Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Trabajo Social | Departamento de Estudios Sociales

2018

Caja de herramientas. Propuesta de educación social para la intervención profesional en la reclusión de mujeres de Bogotá

Heidy Ximena Carvajal Sánchez
Universidad de La Salle, Bogotá

Yenny Lizeth Castañeda Vega
Universidad de La Salle, Bogotá

Yudy Alexandra Chacón Araque
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social

Part of the Social Work Commons

Citación recomendada

Carvajal Sánchez, H. X., Castañeda Vega, Y. L., & Chacón Araque, Y. A. (2018). Caja de herramientas. Propuesta de educación social para la intervención profesional en la reclusión de mujeres de Bogotá. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/248

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Departamento de Estudios Sociales at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Trabajo Social by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

CAJA DE HERRAMIENTAS: PROPUESTA DE EDUCACIÓN SOCIAL PARA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LA RECLUSIÓN DE MUJERES DE BOGOTÁ.

AUTORAS:

Carvajal Sánchez Heidy Ximena

Castañeda Vega Yenny Lizeth

Chacón Araque Yudy Alexandra

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: SOCIEDAD Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

SUBLÍNEA: TRABAJO SOCIAL SOCIO- JURÍDICO FORENSE

BOGOTÁ D.C. 2018

CAJA DE HERRAMIENTAS: PROPUESTA DE EDUCACIÓN SOCIAL PARA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LA RECLUSIÓN DE MUJERES DE BOGOTÁ.

Trabajo de grado para optar el título de Trabajadoras Sociales

AUTORAS:

Carvajal Sánchez Heidy Ximena

Castañeda Vega Yenny Lizeth

Chacón Araque Yudy Alexandra

ASESORA:

Beatriz Elena Serna Maya

Magister En Desarrollo Educativo Y Social

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: SOCIEDAD Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

SUBLÍNEA: TRABAJO SOCIAL SOCIO- JURÍDICO FORENSE

BOGOTÁ D.C. 2018

Nota de aceptación

Carlos Mario Ramírez Rave

Director del Programa de Trabajo Social

Gerardo Vélez Villafañe

Jurado

Beatriz Elena Serna Maya

Asesora

Bogotá D.C, 2018

ADVERTENCIA

Ni la universidad, ni el asesor, ni el jurado

Calificador, son responsables de las

Ideas expuestas por el graduado.

Reglamento Estudiantil

Capítulo XII de los requisitos de grado, Art 940.

DEDICATORIA

A aquellas mujeres que por distintas circunstancias de la vida se encuentran privadas de la libertad, en medio del encierro, la soledad, la desesperanza y la incertidumbre y que hoy necesitan dar un nuevo sentido a su vida; en el que la fortaleza, la esperanza y el cambio, es el impulso para salir adelante.

También queremos extender nuestras palabras más sinceras, a aquellas personas que reconocen en las personas privadas de la libertad, la posibilidad de transformar la realidad social; que ofrecen su tiempo y dedicación para mostrarle a quienes hoy se encuentran en algún centro penitenciario y/o carcelario, un nuevo rumbo con un futuro esperanzador; que, sin señalamiento alguno ni estigmatización, extienden sus acciones para contribuir a una cultura de paz guiada por la inclusión y el respeto.

¡Gracias!

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la vida y permitir enamorarme cada día más de la carrera que escogí como estilo de vida, el Trabajo Social, así como a todas aquellas personas que contribuyeron a mi formación profesional en el ámbito educativo en la Universidad de la Salle; gracias a mi familia que motivó desde el inicio este sueño que hoy veo cumplido, especialmente a mi madre Gladys, quien con su amor y dedicación inspira cada momento en mi vida y a mi hermana gemela Yennifer, quien siempre ha caminado a mi lado y comparte este triunfo como si fuera propio.

Ha sido un largo camino que con dedicación y esfuerzo he construido de la mano de tantas personas a quienes hoy, hago presente, mi gran afecto.

HEIDY XIMENA CARVAJAL SÁNCHEZ

Doy infinitas gracias a Dios por darme la oportunidad de inspirar mi alma a través de estas palabras llenas de emoción; por permitirme recorrer este camino y llevar en mi mente y corazón los aprendizajes que día a día pude obtener de mi proceso formativo; por darme el valor y la esperanza en momentos de debilidad y sobre todas las cosas, por ser mi guía y fortaleza para culminar esta etapa tan significativa y llena de bendiciones.

Agradezco a mi familia que ha sido mi compañía diaria y apoyo incondicional, alegría y motivación para salir adelante; por ser mi luz, mi energía y refugio. A mi mami y a mi papi por su entrega y amor, por la escucha y sabiduría que han tenido para orientarme en cada paso que doy; a mi hermano y hermana por el ejemplo y la complicidad, por el color y la magia que han dado a mis días desde que era pequeña; a mi compañero de vida por los consejos y la comprensión, por coincidir y construir proyectos, sueños y metas que poco a poco se están cumpliendo.

Manifiesto también mi gratitud, a quienes con dedicación y compromiso dieron aportes significativos para la consolidación de mi formación profesional, profesores que por su sentido de pertenencia en la facultad de Trabajo Social de la Universidad de La Salle y por su tenacidad hacia la reivindicación de derechos, han apostado a escenarios de emancipación y justicia, motivando a los profesionales en formación a edificar procesos con conciencia social y espíritu de resistencia para transformar la realidad de mi patria, mi país, mi cuna, mi terruño… ¡Gracias!

Y por supuesto un reconocimiento a mis futuras colegas y compañeras de lucha, porque aprendí de todas y cada una, sus ideales y filosofías de vida.-

YENNY LIZETH CASTAÑEDA VEGA

A mi familia.

Mis abuelos, Juan Araque y Gloria Umaña, por todo su amor.

Leopoldo, Juan Vicente, Mercedes, Oscar, Joaquín, Danilo y José Luis, mis queridos tíos, gracias por el ejemplo y cariño que me han brindado desde pequeña.

A mi padre Luis Chacón, por ser amigo, cómplice y confidente. Te amo.

¡Pa!

Y desde lo más profundo de mí ser, doy gracias a mi compañera de vida, Catalina, la cual ha recorrido hombro a hombro estos cinco años de formación y a quien le debo lo que hoy en día soy; esto es por ti y para ti madre. Gracias por tu infinito amor y por hacer posible mi educación, tu esfuerzo y sacrificio se ve materializado en el logro de este objetivo tan anhelado y luchado desde el día uno por las dos.

Te amo con alma, vida y corazón mita.

YUDY ALEXANDRA CHACÓN ARAQUE

Contenido

Resumen 12

Abstract 13

Introducción 14

Justificación 17

Propósitos 21

Propósito General 21

Propósitos Específicos. 21

Estado del arte 22

Referente Teórico 27

Referente Conceptual 27

Intervención Profesional de Trabajo Social. 27

Trabajo Social Socio Jurídico y Forense. 28

Contexto penitenciario y carcelario: el rol del trabajador social en los espacios de privación de la libertad. 33

Resocialización de las personas privadas de la libertad. 36

Proyecto de Vida. 39

Habilidades Sociales. 41

Aproximación Conceptual. 42

Modelo de Aprendizaje Social. 44

Clasificación de las habilidades sociales. 48

Reconfiguración de la subjetividad. 54

Noción de subjetividad. 54

Reconfiguración de la subjetividad en contextos de opresión. 57

Referente Contextual 62

Atención y Tratamiento de las Personas Privadas de la Libertad. 62

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC). 62

Dirección de Atención y Tratamiento. 63

Sistema Progresivo del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. 64

Reclusión de Mujeres de Bogotá. 67
Referente Legal 71
Fundamento Legal Nacional. 71
Fundamento Legal Internacional. 72
Referente Pedagógico 74
Pedagogía Crítica. 74
Pedagogía Feminista. 77
Educación Social. 80
Educación Social Especializada. 85
Propuesta Metodológica 89
Enfoque Crítico Social 89
Modelo Pedagógico Socioeducativo Liberador 92
Estrategia Didáctica 96
Animación Sociocultural. 96
Caracterización de la población beneficiaria del material de apoyo 105
Plan operativo para la elaboración del material de apoyo 106
Presentación del material de apoyo 111
Criterios de evaluación del material de apoyo 115
Prueba piloto 115
Observaciones generales sobre el material de apoyo. 117
Recomendaciones a partir de la prueba piloto. 118
Conclusiones 119
Reflexiones de la experiencia. 119
Aspectos positivos que posibilita el material. 120
Dificultades en el proceso de diseño y elaboración. 121
Aprendizajes. 122
Recomendaciones a partir de la experiencia de diseño de material de apoyo para la intervención. 122

Al programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle. 122
Al área de Atención y Tratamiento del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. 123
A los profesionales de Trabajo Social. 123
Presupuesto 126

Contenido de tablas

Tabla N°1 Matriz de antecedentes 129
Tabla N°2 Distribución por patios 70

Resumen

El presente trabajo de grado da cuenta de una investigación disciplinar, que se ubica en la modalidad de material de apoyo para procesos de intervención; en este sentido, se diseña una caja de herramientas como propuesta de educación social, dirigida a las y los facilitadores que llevan a cabo el proceso de Atención y Tratamiento Psicosocial en la Reclusión de Mujeres de Bogotá, con el propósito de fortalecer la resocialización de las personas privadas de la libertad y prevenir la reincidencia en la conducta delictiva.

Esta caja de herramientas, se diseña a partir de la estrategia pedagógica de animación sociocultural, la cual favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo del uso crítico e ilustrado de la razón, por medio de la participación, dinamización y vitalización de las potencialidades de los sujetos y de los grupos. En este sentido, se plantean tres técnicas desde la perspectiva de Ander-Egg (2000): la lúdica, la formación y la expresión artística; las cuales estan representadas en el material de apoyo, por tres herramientas: juego, cartilla y galería de arte.

Lo que permite, consolidar un aporte al desarrollo de procesos interventivos en los contextos penitenciarios y carcelarios, bajo una modalidad innovadora que rompe con los esquemas tradicionales de intervención y que igualmente, contribuye al desarrollo disciplinar y profesional de Trabajo Social.

Palabras claves: Atención y Tratamiento Psicosocial, Personas Privadas de la Libertad, Educación Social, Animación Sociocultural, Resocialización.

Abstract

The present work of degree gives account of a disciplinary research, that is located in the modality of support material for intervention processes; In this way, a toolbox is designed as a social education proposal, addressed to the facilitators who carry out the process of Psychosocial Care and Treatment in the Women's Prison of Bogotá, with the purpose of strengthening the re-socialization of the persons deprived of liberty and prevent a relapse in criminal behavior.

This toolbox is designed based on the educational strategy of sociocultural animation, which favors the acquisition of knowledge and the development of the critical and enlightened use of reason, through the participation, revitalization and vitalization of the potentialities of the subjects and groups. In this sense, three techniques are proposed from the perspective of Ander-Egg (2000): the playful, training and artistic expression; which are represented in the support material, by three tools: game, booklet and art gallery.

What allows, consolidate a contribution to the development of interventive processes in the prison and prison contexts, under an innovative modality that breaks with the traditional schemes of intervention and that also contributes to the disciplinary and professional development of Social Work.

Key words: Attention and Treatment Psicosocial, Persons Deprived of the Freedom, Social Education, Sociocultural Animation, Resocialization.

Introducción

El “Proceso de Prisionalización” es un fenómeno que se ha establecido a nivel mundial y exige que la persona, por consecuencia directa de su estancia en algún establecimiento penitenciario y/o carcelario, adapte su conducta y valores al conjunto de leyes que contiene la subcultura carcelaria del país; para Colombia se establece el Código Penitenciario y Carcelario (Ley 65 de 1.993), modificado por la Ley 1709 de 2014. Para este Código se expidió el decreto 4151 del 2011 en el que se manifiesta que, el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, además de “custodiar y dar efectivo cumplimiento a las disposiciones de la Justicia Penal”, debe efectuar procesos a nivel psicosocial que contribuyan a potencializar las habilidades de la persona privada de la libertad (PPL), mediante la garantía del acceso a una atención básica y un tratamiento penitenciario fundamentado en los Derechos Humanos, tal como se establece en la misión del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC).

Para dar cumplimiento a lo anterior, la institución ha establecido el área de Atención y Tratamiento; en la cual se plantean estrategias para la resocialización de las PPL, con el fin de posibilitar la reintegración y adaptación a la sociedad. Consecuentemente, se han propuesto los “Lineamientos de Subdirección de Atención Psicosocial 2017-INPEC” los cuales contienen aspectos de carácter conceptual, metodológico y técnico para la atención y tratamiento psicosocial de las personas privadas de la libertad.

A raíz de la experiencia vivencial de las profesionales en formación, en el campo de práctica profesional durante el segundo semestre del año 2016 y primer semestre del 2017 se puede afirmar que en la realidad actual de los centros penitenciarios y/o carcelarios del país se evidencia, que a pesar de la implementación de dicho lineamiento, prevalece un modelo punitivo, en el que no se contempla la prevención del delito; aspecto que limita de manera

significativa la atención y tratamiento psicosocial y por tanto, incide negativamente en la perpetuación de la reincidencia en la conducta delictiva; así como en el hacinamiento en los centros, la violación de los derechos humanos, la insuficiencia de recursos (infraestructura, materiales, económicos y financieros, recurso humano-profesional); por tanto, se dificulta el cumplimiento de la misión institucional, la eficacia, sostenibilidad y viabilidad en la implementación del modelo de atención y tratamiento, además del estancamiento de los procesos dentro del Sistema Judicial Colombiano.

Situaciones estas, observadas y vivenciadas por las investigadoras a partir de la experiencia en la realización del proyecto de investigación denominado "Percepciones de las internas de la Reclusión Nacional de Mujeres el Buen Pastor acerca de su futuro" (Carvajal, Castañeda,Cendales, Chacón, Ibáñez, Ramírez, Silvera y Urrego, 2015) y del proyecto de intervención profesional "Familia: principal fuerza para mantenerse en pie entre los barrotes de la Reclusión de Mujeres de Bogotá" (Castañeda y Chacón, 2017).

Teniendo en cuenta las necesidades del contexto institucional y de esta población, surge el interés de realizar este trabajo de grado desde la perspectiva de Trabajo Social, asumiendo que esta es una de las disciplinas que tiene como objetivo transformar el statu quo y que requieren de dirección para avanzar en la construcción de la justicia social, la equidad, la emancipación y el bienestar común. Se piensa, además, que es necesaria la intervención del profesional de Trabajo Social desde los diferentes escenarios socio-políticos, en este caso, el contexto penitenciario y carcelario (Reclusión de Mujeres de Bogotá), en los que la participación y empoderamiento de las mujeres privadas de la libertad, son factores claves para la construcción de una cultura que se piense la cuestión social y que establezca principios, desde la pedagogía y la educación, para modificar aptitudes y actitudes que no permiten la consolidación de una cultura incluyente.

De ahí, el interés del grupo de profesionales en formación de continuar fortaleciendo el proceso de Atención y Tratamiento Psicosocial para la resocialización y reincorporación de las PPL, mediante el diseño de una propuesta de educación social, a partir de la modalidad de material didáctico, para este caso particular una “caja de herramientas”, que permita potenciar el desarrollo de habilidades sociales y laborales en las PPL de la Reclusión de Mujeres de Bogotá.

Justificación

El presente trabajo de grado pretende, mediante la modalidad de “Desarrollo de un Proyecto Investigativo Disciplinar o Interdisciplinar”, específicamente en la submodalidad de “Material de Apoyo a los Procesos de Intervención”, diseñar una propuesta de educación social orientada a fortalecer el proceso de atención y tratamiento de las mujeres privadas de la libertad de la Reclusión de Mujeres de Bogotá, haciendo énfasis en la dimensión social del individuo como un factor clave en los procesos de resocialización y de prevención de la reincidencia en la conducta delictiva.

A partir de este precepto, se busca potenciar las habilidades sociales y laborales de las personas infractoras del delito; así como afianzar las conductas positivas en relación con proyecciones a nivel de crecimiento personal, emprendimiento y empoderamiento; esto, como estrategia fundamental para el acceso de la población penitenciaria y carcelaria a un tratamiento cimentado en la pedagogía, mediante procesos educativos que pretenden incidir de manera significativa en la concepción, estructuración y reorientación de un proyecto de vida, en el cual no esté presente la infracción de la norma (delito), como pretexto o argumento para el logro de los objetivos personales, así como el modus operandi de subsistencia en algunos casos.

Por lo anterior, se concibe la importancia de diseñar estrategias educativas que apoyen el ejercicio de intervención de los sujetos que los dirigen, teniendo en cuenta, que las dinámicas al interior de los centros, requieren el repensarse constantemente los procesos desarrollados a nivel psicosocial para el cumplimiento de una triada recurrente; por una parte, las necesidades de la población entendidas como objeto de intervención; por otro lado, los requerimientos de la institución; y finalmente los limitantes – condicionantes estructurales para la atención y tratamiento.

Es por esto, que el diseño y elaboración de una caja de herramientas didácticas es una apuesta para orientar la estructuración y desarrollo de procesos de intervención educativa para el Sistema Penitenciario y Carcelario, pues plantea desde la innovación, otras posibilidades de acercamiento a la población; así mismo, brinda la posibilidad de viabilizar los procesos educativos al favorecer el desarrollo y evaluación de programas con actuaciones específicas desde una metodología de intervención novedosa que invite al aprendizaje, la reflexión y la autocrítica como elementos que cualifican y enriquecen los repertorios de acción profesional del Trabajo Social y de otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

De este modo se reconoce que este material didáctico es de vital importancia en la construcción teórica y conceptual de Trabajo Social, teniendo en cuenta que se busca mediante una acción concreta dar relevancia a nivel teórico, metodológico e investigativo de los procesos de intervención al interior de los centros penitenciarios y/o de reclusión; siendo esto fundamental para la cualificación de la praxis, al visibilizar la multiplicidad de ejes de acción y afrontar mediante ello, la complejidad de la realidad social de este campo, en el cual se requiere de la formulación de propuestas orientadas a la mejora de la calidad de vida, la reivindicación de derechos y la reorientación de los procesos vigentes en dicha dirección.

Además, esta propuesta adquiere relevancia, en tanto es una apuesta por el desarrollo de potencialidades, habilidades y capacidades dirigidas a la PPL para su resocialización y reincorporación a la vida en libertad, requerimiento esencial, en un país como Colombia, que demanda de la transformación de la realidad frente al fenómeno de la reincidencia en la conducta delictiva. El cual, como refiere INPEC (2017) desde su informe estadístico número 07:

> Los porcentajes de población reincidente con respecto a la población condenada en cada una de las modalidades privativas de la libertad corresponden a: intramural 18,8% (de 79.331), domiciliaria

> 12,9% (de 31.183) y con control y vigilancia electrónica 17,8% (de 2.483), para un total de 17,3% (de 112.997 condenados (as). (pág.55)

Con base en esto, el presente trabajo de grado, se orienta a diseñar una propuesta de material didáctico - caja de herramientas, para brindar a las y los facilitadores vinculados a la Reclusión de Mujeres de Bogotá que orientan procesos de intervención a nivel psicosocial, en el área de Atención y Tratamiento, una estrategia de educación innovadora, lúdica, creativa y de fácil acceso dirigida a las mujeres privadas de la libertad, para contribuir al desarrollo de sus procesos de intervención, reconocimiento de sus proyecciones y su concepción como sujeto de derechos; potencialicen sus habilidades sociales y laborales; puedan deconstruir, decodificar y resignificar conductas y valores que aporten al proceso de resocialización y prevenga la reincidencia de la conducta delictiva.

Lo anterior, teniendo en cuenta que las profesionales en formación han diseñado y ejecutado proyectos sociales dentro de la Reclusión de Mujeres de Bogotá, que han contribuido al afianzamiento de vínculos afectivos entre la mujer privada de la libertad y su familia, así como conocer, de dicha población, la percepción del proyecto de vida-futuro- desde diferentes esferas. Esto permite, además, cualificar el quehacer profesional en este campo de intervención.

De ahí, que en este trabajo de grado se pretenda posibilitar alternativas de intervención, con población carcelaria, orientadas por el objetivo de la línea de investigación e intervención "Sociedad y Construcción de Subjetividades", la cual propone, según Ramirez, Roa y Vives (2015):

> Fomentar procesos de formación, investigación e intervención en torno a temas y problemáticas relacionadas con la sociedad y la construcción de subjetividades, con el fin de generar conocimientos

> e incorporarlos a los marcos teórico-prácticos que orientan al quehacer profesional del trabajador social. (pág. 8)

Así mismo, se busca aportar a la consolidación y desarrollo de la sub-línea “Trabajo Social Socio-jurídico y Forense” la cual “intenta profundizar en la comprensión de los problemas de convivencia e incumplimiento de las normas sociales y legales que presentan los sujetos, así como los procesos de resocialización, reincorporación, reeducación, reinserción social, inclusión y de administración de la justicia” (Ramírez, Roa y Vives, 2015, pág. 9); por esto, la importancia de llevar a cabo procesos de educación social, en el contexto penitenciario y carcelario, a partir de estrategias que tengan impacto y logren su sostenibilidad en el tiempo.

Propósitos

Propósito General

Diseñar una propuesta de educación social que contribuya al fortalecimiento del proceso de Atención y Tratamiento Psicosocial para la resocialización de las PPL en la Reclusión de Mujeres de Bogotá.

Propósitos Específicos.

- Brindar al área de Atención y Tratamiento de la Reclusión de Mujeres de Bogotá, una caja de herramientas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de las prácticas de intervención psicosocial con las personas privadas de la libertad.
- Propiciar a las y los facilitadores del área de Atención y Tratamiento de la Reclusión de Mujeres de Bogotá, estrategias didácticas para el fortalecimiento del proyecto de vida, habilidades sociales y reconfiguración de la subjetividad de las mujeres privadas de la libertad.

Estado del arte

La construcción del estado del arte del presente trabajo de grado parte de la indagación sobre dos criterios de búsqueda: revisión bibliográfica (trabajos de grado en las modalidades: pregrado, especialización, postgrado y maestría) y material didáctico y/o de apoyo para los procesos de intervención, en el contexto penitenciario y carcelario de la Reclusión de Mujeres de Bogotá.

La búsqueda se llevó a cabo en unidades académicas, tales como: Universidad de la Salle, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad de San Buenaventura, Fundación Universitaria Monserrate.De igual manera en instituciones gubernamentales como: el INPEC y la Red de Bibliotecas a nivel nacional.

La búsqueda permitió obtener un total de ocho trabajos de revisión bibliográfica, un material de apoyo y dos materiales didácticos para los procesos de intervención.

Dentro de los trabajos de revisión bibliográfica se encuentran ocho trabajos de grado, realizados por profesionales en formación quienes desarrollaron sus prácticas profesionales en la Reclusión de Mujeres de Bogotá. (Anexo N° 1)

En cuanto a los materiales de apoyo y/o didácticos para procesos de intervención en el contexto carcelario, se encuentra el material de apoyo establecido por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) denominado “Lineamientos Subdirección de Atención psicosocial 2017” que establece parámetros a tener en cuenta para la planeación de cada uno de los programas, el seguimiento, el control y evaluación en el marco de los procesos de Atención y Tratamiento.

Este material de apoyo está dividido en dos partes:

La primera parte, hace referencia a la “Atención Social” y expresa aquellos lineamientos en pro de prestar servicios esenciales para el bienestar del interno durante el tiempo de reclusión, con el objetivo de “ofrecer acciones protectoras mediante los servicios de salud, alimentación, habitabilidad, comunicación familiar, desarrollo espiritual, asesoría jurídica y uso adecuado del tiempo libre, que prevengan o minimicen, hasta donde sea posible los efectos del proceso de prisionalización” (INPEC, 2005, pág. 11). Para esto, dentro de los lineamientos en atención social se encuentran adscritos los siguientes programas:

Niños menores de tres años, hijos (as) de internas en establecimientos de reclusión; programa atención a familia, programa de integración social de grupos con condiciones excepcionales, atención al sector LGTBI; programa de atención social; atención e intervención psicológica en el sistema penitenciario y carcelario; desarrollo de prácticas universitarias y pasantías; desarrollo de investigación científica y asistencia espiritual y religiosa.

La segunda parte de este material, comprende los lineamientos para el proceso de “Tratamiento Penitenciario”, entendido según el INPEC (2005) como:

> Un conjunto de mecanismos, de construcción grupal e individual, tendientes a influir en la condición de las personas privadas de la libertad, mediante un sistema de oportunidades y el aprovechamiento del tiempo de condena, para que puedan construir y llevar a cabo su propio proyecto de vida, de manera tal que logren competencias, integrarse a la comunidad como seres creativos, productivos y autogestionarios, una vez recuperen su libertad. (pág. 3)

Dentro de estos lineamientos (INPEC, 2017) se encuentran los siguientes programas: Lineamientos para la operatividad del Consejo de Evaluación y Tratamiento (C.E.T); Lineamientos para la Implementación de los Programas Psicosociales con fines de tratamiento penitenciario; Lineamientos para la Operatividad de la Evaluación, Selección, Asignación, Seguimiento y Certificación de actividades válidas para la redención de pena: Junta de

Evaluación de Trabajo, Estudio y Enseñanza (JETEE); Delinquir no Paga y Red Social de Apoyo.

Para el fortalecimiento de algunos de los programas mencionados, específicamente los psicosociales, se encuentran dos materiales didácticos que aportan para su ejecución y son descritos a continuación:

En el caso del área Atención Social se identifica el programa "Atención a Familia", un programa que según el INPEC (2005) tiene como objetivo:

> Desarrollar procesos de acompañamiento e intervención individual, grupal y/o familiar que permita al interno(a) [persona sindicada o condenada privada de la libertad por orden judicial] y su sistema familiar afrontar los efectos negativos del proceso de prisionalización e identificar actitudes resilientes frente al mismo. (pág. 209)

Este programa cuenta con la cartilla "Familia: principal fuerza para mantenerse en pie entre los barrotes de la Reclusión de Mujeres de Bogotá". Según Castañeda y Chacón (2017), esta cartilla responde al objetivo de :

> Posibilitar el fortalecimiento de vínculos familiares de 60 internas de la Reclusión de Mujeres de Bogotá, a partir de la creación de guías metodológicas que aportan a la reestructuración del Programa Atención a Familia, estipulado en los lineamientos de la subdirección de atención psicosocial INPEC 2016 para que el proceso de resocialización sea efectivo, en el primer periodo del año 2017. (pág. 14)

A su vez, el área de Tratamiento Penitenciario cuenta con un material didáctico para el programa Misión Carácter que tiene como propósito, "incentivar y generar la construcción de capital social y humano que pueda establecer mejores estándares de vida y de desempeño en todos los niveles: personal, familiar, empresarial, institucional, comunitario y social" (INPEC, 2017, pág. 9). El programa se desarrolla a través de una cartilla expresada en cuatro módulos, con el objetivo de "transformar con un carácter comprometido y de alta exigencia ética, nuestro

mundo inmediato y abrir la construcción de cultura sana, productiva y prospera en todos sus aspectos desde lo material hasta lo ético" (INPEC, 2017, pág. 9).

Estos trabajos evidenciaron un especial interés en lo que implica resocializar a la persona privada de la libertad, a partir de los procesos de educación, en tanto que estos permiten fomentar el potencial humano e incrementar los recursos personales de las mujeres para su reinserción social. En este sentido, la educación se convierte en una oportunidad social de formación y desarrollo integral.

Así mismo, en este rastreo bibliográfico se visibilizan dos ejes que buscan fortalecer los procesos desarrollados en la Reclusión de Mujeres, estudios de investigación y/o intervención sobre el papel de la familia como estrategia de afrontamiento y la importancia del desarrollo de habilidades individuales y sociales.

Por otra parte, se puso en evidencia la necesidad e importancia de fortalecer en las internas la capacidad de afrontamiento como estrategia para la comprensión y vivencia de la privación de su libertad. Así, como brindarles herramientas para la construcción y consolidación de un proyecto de vida individual y familiar; también el desarrollo de habilidades individuales y sociales que faciliten la capacidad de actuar con comportamientos positivos frente a la sociedad, favoreciendo su readaptación social y desarrollo personal.

El fortalecimiento de estos aspectos hace relevante el interés del grupo de investigación y la propuesta de un material didáctico que contribuya, a partir de la educación, a la resocialización de la interna. A su vez, procurando experiencias de aprendizaje innovadoras que resulten de su interés y potencien conocimientos y habilidades, así como la promoción de la expresión y la creación.

Referente Teórico

Referente Conceptual

Para la fundamentación teórica de este trabajo de grado, se proponen las siguientes categorías conceptuales: Intervención Profesional de Trabajo Social, Resocialización de las Personas Privadas de la Libertad, Proyecto de Vida, Habilidades Sociales y Reconfiguración de la subjetividad.

Intervención Profesional de Trabajo Social.

Históricamente las problemáticas sociales emergentes, han demandado una postura de acción colectiva, como respuesta a la necesidad de establecer mecanismos de transformación en una serie de acontecimientos negativos que se presentan constantemente en el marco de la coexistencia en sociedad.

Es bajo este precepto, que se fundamenta la intervención de Trabajo Social como profesión, en un accionar que asume la realidad social desde la relación, interacción y contacto con la sociedad y la multiplicidad de acontecimientos que allí se suscitan; así como, la construcción epistemológica, teórica, conceptual y metodológica de procesos de intervención para la consolidación del conocimiento aplicado.

Por tanto, en aras de ubicar y reconocer el quehacer de la profesión en el contexto para el cual esta propuesto el presente trabajo de grado, es fundamental en un primer momento, abordar el Trabajo Social Socio- Jurídico y Forense, en tanto que esto permitirá establecer los referentes históricos que sustentan la razón de ser del ejercicio profesional en el contexto penitenciario y carcelario; para luego, en un segundo momento, abordar el rol del Trabajador Social en los espacios de privación de la libertad, a manera de conceptualizar la intervención en la actualidad.

Trabajo Social Socio Jurídico y Forense.

El Trabajo Social socio- jurídico y forense, cuenta con una amplia historicidad en relación a las prácticas llevadas a cabo en el transcurso de la profesionalización de Trabajo Social; de manera que para el entendimiento del desarrollo de este campo de acción, resulta fundamental retomar su origen, haciendo énfasis en conocer cuál fue la necesidad social de constituir un accionar especifico de Trabajo Social en el campo socio-jurídico, puesto que se considera necesario en el marco del trabajo de grado, establecer claridades en relación a cómo se desarrolla el ejercicio profesional en la actualidad.

De modo que, en un rastreo por la historia misma de la profesión, retomando lo planteado por Ponce de León y Krmpoti (2012) es posible considerar que los primeros inicios en este campo se despliegan desde las contribuciones de pioneras como Mary Hellen Richmond, Laura Jane Adams, Dorothea Linde Dix, Julia Cliford Lathrop, Jessie Taft y Virginia Robinson, las cuales efectuaron intervenciones que sentaron las bases estructurales de este campo profesional.

Estas seis pioneras quienes para su época buscan desligarse del ejercicio filantrópico y de caridad, y trascender hacia la defensa y reivindicación de los derechos civiles, políticos y laborales, tanto de las minorías, la infancia y la adolescencia, incursionan en escenarios ligados al ámbito del derecho, esto como una estrategia de resolución de las necesidad latentes de la población, con lo que se logra desde allí reconocer un campo de acción para Trabajo Social ligado a escenarios jurídicos.

Como resultado de esto, es posible hoy en día retomar aportes como los de Julia Cliford, la cual cumple un papel fundamental en trabajo social socio- jurídico y forense por ser partícipe de la creación del sistema penal juvenil de EE.UU, además de ser la precursora de las leyes de

protección de la niñez. Igualmente, destacar la importancia de Jessie Taft, quien desarrollo investigaciones referidas a las mujeres que delinquen, la prostitución y las cárceles, sumado a que junto a Virginia Robinson hacen parte de la profesionalización y modernización del sistema de adopción. A su vez se hallan los aportes imprescindibles de Dorothea Lynde, quien propuso cambios en el funcionamiento de establecimientos públicos como los hospitales, orfanatos, almshouse y cárceles, siendo en este último desde donde se constituyen los antecedentes más importantes de la práctica de Trabajo Social en el ámbito penitenciario, pues es ella quien incorpora criterios científicos, de racionalidad y de humanización en dicho contexto.

Igualmente, Lovo, Martínez, y Najarro (2012) rescata los aportes trascendentales de las siguientes pioneras:

> Lawyer Florence Kelley (1859–1932) quien fue una de las fundadoras del Trabajo Social Forense. Laboró en una agencia gubernamental legal con una cruzada relacionada con niños(as) en condición de explotación laboral. (…) Sophnisba Breckinridge (1866–1948), quien promovió la inclusión sobre aspectos legales en el currículo de formación de Trabajadores(as) Sociales en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Chicago. (pág.15)

De alli, posteriormente como lo mencionan estos mismos autores:

> En la mayor parte de las escuelas profesionales de Trabajo Social, se incluían cursos de derecho y las prácticas de campo usualmente se llevaban a cabo en juzgados, cárceles, oficinas de asistencia legal y oficinas privadas de derecho. De esta manera, los(as) Trabajadores(as) Sociales una vez graduados(as), se integraban a trabajar en el sistema judicial, donde inicialmente se les solicitaba que evaluaran los riesgos y beneficios de mantener a un ofensor en una comunidad y se les solicitaba que prepararan informes de investigación preliminar. (pág.16)

Por tanto, se logra esclarecer que las primeras intervenciones que se desarrollaron en este campo se dieron desde la constitución misma de la profesión, en la cual académica y

disciplinariamente se llevaron a cabo propuestas sociales para el abordaje de las disyuntivas humanas en los contextos socio-jurídicos, los cuales surgen en gran parte como respuesta a requerimientos de corte legal, aportando así a estructurar los primeros pasos que construyen esta práctica social en la actualidad.

Ahora bien, analizando el caso específico de Colombia en la incursión de Trabajo Social en el campo Socio- Jurídico, inicia en "1998 con el Trabajo Social en clínica forense, adscrito al Instituto de Medicina Legal, interviniendo en el área penal en aspectos relacionados con violencia intrafamiliar, violencia sexual, maltrato infantil, así como lesiones personales y homicidios en ámbitos domésticos" (Lovo, Martínez, y Najarro, 2012, pág. 16).

En la actualidad se adscriben además de lo anterior, diversidad de campos en los que se realizan intervenciones de corte socio-jurídico, cabe destacar, las aportaciones que hacen en la producción de conocimiento a Rubén Darío Garzón y Ángela María Quintero desde el peritaje socio- familiar en aras de fundamentar disciplinariamente un campo propio como lo es el Trabajo Social Socio-Jurídico y Forense.

Por lo antedicho y con la intención de establecer una especificación conceptual que sirva para despejar dudas acerca del término forense en el campo socio jurídico actual, se hace necesario precisar lo que se entiende por el término. Para Ponce de León y Krmpotic (2012) este:

> Forense proviene del latín, forensis, foro. Refiere a los tribunales y sus audiencias, al sitio en el los magistrados escuchan, leen, juzgan y deciden. Hablar de lo forense nos lleva a situarnos en las actuaciones profesionales que en algún momento pasaran por el tribunal o por el juez para que defina, de acuerdo con la ley, una determinada situación. (pág. 25)

En cuanto a la conjugación del concepto forense con el Trabajo Social, en su consolidación como Trabajo Social Forense (TSF) Garzón (2010), lo define en términos de "Un Trabajo social Forense que responde a las cuestiones de las autoridades penales y civiles, en el marco de las

amenazas o trasgresiones de los derechos reconocidos dentro de la Carta Constitucional" (Pág.54).

Mientras que Quintero (2014), lo asume en terminos de disciplinariedad como:

> El TSF que posee, desde sus orígenes, los fundamentos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales, profundizando en los enlaces-socio-jurídicos y en los dispositivos constitucionales y legales, que le confieren un cariz obligatorio, desde una perspectiva integral, holística, que estudia, analiza e interviene en las relaciones eco sistémicas. Es decir, no solo los vínculos intrafamiliares, sino también los sistemas más amplios en que se desenvuelve: escuela, trabajo, justicia, comunidad y cualquier otra interacción social. Incluyendo, la relación de ayuda del operador jurídico y la exigencia de percibir el pensamiento de las personas en el contexto de diversas narraciones posibles. (pág. 44)

Por otro lado, puede caracterizarse al Trabajo Social Forense en el marco de su campo de intervención, desde lo planteado por Ponce de León (2014), quien afirma que este se ubica en:

> Los sistemas de administración de la justicia (a través de la práctica pericial, asesorías, intervenciones prejudiciales etc.) o fuera de ellos (protección y efectivización de derechos en la comunidad cívica, problematización y promoción de nuevos derechos etc.). Tanto dentro, como fuera de los sistemas de administración de justicia los trabajadores sociales forenses cumplen con su función de asesorar, evaluar, ser testigos o peritos en aquellas situaciones que se encuentren incluidas en la narrativa del derecho, sea que se encuentren judicializadas o no. (pág.4)

Por consiguiente, la primera claridad acerca del Trabajo Social Forense en el campo socio-jurídico se da específicamente en la concepción que se tiene del mismo, por lo que se hace necesario desligar la práctica profesional forense del ámbito mortuorio, como también del precepto erróneo de encasillarla exclusivamente al terreno pericial, debido a que el Trabajo Social Forense como práctica profesional es mucho más amplio, en el sentido que asume como tarea general la ejecución de la función social del derecho, al reconocer que este va mucho más allá de escenarios de disputa legal, como por ejemplo y solo por mencionar algunos, el diseño y

ejecución de políticas públicas, la promoción de lo público, estrategias de organización civil, defensa social, reivindicación de derechos y reclamos políticos.

Por ello, no es de extrañarse que "en los últimos cuarenta años los colegas latinoamericanos han logrado ocupar valiosos espacios profesionales en los sistemas de administración de justicia, ganando el respeto de magistrados, funcionarios, otros profesionales y operadores de diversa naturaleza" (Ponce de León y Krmpotic, 2012, pág. 3); lo que ha permitido ganar terreno a nivel de construcción de la profesión, en la medida que se hace necesario y pertinente su intervención, al ser fundamental para identificar las problemáticas de las personas en contexto, desde el respeto por los derechos humanos y la justicia social.

Esta premisa conlleva a entender que la multidisciplinariedad de la intervención profesional "va más allá de vocablos o discursos teóricos, es una visión del mundo incluyente, probabilística, compleja, holística, para entender que los dilemas humanos requieren el concurso de diferentes áreas para estudiarlos, comprenderlos e intervenir" (Quintero, 2014 , pág. 70). En este sentido, es una intervención transformadora que integra las teorías bajo las que se sustenta, con el fin de articular el ámbito socio jurídico como un proceso y construcción social de las situaciones que emergen en el contexto.

Por ende, el Trabajo Social Socio Jurídico Y Forense en el contexto penitenciario y carcelario, se liga directamente con la demanda social de profesionales que comprendan la funcionalidad del derecho social en aras de otorgar una intervención cimentada en la reivindicación y promoción de derechos. Esta acción forense requiere en este sentido de un enfoque y articulación socio-jurídicos permanentes, en la medida que la ley puede ser pensada como un medio para la restitución de los derechos. Igualmente, resulta ser esta práctica acertada al intervenir directamente con la población privada de la libertad, debido a que existe un tópico

alto de materia a desarrollar dentro de su actuación en los procesos de resocialización, reincorporación de la persona privada de la libertad; prevención del delito; intervención familiar en contextos de encierro y en general el estudio de la problemática social que contribuye a la perpetuación del delito.

Contexto penitenciario y carcelario: el rol del trabajador social en los espacios de privación de la libertad.

Con respecto a los planteamientos ya mencionados, se hace fundamental establecer que la intervención profesional en estos contextos, se encuentra permeada por las lógicas del INPEC, en tanto, que este, es la instancia designada estatalmente para "contribuir al desarrollo y la redefinición de las potencialidades de las personas privadas de la libertad, a través de los servicios de tratamiento penitenciario, atención básica y seguridad" (INPEC, 2017, pág. 3).

Al respecto, Faleiros (1986), plantea que:

> Las instituciones sociales son organizaciones específicas de política social, aún cuando se presenten como organismos autónomos y estructurados en torno a normas y objetivos manifiestos. Ellas ocupan un espacio político en los nudos de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil. Son parte de la red del tejido social implementado por las clases dominantes para atrapar el conjunto de la sociedad. (pág. 9)

De igual manera, el autor aduce que en el proceso de la reconceptualización al

> Desvincularse de la práctica reconceptualizada en las instituciones (…) se puede identificar que la principal falla del movimiento tal vez haya sido la de sobreestimar la fuerza de la crítica sin tener en cuenta la resistencia en el proceso de cambio institucional. (pág. 7)

Debido a esto, se da la interpretación de los campos institucionales en la intervención, desde la dicotomía, entre la lucha por la autonomía y el criterio profesional, de frente a las lógicas de obstinación de las instituciones, por la adaptación y/o reestructuración de las prácticas desde la

modernización y las transformaciones sociales, por lo cual preexiste una postura de dominación respecto al rol del Trabajo Social.

Bajo este precepto, se reconoce que la mayoría de los profesionales de las ciencias humanas y sociales en este contexto, terminan por operativizar el ejercicio profesional desde el mecanicismo de acciones interventivas. Es decir, que, el trabajor social se ahonda en una institución en la que el control de los individuos se basa en el poder, el cual es inherente a la formación que recibe el cuerpo que custodia y vigila a las PPL; con lo que pareciese que los profesionales, al atender la demanda inata de la "Atención y Tratamiento" recaen en estas logicas de poderio en las que se mueve la institucionalidad, por lo que terminan siendo ejecutores de lo establecido.

En esta realidad, se asume el ejercicio profesional con una serie de limitantes, al considerar que a nivel social se desconoce la necesidad de replantear la ejecución del modelo penitenciario y carcelario, aunque aún no se logran resultados contundentes para la trasformación positiva de la problemática, y por el contrario se incrementa la conducta delictiva, así como la reincidencia. El incentivar la cultura punitiva como medio de castigo deja como resultado unos lineamientos sobre los cuales se fundamenta el ejercicio de los profesionales y se asumen metodológicamente desde un enfoque conductual.

Al respecto, Kouyoumdidian y Poblet (2010), manifiestan que:

> El paradigma positivista de la rehabilitación social sigue vigente en el discurso penitenciario. Este «tratamiento penitenciario» se reconoce como científico e invita a otros saberes a participar en esta tarea rehabilitadora y resocializadora. La medicina, la psiquiatría, la psicología y el trabajo social suelen sumarse con un objetivo claramente terapéutico. (pág.3)

No obstante, ante este panorama en el que pareciese que la intervención, fuera una simple ilusión, en pro de la operativización de lo establecido, es necesario, interpelar esta postura dando

relevancia a los planteamientos etico-políticos de los profesionales de Trabajo Social a la “ética como un espacio de reafirmación de la libertad, por lo tanto,como posibilidad de negación de los valores mercantilistas, autoritarios, utilitarios e individualistas que funden la moralidad dominante en la sociedad capitalista” (Seminario Internacional de Trabajo Social PARANÁ, 2003, pág. 4).

En este sentido, un trabajador social debe evitar desarrollar su labor profesional en “función del proyecto burgués, dirigido a reproducir las relaciones capitalistas entendiendo esa instrumentalidad como respuesta profesional para implementar políticas sociales con capacidad de comprensión de los intereses hacía los cuales, van dirigidas las acciones profesionales” (Valencia, 2014, pág. 119), sin justificar las formas mecánicas en su actuar; por el contrario, debe de ser crítico respecto a las acciones, a todas las oportunidades y posibilidades de proponer acciones que deslegitimen la propuesta estática de ejecución de la atención y tratamiento al desmitificar los procesos de atención lineal.

De esta manera, es necesario, la aceptación de la complejidad de la realidad de dicho campo, en el cual, no se debe desconocer el rol de mediador en la correlación de fuerzas entre el Estado y la población beneficiaria, pues es desde esta lógica del reconocimiento que se hace una apuesta a la autonomía profesional, teniendo como base la fundamentación ética para generar cambios en la población atendida y en las estructuras de poder.

Resocialización de las personas privadas de la libertad.

El proceso de resocialización como fin último de la privación de la libertad, es el sustento sobre el que se estructura el modelo penitenciario y carcelario colombiano en la actualidad. En un recorrido por la legislación colombiana se identifica que dentro de la regulación de ejecución de la pena privativa de la libertad, la resocialización aparece como propósito del tratamiento penitenciario, tanto en la Ley 65 de 1993 al mencionar que la finalidad de dicho tratamiento es alcanzar la resocialización del infractor de la ley penal, así como en el Código Penitenciario, en el que se menciona como objetivo de dicho tratamiento el preparar al condenado mediante su resocialización para la vida en libertad.

Por lo anterior, resulta pertinente realizar un análisis riguroso del termino resocialización, puesto que es este esencial para el accionar de todos los centros penitenciarios y carcelarios en su atención y tratamiento; accionar, en el que Trabajo Social y el presente trabajo de grado pretenden situarse. En este sentido, se intenta establecer un acercamiento teórico en cuanto a la conceptualización, fundamentación y ejecución del precepto en el contexto penitenciario y carcelario colombiano, teniendo en cuenta que de allí parten los objetivos del presente trabajo de grado.

Es así, como en un primer acercamiento al termino resocialización en su definición, se contemplan una serie de términos afines, los cuales en algunos casos son utilizados como sinónimos, entre ellos encontramos conceptos como: reinserción y reincorporación, todos ellos acompañados del prefijo “re”, el cual expresa repetición, “volver a”, lo que, deja en entrevisto un engranaje de conceptos que se relacionan entre sí en la práctica de la atención y tratamiento,

que no son iguales conceptualmente hablando, pero que si comparten elementos esenciales a desarrollar en las personas privadas de la libertad, como estrategia para la no repetición de la conducta delictiva.

Y aunque, en este proyecto se retoma en mayor medida el termino de resocialización es pertinente establecer la diferenciación de reinserción y reincorporación, palabras que como ya se mencionó son distintas, pero cuentan con significados comparables cuando se refieren al contexto penal. Algunos autores aluden mayores diferenciaciones entre el uno y el otro, sin embargo todos establecen semejanzas en relación a la integración en la sociedad de la persona privada de la libertad, al cumplir su pena, creando condiciones óptimas para que retome su vida en libertad. Para este caso y en aras de situar un concepto en específico, se retoma el planteamiento de Mena (1998) quien plantea que como reinserción se entiende como "la reintegración del delincuente a una convivencia social ajena a la práctica del delito. Esa convivencia está basada en los principios democráticos, y en el respeto a los derechos y libertades fundamentales" (citado por Guillamondegui, 2010, pág. 29)

Con base en este planteamiento, se aborda el termino resocialización con mayor amplitud sin riesgos de caer en confusiones. Por lo tanto, cuando se habla de resocialización se reconoce su origen, como una necesidad del poder punitivo y de la misma sociedad de legitimar un modelo en el que la finalidad de la prisionalización, no sea exclusivamente la privación de la libertad, el castigo, la represión, la vigilancia y el aislamiento. Bauman(2000) (citado por Villamil, 2017) precisa que la noción de resocialización en el sistema penal, inicia a partir de las estructuras panópticas, las cuales son entendidas como edificios construidos para que, desde un solo punto, pudiera vigilarse todo su interior, siendo así, como mediante del planteamiento de este modelo, se estableció un control social fundamentado en el orden, el disciplinamiento y la vigilancia;

sumado, a la pretensión de reconfigurar el comportamiento y la conducta de las personas privadas de la libertad.

A pesar de que el panóptico se instaura como una política de control social, se posiciona igualmente con un carácter reformador basado en la educación, pero ciertamente, con el objetivo de moldeamiento de las personas, bajo cánones de comportamiento funcionalistas al sistema; es de esta forma, como se inicia a madurar un mecanismo por el cual se modifican conductas y comportamientos para configurar nuevas subjetividades. Esta resocialización, se plantea discursivamente en palabras de Racca (2014) "con la promesa de abolir la reincidencia, disminuir el delito y por ende, reestablecer el orden social" (pág. 1).

De allí, que ocurra una trasformación del sentido inicial de la funcionalidad de las cárceles, exclusiva a la custodia y vigilancia del infractor, al admitir otras prácticas como cumplimiento de la pena, como: el estudio, el trabajo, la vinculación social, el buen comportamiento etc. A su vez, y a raíz de todas estas transformaciones se origina el sistema penitenciario como lo conocemos desde la normatividad descrita al inicio, cuyo objetivo principal es la resocialización y el cual se fundamenta bajo "el axioma que equipara el tiempo con la posibilidad de producción, nace también la inversión temporal del castigo; así, la utilidad reformista no busca borrar el delito, sino prevenir que se repita" (Racca, 2014, pág. 13).

En este sentido, se concibe en términos de este trabajo de grado la resocialización en términos de lo planteado por Guillamondegui (2010) como:

> el proceso que se inicia con la estancia del condenado en prisión, mediante el cual el equipo interdisciplinario profesional, con la colaboración del personal penitenciario y previo consentimiento del interno, procura que este pueda tomar conciencia de la génesis de su comportamiento delictivo pretérito y de sus implicancias personales, familiares y sociales presentes y futuras, con el propósito

de fomentar y consolidar su capacidad de convivir en sociedad respetando la ley penal en lo sucesivo. (pág. 13)

Por lo tanto, se asume una postura en la que la resocialización, desde su utopía y con todas las limitaciones a las que se enfrenta, parte de la libertad de cada persona, de tomarla como opción transformadora de su vida, pues, así se encuentre planteada como objetivo fundamental de la normatividad, la institución y en general la sociedad, el funcionamiento de esta estrategia parte en un primer momento del consentimiento y la autonomía de cada persona de transformar, potencializar y mejorar las condiciones individuales y sociales, como una opción de establecer nuevas perspectivas frente a un proyecto de vida acorde con el respeto al orden y las normas para poder retornar a una vida en la sociedad.

Proyecto de Vida.

El INPEC, dentro del Modelo del Sistema Progresivo, se plantea la necesidad de establecer en las diferentes fases del Tratamiento Penitenciario, razones para que la persona privada de la libertad encuentre su Sentido, Estilo, Calidad y Proyecto de Vida (SECAP); puesto que, al conferir un significado, a partir de cuestionamientos personales del por qué y para qué de su existencia, reflexione sobre su pasado, presente y futuro.

De este modo, el presente trabajo de grado busca contribuir al SECAP, a partir del diseño de una propuesta de educación social que incida de manera significativa en la concepción, reestructuración y reorientación del proyecto de vida en las personas privadas de la libertad; así mismo, que fortalezca los procesos de resocialización y reinserción social y con esto, se logre disminuir la persistencia, de las personas privadas de la libertad, en la infracción de la norma como pretexto o argumento para alcanzar sus objetivos personales, así como el modus operandi de subsistencia en algunos casos.

Por esta razón, es pertinente comprender el significado etimológico de la palabra “Proyecto de Vida” como lo refiere Rozo y Ovalle (2013) “Pro: hacia adelante, en favor de. Yectar: lanzar, dirigirse a” (pág. 18); es decir, que parte de una pretensión determinada para lograr un objetivo a futuro y representa, en palabras de D´Angelo (2006):

> La estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad. (pág. 3)

Así mismo, es pertinente considerar que, en el proceso constitutivo del proyecto de vida, está vinculada directamente la subjetividad del individuo y las relaciones e interacciones que establece en el ámbito social al que pertenece; siendo estos factores, claves para establecer la búsqueda del sentido de vida que se concibe como la fuerza fundamental para todas las personas; sin embargo, como lo refiere Grijalba (2015), se reconoce que “no es el mismo para todos los seres humanos, pues cada uno ha de hallarlo en función de sus propias circunstancias y en función de sus propios objetivos en la vida y sus posibilidades” (citado por Carvajal et al., 2016, pág. 30); en las diferentes dimensiones: individual, familiar y social.

Con lo anterior, se interpreta que el sentido de la vida de cada sujeto es particular, único y específico; por lo cual, es necesario partir desde éste para llevar a cabo la construcción, consolidación y cumplimiento del proyecto de vida; el cual, como lo refiere Beltrán, Jiménez y Ortegón (2002), se deben considerar premisas tales como: “tener metas claras (objetos de vida); tener deseos de construir (motivaciones) y tener conocimientos en término de conciencia de lo

que se hace” (citado por Carvajal et al., 2016, pág. 32); además, se debe tener en cuenta, propósitos cronológicos, tal como lo menciona Arango y Meza (2002):

> **Un propósito desde el pasado:** se constituye de las experiencias de la vida donde se puede encontrar respuesta a la manera como la persona se ve a sí misma (autoimagen), se concibe así misma (autoconcepto) y se quiere a si misma (autoestima).
>
> **Un propósito en el presente**: el cuál es el punto de apoyo en donde el individuo hace uso de su autonomía y libertad, y en donde a la vez se compromete consigo mismo para que su ideal se haga realidad, sin olvidar lo que él es.
>
> **Un propósito hacia el futuro:** el proyecto de vida genera una tensión hacia el futuro, pone de relieve las expectativas del porvenir, pero es aquí donde se ejerce mayor responsabilidad, ya que el futuro es visto como el tiempo que se constituye desde el presente. (Citado por Carvajal et al., 2016, pág. 32)

En este sentido, se puede comprender que en sí misma, la vida es un constante proyecto en el que es necesario que el sujeto tome en cuenta las experiencias que lo han construido y pueda validarlas desde el auto-reconocimiento, para dar cuenta de las características y capacidades que posee en la actualidad, y con ello, desde la autonomía y la libertad, asumir responsabilidades que contribuyan a alcanzar lo deseado, sin desconocer las tenciones e incertidumbres que se pueden presentar.

Habilidades Sociales.

El ser humano es un ser social por naturaleza, es por esto, que la comunicación interpersonal es una actividad fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales, pues, constantemente se está en interacción, bien sea a nivel individual o grupal, emitiendo conductas aceptadas o rechazadas por la sociedad que determinan en cierta forma el papel que se cumple en esta; es así, como la adquisición de habilidades sociales resulta fundamental para el transitar por la vida.

En esta categoría, se pretende abordar aspectos de carácter conceptual, teórico y metodológico, que permiten describir la perspectiva desde la cual se fundamentan las habilidades sociales. En primer lugar, se presenta una aproximación conceptual, luego se esbozan algunos enfoques y un modelo teórico, que, para el caso específico de este trabajo de grado, es el modelo del aprendizaje social, dada la intencionalidad que se plantea (propuesta de educación social) y por último se abordará una clasificación o tipología de las habilidades sociales, considerada pertinente según la población abordada (mujeres privadas de la libertad).

Aproximación Conceptual.

Las habilidades sociales no tienen una única definición, en tanto, no existe un criterio absoluto que las defina, según la opinión de Caballo (2007):

> la carencia de una definición universalmente aceptada, una variedad de dimensiones que no acaban de quedar establecidas, unos componentes seleccionados según la intuición de cada investigador y la falta de un modelo que guie la investigación, hace que exista una aproximación conceptual mediada por intereses comunes. (pág. 1)

Además, Meicheribaum, Butler y Grudson (1981), opinan que existe gran cantidad de aspectos que determinan una conducta socialmente habilidosa, pues afirman que:

> Es imposible desarrollar una definición consistente en competencia social, puesto que esta es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. (Citado por Caballo, 2007, pág. 3)

De esta manera, según el autor, la conducta estimada adecuada en una situación, puede no serlo en otra, pues, el ser humano contribuye de acuerdo a la situación en la que se encuentre, con aspectos como: creencias, valores, capacidades cognitivas y un estilo propio de interacción. Sin embargo, aunque existan gran variedad de elementos que determinan el concepto de

habilidad social, siempre existen ciertas conductas que logran una respuesta normalmente favorable. Es por esto, que algunos autores definen el concepto, teniendo en cuenta la expresión de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos) mientras que otros, aluden a las consecuencias que implica el tener unas inadecuadas habilidades sociales, refiriéndose al refuerzo social.

Para el caso que compete a este trabajo de grado, se tienen en cuenta definiciones que resaltan el último aspecto, considerando el refuerzo social como una característica fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales, pues "disponer y manifestar un repertorio adecuado de habilidades sociales hace que la persona obtenga más refuerzo de su ambiente, y permite también que la interacción proporcione satisfacción a quienes forman parte de esta" (Alonso, 2005, pág. 24).

Es así, que la habilidad social es definida según Kelly (1982) como "un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente" (citado en Rojas 2010, pág. 228). Además, puede ser concebida como lo afirma Libert y Lewinsohn, (1973) como "la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás" (citado por Rojas,2010, pág. 227), conceptos que aluden a la expresión de la conducta como habilidad que puede ser reforzada.

Así también, la probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Al respecto, Caballo (2007), refiere, que es importante reconocer la existencia de componentes de la habilidad social:

•Una dimensión conductual (tipo de habilidad): Las habilidades sociales son conductas que emite un individuo dentro de un contexto social y en el cual es capaz de expresar emociones, sentimientos,

deseos, derechos etc. de forma adecuada, respetando siempre la opinión y conducta de los demás. Su objetivo sería la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables.

Los componentes conductuales que engloban esta dimensión son: componentes verbales, no verbales, paralingüísticos y mixtos.

•Una dimensión personal (las variables cognitivas): Se debe reconocer la importancia de los ambientes y las situaciones cómo factores determinantes en los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos, pues, sus conductas son determinadas según la manera en que selecciona las situaciones, los estímulos y acontecimientos y como los percibe, construye y evalúa en sus procesos cognitivos. (pág. 31)

De manera que, las habilidades sociales favorecen la gestión de las relaciones con el otro, ayudan a satisfacer necesidades y se desarrollan a lo largo de la vida. Es por esto, que poseer unas adecuadas habilidades sociales, aumenta el bienestar y la calidad de vida, pues son herramientas básicas para garantizar la supervivencia del ser humano y más aún, en contextos en los que se hacen más necesarias, como es el caso, de la población carcelaria, que exige un mayor desarrollo y fortalecimiento de estas, en tanto que estas permiten, en palabras de García V. A., (2014):

La adquisición de valores normalizados y la pérdida de los hábitos que les han llevado a esa situación, lo que conlleve a estas personas a vivir pacíficamente en la sociedad, respetando la ley y siendo de utilidad para la sociedad y para ellos mismos, lo que les ayudará a no reincidir. (pág. 14)

Modelo de Aprendizaje Social.

El campo de las habilidades sociales es abordado desde diferentes enfoques teóricos, que determinan la forma apropiada de concebir su entrenamiento, pues es un campo de acción estudiado a partir de diferentes perspectivas, entre estas, la más significativa, la psicología , con sus dos vertientes : la psicología clínica y la psicología social, con una fuerte presencia en esta última , desde la psicología social, se aporta al área de las habilidades sociales, en tanto tiene

que ver con el análisis de las relaciones interpersonales, indicio constatado según Ovejero (1990), en seis premisas, en las que subyacen al entrenamiento de las habilidades sociales:

1. Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y funcionamiento psicológico.
2. La falta de armonía interpersonal puede contribuir a conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
3. Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
4. Estos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
5. Una vez aprendidos estos estilos y estrategias mejorarán la competencia en esas situaciones específicas.
6. La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico (pág.106).

Teniendo en cuenta estas premisas, se reconoce la necesidad de estudiar este campo de forma interdisciplinar, donde la Psicología Social y la Psicología Clínica por necesidad deben colaborar estrechamente.

Con base en esto, es pertinente señalar que existen distintos modelos teóricos referentes al tema, presentándose algunas características comunes entre ellos. Al respecto, Hidalgo y Abarca (2009) refieren que:

> Se pueden distinguir dos corrientes teóricas, provenientes de la Psicología Clínica y Psicología Social como proceso de percepción social, interacción de grupo y la selección de las preferencias por ciertos miembros del grupo, destacándose los modelos de la Asertividad, Modelo de la Percepción Social, Modelo Cognitivo, Modelo derivado de la Psicología Social o teoría de Roles y el Modelo del Aprendizaje Social. (Citado por Urdaneta, 2013, pág. 45)

Para efectos del presente trabajo de grado, se expone este último; en tanto, se considera, que, es el que más se acerca a las características de la población a la cual está dirigido.

El modelo del aprendizaje social, en las habilidades sociales, como lo refiere Álvarez (2014):

> Explica el comportamiento y la personalidad haciendo referencia a principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje. Los primeros protagonistas fueron John Dollard y Neal Miller, quienes dieron importancia a la imitación como factor socializador (Miller y Dollar, 1941), pero realmente hasta los trabajos de Bandura y sus colaboradores, la imitación no cobra peso. Para Bandura, la imitación ocurre sin ningún refuerzo. Sin embargo, distingue entre el aprendizaje observacional y la imitación, ya que no nos limitamos a imitar la conducta ajena, sino que extraemos una serie de reglas de actuación sobre el ambiente que ponemos en práctica para lograr el resultado esperado. (pág. 29)

De esta manera, para el autor, la conducta es resultado de la interacción de las presiones externas o situacionales y de los factores personales. Es así, como la teoría del aprendizaje social, explica los factores internos y externos que influyen en los procesos humanos del aprendizaje, los cuales son abordados, según Escobell (2016) en:

> El Modelo de Determinación Recíproca, que explica cómo el ambiente, la conducta y los factores personales, son factores recíprocos que cumplen con las siguientes características:
>
> - Los tres factores están relacionados y se influyen entre sí.
> - La conducta depende de los factores personales y del ambiente o contexto.
> - Las condiciones personales dependen a su vez, del comportamiento y del contexto (pág. 4).

Por su parte, Bandura (S.f) (citado por Escobell ,2016), resume su teoría en los siguientes principios:

> - Cuando las condiciones ambientales son muy demandantes y restrictivas, pueden obligar –prácticamente- al ser humano a comportarse de una determinada manera. Sus conductas, no serían las mismas que cuando el contexto es favorable o no lo presiona.

- Por el contrario, cuando las presiones ambientales son menores, o no las hay, es preponderante el papel que juegan los factores personales, en la conducta de la persona, regulándose a sí misma (autorregulación, autocontrol o autodirección)
- No son siempre los factores externos los que dirigen nuestra conducta o el control por otros (pág. 5).

Además, Bandura (S.f) hace énfasis en "la auto eficiencia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente" (citado por Mangrulkar, Whitman, Posner, 2001, pág. 17). Así, el desarrollo de habilidades se convierte en una cuestión de comportamiento tanto externo como de cualidades internas tales como la autosuficiencia que apoyan tales conductas.

Según, Urdaneta (2013):

> Este aprendizaje se convierte en experiencias, modelaje e instrucción, que va generando expectativas de autoeficacia en el ámbito interpersonal; referida a la creencia de si la persona va a ser capaz de afrontar una determinada situación, permitiendo al individuo decidir si actuar o no en una situación, enfocándose esta teoría en la conjugación de los enfoques de la psicología social con las teorías conductuales de aprendizaje. (pág. 27)

De esta manera, el Modelo del Aprendizaje Social, en las habilidades sociales, es definido, por Kelly (2000) como:

> Conductas aprendidas, adquiridas como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje, y que en ellas se postula el desarrollo de la conducta, incluyendo el estilo impersonal del individuo, pudiendo describirse, explicarse y predecir con precisión, partiendo de los principios de la teoría del aprendizaje". (citado por Urdaneta, 2013, pág. 26)

Asimismo, el autor destaca que:

La teoría del aprendizaje social desarrollada en las habilidades, parte de principios instrumentales u operantes, enfatizándose en la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta (…) y además, expresa que las habilidades son aprendidas mediante mecanismos de aprendizaje; destacándose entre ellas:

1. Aprendizaje de habilidades como consecuencia del reforzamiento directo, el cual establece que las conductas sociales se pueden desarrollar y mantener por consecuencia reforzantes, con las cuales pueden fortalecer sus capacidades, para enfocar las situaciones que se desean.
2. Aprendizaje de habilidades y retroalimentación interpersonal, el cual es de gran importancia para el ajuste y refinamiento de las habilidades que se están adquiriendo, ya que aportan información específica a la persona a la que se dirige, enfatizando en las debilidades y fortalezas propias, para poder desarrollar sus acciones.
3. Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas, referido a las creencias y predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación, como resultado de experiencias, por lo cual es capaz de manejar con efectividad una interacción social, resaltando lo que desea obtener en el proceso de aprendizaje.
4. Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias observacionales, basado en la observación de cómo otras personas manejan la situación, sobre este tipo de aprendizaje es relevante destacar el enfoque cognitivo social del aprendizaje. (pág. 32)

Para efectos del presente trabajo de grado, es pertinente destacar la pertinencia de estos principios, pues presentan las habilidades sociales como aquellas que pueden ser reaprendidas y reforzadas en cualquier momento de la vida, destacando a su vez la importancia de la influencia del contexto en el que desarrollan.

Clasificación de las habilidades sociales.

Es importante reconocer que no existe una sola clasificación de las habilidades sociales, pues desde diferentes investigaciones estas han sido clasificadas, teniendo en cuenta diversidad de aspectos. Así pues, Kelly (1992) indica, que:

> Es importante tener en cuenta tres aspectos: en primer lugar, los componentes que las describen, los cuales se basan específicamente en conductas verbales y no verbales; en segundo lugar, el tipo de habilidad social que se quiere potenciar y finalmente, los componentes conductuales, pues cada persona o grupo presenta necesidades diferentes, las cuales son pertinentes en cualquier interacción. (Citado por Caballo, 2007)

Por tanto, teniendo en cuenta, los componentes que describen las habilidades sociales, Sánchez (2014), refiere a "cuatro componentes conductuales: componentes no verbales, verbales, paralingüísticos y mixtos" (pág.17). Por su parte Castilla (2004) , "manifiesta que las habilidades sociales son comportamientos específicos y las clasifica, según sus componentes en: cognitivos, afectivos-emocionales y motores conductuales manifiestos" (pág. 1).

De igual manera, Golsdtein (1978), propone que las habilidades sociales se pueden clasificar en "primeras habilidades sociales; habilidades sociales avanzadas; habilidades relacionadas con los sentimientos; habilidades alternativas a la agresión; habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación" (citado por Morales, Benítez, y Agustín, 2013, pág. 101).

Teniendo en cuenta estas diferentes formas de clasificar las habilidades sociales, se puede evidenciar la importancia del manejo de estas, para interactuar como seres sociales. Para efectos del presente trabajo de grado, se acoge la clasificación propuesta por Castilla (2004), la cual, refiere componentes: cognitivos, afectivos- emocionales; en la que se diferencian dos dimensiones: interpersonal e intrapersonales; además de abordar el concepto de inteligencia emocional, considerada como una habilidad que engloba estas dos dimensiones.

La dimensión, intrapersonal e interpersonal, se refiere, según Castilla (2004) a:

> Procesos internos que construye al sujeto a partir de su relación con el mundo, de cómo internaliza el mundo y de cómo actúa el en el mismo. La dimensión interpersonal se refiere a procesos internos y externos de adquisición de normas, reglas, valores y el modo de interactuar con el mundo. (pág. 121)

Esta clasificación contiene las habilidades que se considera tienen mayor influencia para la población a la que va dirigido el material didáctico que se quiere diseñar. Estas son:

Habilidades sociales intrapersonales.

Estas habilidades según el psicólogo Howard Gardner (1983), tienen que ver con la inteligencia intrapersonal y la define como:

> El reconocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones); tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima. (Citado por Lupiañez , s.f , pág.5)

Las habilidades que hacen parte de esta clasificación, según (Academia , 2017), son:

- Auto-conocimiento emocional: Habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos; los de los otros y saber que los causan.
- Auto- respeto: Habilidad para auto- aceptarse y procurar el autocuidado.
- Auto-realización: Habilidad para desarrollar al máximo capacidades y talentos.
- Auto-control de impulsos: Habilidad para resistir, retrasar o manejar los propios impulsos, así como la intensión de actuar incontroladamente.
- Autonomía: Habilidad para ser auto-dirigido y auto controlado en los pensamientos, los sentimientos y las acciones.
- Flexibilidad: Habilidad para adaptar los sentimientos, los pensamientos y conductas propias ante situaciones de cambio.
- Optimismo: Habilidad para mantener actitudes positivas ante la adversidad (pág. 2).

A sí mismo, dentro de las habilidades sociales intrapersonales y para fines del presente proyecto de grado se aborda la auto eficiencia, definida “como la voluntad y el poder que cada individuo tiene para cambiar su vida (…) resaltando de esta manera, el empoderamiento a la luz de la ampliación de la noción de poder” (Rham, Gonzáles, Iturralde, y Crespo, 2007, pág. 3).

Es así, como se resalta la habilidad de auto eficiencia como una característica del empoderamiento, destacando el manejo del poder como su principal instrumento, desde esta perspectiva, Romano (2000) afirman que:

> El empoderamiento, no solo se relaciona con el poder sobre recursos (físicos, humanos, financieros), ideas, creencias, valores y actitudes, sino que existe otros tipos del ejercicio de poder , como por ejemplo, el poder para hacer una cosa (un poder generador de posibilidades y acciones); el poder con, que envuelve el sentido de que el todo es mayor que las partes; y el poder de adentro, o sea, la fuerza espiritual que reside en cada ser humano , base de la aceptación y el respeto a sí mismos y a los demás, considerados como iguales. (Citado por Rham, Gonzáles , Iturralde , y Crespo , 2007, pág.4)

Por tanto, en palabras de Freire (1990):

> El concepto de empoderamiento guarda similitudes con el paso de una conciencia no reflexiva en que la persona es objeto y carece de capacidad de selección, a una persona sujeto que se confronta con la realidad y participa en la toma de decisiones y en la transformación de la realidad. (Citado por Rham, González, Iturralde , y Crespo , 2007, pág. 5)

Así pues, como lo describe el autor se pueden establecer dos elementos indispensables para el desarrollo del empoderamiento:

> 1. La toma de conciencia de las capacidades individuales y colectivas, así como de la situación actual del entorno económico, social, político y medioambiental.
>
> 2.Adquisición y desarrollo de capacidades, entendidas como aquellas formadas a través de un proceso que facilita la integración conocimiento, la adquisición de destrezas y el desarrollo de habilidades específicas que permitan la participación activa, de forma individual y/o grupal, en procesos de toma de decisiones sobre los asuntos considerados importantes. (pág.11)

Por otra parte, existen también habilidades intrapersonales en el ser humano, consideradas importantes para el desarrollo de situaciones complejas de una manera novedosa y con ideas

renovadas, es el caso de la capacidad de emprendimiento, concepto que "viene del francés entrepreneur, que significa pionero; se refiere a la capacidad de una persona de realizar un esfuerzo adicional para alcanzar una meta" (Jaramillo, 2008, pág. 3).

Por tanto, es un concepto que alude a "aptitud y actitud de la persona que le permite emprender nuevos retos, nuevos proyectos, que va más allá, que le permite dar un paso más" (Jaramillo, 2008, pág. 4).

De esta manera, es importante destacar al emprendimiento, como aquella capacidad del ser humano deseable, que necesita ser potenciada para la toma de decisiones que favorezca un proyecto de vida, pues, en palabras de Cruz (2015):

> Una persona emprendedora es capaz de aprovechar las situaciones de insatisfacción, los momentos de rutina, de poco crecimiento personal y laboral para desencadenar situaciones de satisfacciones, nuevos logros. Una de las grandes características de este tipo de personas es que siempre están en constante búsqueda de cambios, de dar soluciones a los problemas y siempre se les miden a nuevos retos. (pág. 26)

Habilidades sociales interpersonales.

Las habilidades sociales interpersonales, como lo expresa Garner (1983), tiene que ver con la inteligencia interpersonal definida como:

> La capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos; la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales, y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica (por ejemplo, para influenciar a un grupo de personas a seguir cierta línea de acción), (Citado por Lupiañez, S, f, pág.5).

Entre estas habilidades se distinguen según Academia (2017):

- Asertividad: Habilidad para expresar los propios sentimientos, pensamientos y creencias, y defender su posición ante los demás de manera constructiva.
- Empatía: Habilidad para conocer, entender y apreciar los sentimientos de otros.
- Colaboración: Habilidad para contribuir, cooperar con otros; así como ser un miembro productivo en un grupo social.
- Manejo de relaciones sociales: Habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias caracterizadas por el respeto y la tolerancia.
- Solución de problemas: Habilidad para identificar y definir los problemas, así como generar e implementar soluciones efectivas de manera colegiada.
- Comunicación: Habilidad para intercambiar información y ponerla en términos comunes para alcanzar un mismo objetivo.
- Inteligencia emocional: definida por Goleman (1998), como habilidad de comprender y manejar nuestras emociones y las de quienes nos rodean, en la forma más conveniente y satisfactoria. (pág. 3)

Además, es considerada, como un estado del individuo que lo impulsa a mejorar la capacidad de raciocinio y al mismo tiempo cómo mejorar los estados de ánimo que perturban las relaciones con el entorno y la persona misma.

Según Goleman (1995), las personas con inteligencia emocional poseen las siguientes características:

- Comprenden las emociones, deseos y necesidades, propias y ajenas, y actúan sabiamente en función de ellas.
- Manejan adecuadamente sus sentimientos y los de los demás y toleran bien las tensiones.
- Son independientes, seguras de sí mismas, sociables, extrovertidas, alegres y equilibradas.
- Su vida emocional es rica y apropiada, y cuando caen en un estado de ánimo adverso, saben salir de él fácilmente, sin quedar atrapadas en sus emociones negativas.

- Tienden a mantener una visión optimista de las cosas y a sentirse a gusto consigo mismo, con sus semejantes y con el tipo de vida que llevan.
- Expresan sus sentimientos adecuadamente, sin entregarse a arranques emocionales de los que después tendrían que arrepentirse. (Citado por Adam, s,f , pág. 12)

Los sujetos que logren potenciar estas habilidades, pueden interactuar de manera más eficaz con otros, tienen un mayor ajuste emocional , con todos los beneficios que eso puede significar y más aún, en contextos hostiles como el carcelario, que demanda el desarrollo y aprendizaje de habilidades que aporten a la armonía; así como a capacidades apropiadas que les faciliten desenvolverse en la sociedad, una vez se reincorporen a esta; teniendo en cuenta además, efectos de esta situación, como lo es, la estigmatización que demanda una mayor apropiación de estas habilidades.

Reconfiguración de la Subjetividad.

El presente apartado, presenta por un lado, aproximaciones conceptuales sobre la noción de subjetividad, lo que implica abordar, en un primer momento, la idea de sujeto, subjetivación e identidad, términos constitutivos de dicha noción, y en un segundo momento, la importancia de la reconfiguración de la subjetividad en contextos de opresión, como es el caso de contextos de privación de la libertad.

Noción de subjetividad.

En relación al concepto de sujeto, es importante resaltar que a lo largo de la historia, este ha sido abordado desde diferentes corrientes epistemológicas y autores, además de ser nociones expresadas desde contextos particulares de manera reflexiva. Así pues, la primera aproximación aquí planteada es la expuesta por Morin (2014), quien engloba el concepto en dos aspectos que contienen la idea de sujeto como cualidad fundamental propia del ser vivo:

> en primer lugar , el entrelazamiento de múltiples componentes, entre estos, un sujeto cerebral, en el acto mismo de la percepción, de la representación, y la afectividad, que para muchos aparece como el único rasgo constitutivo del sujeto (porque corrientemente cuando decimos que algo es subjetivo aludimos que está ligado a las emociones y los sentimientos), está también ligada al desarrollo superior del sujeto y en segundo lugar, un aspecto propio del ser humano, el lenguaje y la cultura, elementos que hacen que el individuo-sujeto puede tomar conciencia de sí mismo a través del instrumento de objetivación que es el lenguaje. (párr. 17)

Desde lo anterior, el autor define un sujeto, con capacidades constitutivas, entre estas: "el lenguaje, la conciencia de ser consciente y la conciencia de sí, inseparable de la autorreferencia y de la reflexividad" (Párr. 19).

En este sentido, el sujeto en palabras de Touraine (1993) es " la búsqueda emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia (…) el sujeto es el deseo del individuo de ser actor" (Citado por Torres, 2006, pág. 16)

De esta manera, Touraine (1993), da a conocer la idea de sujeto subjetivado, que no está "sujetado" de forma absoluta, "sino que tiene una capacidad generadora de subjetividad que le permite asumir posiciones emancipadoras frente a los órdenes exteriores de cualquier tipo, que pretenden negarlo y manipularlo" (Rey, 2000, pág. 8).

Así pues, los procesos de subjetivación están fuertemente ligados a la producción emocional y de acción, estableciéndose de esta forma, la subjetividad como principio constitutivo del sujeto. En suma, se puede definir el concepto de subjetividad, en palabras de Calvillo y Favela (1995) como "el conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo consciente e inconscientemente, materiales, intelectuales, afectivos o eróticos en torno a los cuales se configuran las identidades, modos de ser y cambios colectivos" (Citado por Torres y Torres, 2000, pág. 6).

Por tanto, para la construcción de la subjetividad es indispensable tanto el reconocimiento del otro, a partir del lenguaje como el desarrollo de la identidad, pues, como lo refiere (Rey, 2000):

> Toda producción humana está articulada en un sistema de sentidos que expresa la forma en que las necesidades del sujeto se organizan en el curso de su relación con el otro y con el mundo. La organización de estas necesidades tiene un momento histórico y un momento actual, los que son inseparables en la organización del sentido subjetivo de toda experiencia (…) en este sentido, el sujeto aparece como sujeto de necesidad, su vínculo con el mundo está subjetivado por las necesidades que se configuran dentro de este proceso de relación, las que son inseparables de las necesidades definidas por sus configuraciones motivacionales, procesos esenciales de la subjetivación. (pág. 11)

Asimismo, se habla entonces de la construcción de la subjetividad, en la cual el sujeto es influenciado por el otro, en el desarrollo de una identidad, convirtiéndolo en agente receptor de valores, juicios y normas que determinan su actuar y desarrollo en lo social.

En relación al concepto de identidad, existe una gran discusión frente al tema, pues esta para algunos se relaciona con igualdad y diferencia, con lo personal y lo social, con aquello que se tiene en común y aquello que nos separa de los demás, tensiones que aparecen al interior de y entre las teorías de la identidad así como dentro del individuo. A si pues, la identidad se concibe como un concepto que tiene que ver, tanto con lo individual como lo colectivo, nutriéndose de manera recíproca entre sí, pues surge como diferenciación y reafirmación frente al otro.

Por lo tanto, la identidad de una persona, en palabras de Jiménez (s.f),

> Contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo “individualmente único”. Los elementos colectivos destacan las semejanzas,

> mientras que los individuales enfatizan las diferencias, pero ambos se conjuntan para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual. (pág. 10)

De manera que, la identidad de un sujeto se caracteriza por atributos autónomos, que tienen que ver con su voluntad de permanecer o no a un grupo social determinado, constituyéndose, a su vez, la identidad cultural, en términos de Estévenez (2002) como:

> un proceso de diferenciación de carácter intersubjetivo que nos permite realizar un auto reconocimiento tanto del contexto, como de sí mismos, esta se constituye no solo a partir de la historia pasada y tradicional, sino también de las prácticas presentes y futuras que reproducen y producen cultura hacia posibles transformaciones individuales y sociales, lo que la convierte también en un proceso de resistencia frente a lo concebido como amenaza o dominación. (pág. 24)

En este sentido, Touraine (1999), expone que:

> El individuo, como sujeto sólo tiene razón de ser como momento de tensión, ruptura y cambio, como momento de desarrollo del hombre singular frente al conjunto desordenado e incoherente de situaciones que debe enfrentar dentro de la sociedad actual, a través de las cuales tiene que mantener la producción de sentidos como condición de su identidad. (Citado por Ovidio, 2004, pág.18)

De esta manera, la concepción de sujeto se constituye tanto desde lo individual, como lo colectivo, produciendo subjetividades, lo que supone la necesidad de potenciar identidades autónomas , asumiendo proyectos de vida que vinculen necesidades y determinaciones sociales diversas y las oportunidades del contexto social.

Reconfiguración de la subjetividad en contextos de opresión.

La reconfiguración de la subjetividad en contextos de carácter represivo y disciplinante, como la institución carcelaria, representa una emergencia, en tanto se hace necesaria bajo dinámicas vivenciales evidenciadas en personas privadas de la libertad. Por un lado, en lo

que se refiere a situaciones que han sido internalizadas y que configuran conductas delictivas, y por el otro lado, acciones como consecuencias de lógicas de encierro, dominantes, que hacen necesario fomentar la autonomía para la resistencia y la salvaguarda de la identidad.

En relación a situaciones que han sido internalizadas y que configuran conductas delictivas, es importante destacar, como lo refiere Fariña, Vásquez, y Arce (1996):

> el papel que juega lo personal y lo social desde una aproximación multimodal y multinivel, en una conducta delictiva, por un lado, los factores de orden cognitivo, emocional y comportamental y, por otro, las áreas que median en el comportamiento del individuo, la familiar, la académica o laboral en su caso, y la socio-comunitaria (…) así la conducta varía en función del suceso, del individuo, del código genético, de las experiencias personales, de las condiciones biológicas y ambientales y de la anticipación de las consecuencias. (pág. 27)

Situación que implica el reconocimiento de establecer procesos de resocialización, guiados a inhibir la conducta delictiva, teniendo en cuenta, el papel de los procesos tanto cognitivos como ambientales que influyen para el manejo de este tipo conductas, características decisivas para la reconfiguración del sujeto.

De ahí, que resulte pertinente abordar procesos para dicho fin, que tengan en cuenta teorías como la inteligencia emocional definida por Agnew (2006) como:

> Una habilidad que se necesitaría para funcionar de forma adaptada y afrontar adecuadamente los retos cotidianos (González-Pienda, Valle y Álvarez, 2008; Morgado, 2007). De hecho, se considera que muchas patologías y problemas de comportamiento tienen su origen, aunque sea potencialmente, en manifestaciones emocionales inapropiadas (Redondo y Andrés-Pueyo, 2007). Al respecto, la teoría general de la tensión sostiene que la conducta antisocial deviene de un proceso cíclico, que aparece al originarse las tensiones en las interacciones negativas, desencadenando un estado emocional negativo

que insta a la ejecución de la conducta antisocial para disminuir la tensión experimentada. (Citado por (Fariña, Vasquez, y Arce, 1996, pág. 27)

Además, de teorías como la del arraigo social de Hirschi (1969):

> Que postula que la inclusión del sujeto en las redes de contacto y apoyo social favorece la resistencia a las conductas de riesgo como las antisociales y delictivas. Por el contrario, la falta de vinculación: apego o lazos afectivos, participación o amplitud de la implicación en actividades sociales positivas, compromiso o grado de asunción de compromisos sociales y las creencias o conjunto de convicciones favorables a los valores establecidos con los padres, la familia y los amigos, así como con las normas convencionales aumenta la vulnerabilidad del sujeto para realizar una conducta antisocial. (Citado por Potes, 2017, pág.10)

En efecto, una apuesta a una resocialización eficaz que tenga en cuenta, tanto procesos individuales como colectivos que re signifiquen al sujeto como un ser autónomo capaz de ser incorporado a la sociedad.

En lo que tiene que ver con situaciones determinadas por lógicas de encierro, es necesario recalcar que existen efectos que se producen por la prisionalización y que consecuentemente, terminan afectando la subjetividad de la PPL, según Echeverri (2010), estos son:

> **La ansiedad** vista desde el primer momento de ingreso al centro penitenciario, basándose en una elevada tensión emocional e imposibilidad de actuación en su vida diaria; **la despersonalización** significa la "pérdida de su propia individualidad, o al menos, la posibilidad de que esa despersonalización se produzca como consecuencia de las agresiones ambientales a las que está expuesta la persona", es importante mencionar que los internos de muchas cárceles colombianas no tienen una celda para sí solos, sino que se comparte con varios internos por motivos de hacinamiento; **la pérdida de intimidad** se ve reflejada en la ausencia del desarrollo personal y en los momentos

íntimos que necesita con su pareja; **la autoestima** está totalmente ligada a estos efecto de prisionalización ya que, "el proceso de maduración personal en su conjunto supone una lucha, un esfuerzo constante en la búsqueda de una identidad propia y, lo que es más importante, en sentirse íntimamente satisfecho con ella"; **la falta del control sobre la vida propia**, está ligada a los anteriores efectos propuestos, ya que los internos de cualquier cárcel tiene que cumplir cierta normatividad y especificaciones para la convivencia con sus compañeros(as); y para finalizar se pueden encontrar la **ausencia de expectativas y la sexualidad.** (Citado por Carvajal et al., 2016 pág.4)

Así pues, en palabras de Goffman (1972) alude a efectos, enmarcados por:

> Dispositivos institucionales que presentan una administración exhaustiva de las coordenadas de tiempo y espacio, y una tiranización en términos de reglas difusas dentro de un sistema de tipo jerárquico donde cualquier integrante del personal puede exigirlas a cualquier interno, multiplicando exponencialmente las posibilidades de sanción. Todo esto conlleva un efecto nocivo sobre la subjetividad de las personas que viven en estas instituciones, en tanto todas las prácticas apuntan a moldear las subjetividades a partir de una matriz fundamentalmente desindividualizante. (Citado por Muchnik, 1996, pág. 76)

En concordancia, con estas dinámicas , resulta necesario la reconfiguración de la subjetividad, pues implica que el sujeto tenga herramientas que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de si mismo, de los otros, y de su rol en la sociedad, lo que muchas veces es imposible en el encierro, pues hasta en las experiencias que tienen como objetivo la resocialización, produce en la persona privada de libertad, una distorsión de la realidad y de sí mismos, promoviendo la inseguridad y la desconfianza, teniendo en cuenta además, la configuración de la subjetividad, como un proceso precario y marginal.

En concreto, se cree pertinente bajo estas lógicas, incentivar procesos de resocialización y reincorporación de la sociedad, enfatizando en aquellos componentes que configuran al

sujeto social en, fundamentalmente, sujeto político desde la concepción de ciudadano que es capaz de influir, moldear y transformar una realidad para el beneficio de los colectivos; y el cual puede reconocerse como un sujeto en palabras de Fernández (2009) con:

> convicciones, ideales, con capacidad reflexiva y crítica, que posea el misterio del carisma, y sobre todo con un gran sentido de servicio social, en pro del bien común, encauzado en la construcción de ciudadanías y sociedades conscientes y dueñas de sus propias realidades […] que posee una visión del mundo, que tiene un sentido propio de la vida, que comparte con el mundo, justificado en una realidad en ocasiones poco aparente, es decir el sujeto político que trasciende del estado actual de las cosas, del sujeto político que siendo consciente de su realidad no solo desde lo legal, lo económico o lo político, sino que integra todas las esferas humanas, no para movilizar masas sino con la pretensión de crear conciencia y hacer entender a sus seguidores el sentido de ser ciudadanos y de lograr ser sujetos autónomos en sociedades complejas. (pág. 8)

Por ende, la participación del sujeto en la toma de decisiones y/o ejercicio de sus derechos, dentro de la sociedad, repercute de manera recíproca en la subjetividad e identidad del colectivo y, en la construcción o deconstrucción de nuevas realidades que subyace de las prácticas sociales dentro de un contexto determinado.

Es decir, en palabras Berger y Luckmann (1986):

> un proceso de resocialización, que implique volver a adquirir las expectativas del contexto y así mismo desenvolverse óptimamente frente al otro: el dialogo es fundamental en esta dinámica pues es el puente entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo. “La re-socialización implica cortar el nudo gordiano del problema de la coherencia, renunciando a la búsqueda de esta última y reconstruyendo la realidad de novó”. (Citado por Potes, 2017, Pág.32)

Referente Contextual

Para la construcción de este referente se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con: la Atención y Tratamiento de las Personas Privadas de la Libertad y el centro de Reclusión de Mujeres de Bogotá..

Atención y Tratamiento de las Personas Privadas de la Libertad.

Esta categoría se aborda, desde una visión sistémica, teniendo en cuenta el contexto en el cual se propone, INPEC y los componentes o subsistemas que lo constituyen, entre los cuales se mencionan: la Dirección de Atención y Tratamiento como sistemas globales; y a los establecimientos penitenciarios. Así mismo, se expondrá el Sistema Progresivo del INPEC, el "Plan de Acción y Sistema de Oportunidades" (P.A.S.O) y los "Lineamientos de la Subdirección de Atención Psicosocial". Esto permite reconocer cómo funciona el sistema y las relaciones que se establecen entre los subsistemas, además de comprender los procesos de Atención Básica y Tratamiento Penitenciario de las personas privadas de la libertad del orden nacional.

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC).

El INPEC fue fundado en 1992, mediante el Decreto N° 2160, por el cual, se establece la unión entre la Dirección General de Prisiones del Ministerio de Justicia y el Fondo Rotatorio del mismo; instaurándose, como un establecimiento adscrito al Ministerio de Justicia con personería jurídica, patrimonio independiente y autonomía administrativa.

Este órgano público brinda cobertura y atención en todos los centros de reclusión que funcionan en el país. Cada reclusión y/o penitenciaria se encuentra integrada en alguna de las cinco regionales administrativas que componen al INPEC: Central, Occidental, Norte, Noroeste y Viejo Caldas; y estas a su vez, tienen como sede las ciudades de: Bogotá D.C, Cali,

Barranquilla, Bucaramanga, Medellín y Pereira, respectivamente. Con esta división administrativa, se busca agilizar y mejorar los servicios en los establecimientos penitenciarios del orden nacional y con ello, cumplir con la misión de la institución, la cual según el INPEC (2017) se encamina a:

> Contribuir al desarrollo y la redefinición de las potencialidades de las personas privadas de la libertad, a través de los servicios de tratamiento penitenciario, atención básica y seguridad, cimentados en el respeto de los DD. HH, el fomento de la gestión ética y la transparencia. (pág.3)

Además de la división administrativa, para lograr el cumplimiento de esta misión, se establece desde la estructura orgánica del Ministerio de Justicia y del Derecho, la Dirección General del INPEC, en la que subyacen cinco direcciones: Custodia y Vigilancia, Regionales, Escuela de Formación, Gestión Corporativa y; Atención y Tratamiento; esta última, pensada como se estipula, en el Código Penitenciario y Carcelario en el artículo 10 referido por Congreso de Colombia (1993), para:

> 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. (pág.2)

Dirección de Atención y Tratamiento.

El INPEC le delegó a la Dirección de Atención y Tratamiento el "diseño y ejecución de planes y programas orientados a fortalecer el Tratamiento Penitenciario de una manera gradual, y de acuerdo con el personal y la infraestructura disponibles en los centros de reclusión" (INPEC, 1996, pág. 19). Para la efectiva gestión, dentro de todas las subdivisiones administrativas, se encuentra un(a) representante de la Dirección de Atención y Tratamiento que tiene como equipo de trabajo, representantes de las cuatro subdirecciones que la componen: Atención en Salud, Educación, Desarrollo de Actividades Productivas y Atención Psicosocial.

A su vez, dentro de cada establecimiento penitenciario, hay delegados de la Dirección de Atención y Tratamiento y de las subdirecciones, entre estas: Atención Psicosocial, en la que participan profesionales de las Ciencias Sociales, quienes conforman un equipo interdisciplinario, para por un lado, realizar atención directa y personal a la persona privada de la libertad en situaciones que ameriten el acompañamiento profesional y personalizado; y por otro lado, llevar a cabo estrategias de intervención desde la lógica del Sistema Progresivo el cual busca "evaluar y realizar seguimiento individual al interno condenado, desde las diferentes disciplinas e indicar el tratamiento penitenciario que requiere, según sus riesgos, necesidades individuales y condiciones particulares del Establecimiento de Reclusión del Orden Nacional (ERON)" (INPEC, 2013, pág. 20).

Sistema Progresivo del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario.

La idea central que caracteriza al Sistema Progresivo como señala el INPEC (1996), es:

> La disminución de la intensidad de la pena, en función del estudio de la conducta y el comportamiento, a través de la aplicación de un modelo en el cual el interno atraviesa distintas etapas en el curso del cumplimiento de la pena. (pág.8)

Es así, como se implementa el modelo de Tratamiento Penitenciario P.A.S.O que "integra los programas existentes en el establecimiento, ajustándolos, de manera secuencial y progresiva, al proceso de tratamiento" (INPEC, 1996, pág. 23); lo cual le permite, a la persona privada de la libertad**,** construir y llevar a cabo "su propio proyecto de vida, de manera tal que logren competencias, integrarse a la comunidad como seres creativos, productivos y autogestionarios, una vez recuperen su libertad" (Corte Constitucional República de Colombia, 2011, parr. 1).

Los programas que componen el modelo de tratamiento P.A.S.O, se encuentran estructurados desde un marco conceptual, metodológico y técnico, dentro de los "Lineamientos de la Subdirección de Atención Psicosocial", en los cuales se conciben las instrucciones para el

desarrollo de las acciones anuales desde el componente estratégico: Atención Social y Tratamiento Penitenciario.

La Atención Social busca dar respuestas a las necesidades básicas de la población privada de la libertad desde “acciones protectoras mediante servicios como: salud, alimentación, habitabilidad, comunicación familiar, desarrollo espiritual, asesoría jurídica, y uso del tiempo libre, para prevenir o minimizar los efectos del proceso de prisionalización” (INPEC, 2013, pág. 9); así mismo, desde “la implementación de programas y acciones que permitan fortalecer el vínculo de los internos con su sistema familiar” (INPEC, 2013, pág. 2); entre estos programas se encuentran: Niños menores de tres años, hijos (as) de internas en establecimientos de reclusión; programa atención a familia; programa de integración social de grupos con condiciones excepcionales, atención al sector LGTBI; programa de atención social; atención e intervención psicológica en el sistema penitenciario y carcelario; desarrollo de prácticas universitarias y pasantías; desarrollo de investigación científica y asistencia espiritual y religiosa.

El Tratamiento Penitenciario se inscribe al P.A.S.O., el cual se divide en tres etapas secuenciales, según INPEC (1996):

1. Inicial: En esta etapa se busca el fortalecimiento de capacidades, habilidades y potencialidades de las PPL
2. Medio: Orienta la preparación para la productividad y con esto, el mejoramiento de la calidad de vida.
3. Final: En esta etapa se pretende que la PPL interiorice el proceso - tratamiento para la inserción desde una posición reflexiva “sobre lo que ha vivido hasta el momento y su expectativa de vida para el retorno a la libertad. (pág.28)

Las etapas anteriormente expuestas, están ligadas con las fases del Tratamiento Penitenciario de acuerdo con el Modelo del Sistema Progresivo: 1.Observación, diagnóstico y clasificación de la persona privada de la libertad; 2. Alta seguridad; 3. Mediana seguridad; 4.

Mínima seguridad y 5. De confianza. Para cada fase, se gestiona un programa que le permita, a la persona privada de la libertad, alcanzar lo expuesto en las tres etapas del P.A.S. O y, además, concentrarse en una razón para vivir desde el Sentido, Estilo, Calidad y Proyecto de vida (SECAP).

En este orden de ideas, el INPEC (2014) integra en el componente estratégico: Tratamiento Penitenciario, los siguientes programas: lineamientos para la operatividad del Consejo de Evaluación y Tratamiento (CET); lineamientos para la implementación de los programas psicosociales con fines de tratamiento penitenciario; lineamientos para la operatividad de la evaluación, selección, asignación, seguimiento y certificación de actividades válidas para la redención de pena: Junta de Evaluación de Trabajo, Estudio y Enseñanza (JETEE); delinquir no paga y red social de apoyo.

Cabe aclarar, que, dentro de los establecimientos penitenciarios, no solo se encuentran profesionales en el área de Atención Psicosocial para operativizar el P.A.S.O., sino también, grupos de trabajo que hacen parte de los cuerpos colegiados, quienes tienen funciones determinadas para garantizar la efectividad del proceso de resocialización; tales como:

- La Junta de Distribución de Patios y Asignación de Celdas: conformado por: "el director del establecimiento -quien la preside-, el subdirector, el asesor jurídico, el jefe de sanidad, el comandante de vigilancia y el trabajador social o el psicólogo" (INPEC, 1996, pág. 31); este grupo adecua la ubicación de las personas privadas de la libertad.
- La Junta de Evaluación de Estudio, Trabajo y Enseñanza, conformado por el director del establecimiento, subdirector y un funcionario elegido por el director. Este grupo se reúne una vez al mes para seleccionar la población privada de la libertad que participará dentro de las actividades laborales o educativas; para ello, se tiene en cuenta

una evaluación previa en la que se emite un concepto que deja en evidencia su vocación y actitud.

- El Consejo de Disciplina está conformado generalmente, según INPEC (1996), por:

> el director del establecimiento penitenciario, el asesor jurídico, el jefe de talleres, el jefe de la sección educativa, el psicólogo, el trabajador social, el comandante de vigilancia, el médico, el personero municipal o su delegado y un representante elegido por la población reclusa (Pág.34).

Este grupo se reúne una vez cada tres meses para evaluar y calificar la conducta de las personas privadas de la libertad.

- Los Consejos de Evaluación y Tratamiento, conformado por un grupo interdisciplinario, generalmente de las Ciencias Sociales, quienes se encargan de la evaluación clasificación y tratamiento de las personas privadas de la libertad. Esta instancia mantiene una estrecha relación con la Junta de Distribución de Patios y Asignación de Celdas, para facilitar una distribución más objetiva de la población que cometió un delito o presunción de este.

Lo anterior, permite evidenciar que el INPEC, busca cumplir con su misión a partir de la operatividad de diferentes instancias al interior de los establecimientos penitenciarios del orden nacional.

Reclusión de Mujeres de Bogotá.

Entre los centros penitenciarios que administra el INPEC desde la Regional Central, se encuentra la Reclusión de Mujeres de Bogotá (RMB) que tuvo sus primeros inicios, en el barrio Las Aguas, en 1893, año que, por delegación del Gobierno Nacional, bajo el mandato de Carlos

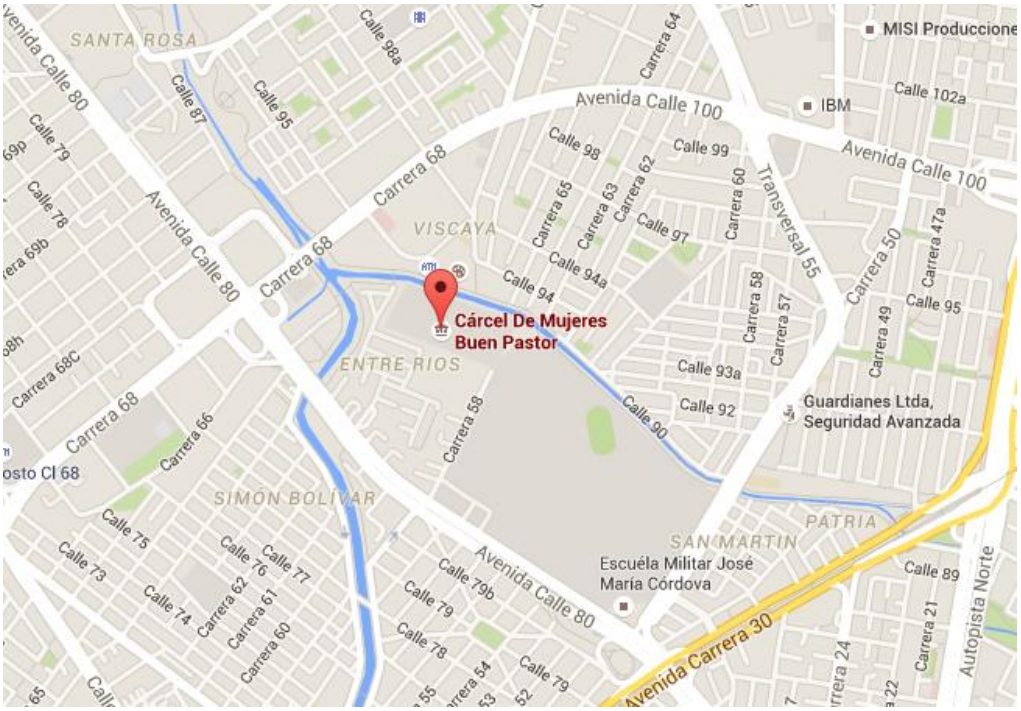
Holguín, comisiona a las Hermanas Misioneras del Buen Pastor su administración, vigilancia y control para asegurar a las mujeres que se encontraban privadas de la libertad, bienestar social. Estas religiosas, adoptaban en esa época un proceso de resocialización guiado por preceptos de una instrucción moral y religiosa, fortaleciendo la firmeza del espíritu.

En 1952, se inicia la construcción de nuevas instalaciones de la Reclusión de Mujeres el Buen Pastor y se traslada, por orden del gobierno (Frente Nacional), a las primeras internas, las cuales son mujeres acusadas en su mayoría, por delitos contra el patrimonio económico y tentar contra la vida e integralidad de las personas.

Posterior de los años 80, la administración de la Reclusión de Mujeres (El Buen Pastor) pasó a manos de las directivas nombradas por la Dirección General de Prisiones, hoy INPEC.

A partir de la Ley 65 de 1993, y bajo el artículo No. 26 del Código Penitenciario y Carcelario, se cambia el nombre de la Reclusión de Mujeres EL Buen Pastor, quedando como: Reclusión de Mujeres de Bogotá; desde esta fecha, entra en funcionamiento como establecimiento encargado de “recluir a mujeres mayores de edad que infrinjan cualquier tipo de norma judicial, las cuales son remitidas a este lugar por los juzgados especializados, de conocimiento y garantías en calidad de sindicadas y condenadas” (INPEC, 2014, pág. 2).

Cabe mencionar que actualmente, la Reclusión de Mujeres de Bogotá está ubicada en la Carrera. 47 No. 84-25, localidad de Barrios Unidos.



Fuente: Google Maps

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016):

> Barrios Unidos es la localidad número 12 de la ciudad, la cual tiene una extensión total de 1.189,052 hectáreas, todas ellas en el área urbana y es la quinta localidad con menor extensión del Distrito. Cuenta con una población de 254.162 habitantes. Se ubica en el noroccidente de la ciudad y limita, al occidente, con la Avenida carrera 68, que la separa de la localidad de Engativá; al sur, con la calle 63, que la separa de la localidad de Teusaquillo; al norte con la calle 100, que la separa de la localidad Suba y, al oriente, con la Avenida Caracas, que la separa de la localidad de Chapinero. La localidad está cruzada por el río El Salitre y el canal Río Negro, con un terreno relativamente plano que forma parte de la sabana de Bogotá. (pág.1)

La estructura de la Reclusión de Mujeres de Bogotá "está constituida por nueve pabellones o patios, que agrupan mujeres sindicadas o condenadas por diferentes delitos" (INPEC, 2014, pág.

2). No obstante, estas mujeres son ubicadas según lo que determine la Junta de Distribución de Patios y Asignación de Celdas; para la ubicación en los patios, se tienen en cuenta aspectos tales como: actividades que realizan dentro de la reclusión, tipo de delito, nacionalidad, procesos con el Estado, grado de escolaridad, estado gestacional o lactancia.

Tabla N°2

Distribución por patios

Patio 1	Panaderas, Rancheras, Justicia y Paz (Activas). Tramo de seguridad (Mujeres que cometieron delitos contra menores)
Patio 2	Delincuencia Común
Patio 3	Delincuencia Común
Patio 4	Extranjeras; Mujeres lactantes y Gestantes.
Patio 5	Extranjeras; Mujeres con estudios superiores.
Patio 6	Rebelión
Patio 7	Extraditables, Justicia y paz (No activas)
Patio 8	Ex funcionarias Publicas
Patio 9	Delincuencia Común

Fuente: Elaboración Propia.

En la actualidad la Reclusión de Mujeres de Bogotá tiene la capacidad de alojar a 1275 mujeres privadas de la libertad; sin embargo, según el informe estadístico del mes de agosto del INPEC (2017) a la fecha se cuenta con 1844 de las cuales 839 son sindicadas y 1005 condenadas. Por el número total de mujeres privadas de la libertad se evidencia que hay una sobrepoblación de 569, el índice de hacinamiento es del 44,6%. Situaciones que hacen aún más compleja la intervención con las PPL y que implican para los equipos interdisciplinarios, la

creación de alternativas de acción, que faciliten el desarrollo del Plan de Atención y Tratamiento.

Es de anotar que dentro de la Reclusión de Mujeres de Bogotá hay un jardín infantil, el cual tiene convenio con el ICBF, lo que permite que las mujeres privadas de la libertad puedan convivir con sus hijos menores de tres años, llevando a cabo los parámetros descritos dentro del "Programa niños(as) menores de tres años, hijos (as) de internas en establecimientos de reclusión"; desde el cual se garantiza el bienestar de los niños y niñas. Por otro lado, se tiene en cuenta el "Programa de integración social de grupos con condiciones excepcionales" en el que se reconoce a las madres gestantes y lactantes como población excepcional que requiere de espacios de participación que respondan a cada una de las necesidades culturales y de integración social.

Referente Legal

En este apartado, fue necesario explorar el conjunto de instrumentos de carácter legal nacional e internacional, que se relacionan con el contexto penitenciario y carcelario pertinentes para el presente trabajo de grado.

Fundamento Legal Nacional.

La indagación realizada permitió ubicar en primer lugar la Constitución Política de Colombia como la máxima ley que garantiza el bienestar de la totalidad de ciudadanos a partir de derechos y deberes que les competen; cabe mencionar que hay 14 artículos que están relacionados con el respeto a la dignidad humana y el ejercicio de los derechos fundamentales de la población privada de la libertad, tales como: artículo 11, 12, 13, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 38.

Por otro lado, se encontró el Código Penitenciario y Carcelario (Ley 65 de 1.993), modificado por la Ley 1709 de 2014, el cual contiene 107 artículos que "regulan el

cumplimiento de las medidas de aseguramiento, la ejecución de las penas privativas de la libertad personal y de las medidas de seguridad" (Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 1993, pág. 1); así mismo, se evidenció el decreto 4151 del 2011 con el que se modifica la estructura del INPEC para fortalecer la entidad y cumplir con los mandatos del Estado Social de Derecho.

De igual manera, se encontró la Política Pública Penitenciaria y Carcelaria en Colombia la cual tiene como objetivo general "Fortalecer la capacidad institucional desde una perspectiva integral con miras a garantizar la efectiva resocialización de la población privada de la libertad y el cumplimiento de los fines constitucionales de la pena en condiciones de dignidad humana" (CONPES, 2015, pág. 56).

Fundamento Legal Internacional.

En el rastreo de información para el marco legal internacional, se halló la Convención Americana sobre los Derechos Humano que busca "refirmar un régimen de libertad personal y de justicia social, fundado en el respeto de los derechos esenciales del hombre" (OEA, 1969, pág. 1); por esta razón, se tutela los derechos de las personas privadas de la libertad desde los artículos 5, 6 y 7 que hacen referencia al Derecho a la Integridad Personal; la Prohibición de la Esclavitud y Servidumbre; y del Derecho a la Libertad Personal, respectivamente.

Por otro lado, se encontró la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, celebrado del 3 al 14 de marzo de 2008, que expone principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de la libertad en las Américas; dentro de los cuales se contemplan 7 principios generales, 12 principios relativos a las condiciones de privación de la libertad y 6 principios relativos a los sistemas de privación de libertad; lo anterior, con el fin de "aportar al proceso de preparación de una Declaración Interamericana sobre los derechos, deberes y la atención de las

personas sometidas a cualquier forma de detención y reclusión por el Consejo Permanente" (OEA, 2008, pág. 1).

De igual manera, se tuvo en cuenta el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), a partir de los siguientes apartados: "Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos" y "Los Derechos Humanos y las Prisiones".

En cuanto a "Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos" se retoman los planteamientos en torno a: la dignidad inherente de los reclusos como seres humanos; los grupos vulnerables privados de la libertad; los servicios médicos y sanitarios; las restricciones, disciplinas y sanciones; la investigación de muertes y tortura de reclusos; el acceso a representación jurídica; las quejas e inspecciones; la terminología; y la capacitación del personal. Desde estos parámetros, se constituyen los estándares que universalmente deben ser reconocidos para, empleando las palabras de United Nations Office on Drugs and Crime (2014):

> La gestión de los centros penitenciarios y el tratamiento de las personas privadas de libertad, y han tenido un inmenso valor e influencia en el desarrollo de leyes, políticas y prácticas penitenciarias en los Estados Miembros en todo el mundo. (pág.1)

Así mismo, con relación a "Los Derechos Humanos y las Prisiones" se dispone de un manual de capacitación en Derechos Humanos para funcionarios de prisiones con el objetivo de "Sensibilizar a los funcionarios de prisiones respecto de su papel particular de promoción y protección de los derechos humanos, y de su propio potencial para influir en los derechos humanos durante su trabajo diario" (Naciones Unidas, 2004, pág. 5); a partir de principios fundamentales y artículos tales como: 12, 17, 37, 38, 39 y 79 referidos desde la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Referente Pedagógico

Teniendo en cuenta, tanto, el contexto como la población para la cual se desea diseñar el material didáctico, así como los propósitos del mismo, se plantea un referente pedagógico fundamentado desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista.

Pedagogía Crítica.

La pedagogía critica , se presenta como una propuesta de enseñanza que incita a desafiar creencias y prácticas impartidas, consiste en un conjunto de teorías y prácticas en busca de promover la conciencia crítica, características deseables a desarrollar en sujetos bajo contextos de encierro, como las instituciones penitenciarias, en el que funcionan sistemas educativos que desarrollan actividades en un campo de tensión permanente, generado no solo por las particularidad de las personas privadas de la libertad, sino por un difícil contexto de funcionamiento en el que priman cuestiones de seguridad sobre una verdadera educación para libertad, que tenga como fin la resocialización.

En relación al carácter crítico de la pedagogía, este es constituido por corrientes pedagógicas críticas, sustentadas por pensadores como Paulo Freire en Latinoamérica, Henry Giroux y Peter Maclaren en Norteamérica, quienes sostienen sus teorías en fundamentos de la Escuela de Frankfort, aportando con posturas de “resistencia frente a temas como la globalización , la cultura, las guerras, el neoliberalismo, la inequidad, la exclusión , la religión, el capitalismo, entre otros , siempre alrededor de la educación como vía para conseguir el cambio” (Araujo, Betancour, y Gómez, 2015, pág. 29).

La pedagogía como teoría crítica, parte del principio referido por Mendizabal (2016) en el que:

> las formas individuales de comportamientos disóciales y las estructuras sociales de una sociedad determinada tienen entre si una dependencia funcional, de ahí que la pedagogía social como concepto social y crítico, en un primer paso, analice las estructuras sociales y en un segundo paso, intente cambiarlas de una manera pedagógicamente responsable para evitar o minimizar esas causas. (pág. 57)

En este sentido, desde los fundamentos de la pedagogía crítica, se concibe un mundo equitativo, a partir del reconocimiento de la diversidad, la diferencia y el encuentro cultural fortalecido en la unidad, lo que conlleve a desarticular las estructuras de poder de los grupos hegemónicos, que generan prácticas discriminatorias.

Con base en esto, Freire (S.f), hace énfasis en:

> La educación como estrategia para educar en la diversidad, lo que consiste en orientar una pedagogía crítica y dialogada, humanista cargada de esperanza porque es el camino a la emancipación de los sujetos. El logro final sería la posibilidad de liberar la conciencia del sujeto de cualquier forma de sujeción. (citado por Mendizabal, 2016, pág.57)

Por tanto, el considerar la pedagogía crítica como una estrategia educativa, conlleva a transformar, rompiendo paradigmas establecidos, es impulsar un cambio con el fin de fortalecer prácticas que formen, transformen a sujetos críticos capaces de interactuar y comprender el entorno desde su subjetividad.

A su vez, es importante resaltar seis supuestos teóricos de la pedagogía crítica que la sustentan, según Bravo (2008) estos son:

- La participación social: lo que implica una comunidad comprometida y participativa en espacios de acción social.
- La comunicación horizontal: esta pretende legitimar el discurso a todos los interlocutores, de manera que se valide el discurso del otro, dando gran importancia al sujeto y sus subjetividades.

- La significación de los imaginarios: que deben partir de la reconstrucción historia, sociocultural y política.
- La humanización de los procesos educativos: esta debe considerar que todo proceso educativo se fundamenta en una concepción del hombre, una concepción de la sociedad, una concepción psíquica y del desarrollo del pensamiento, una concepción del conocimiento y una concepción de lo educativo.
- La contextualización del proceso educativo: el sistema educativo colombiano, destaca la importancia de que la función de la escuela debe trascender más allá de dar unos conocimientos hacia el desarrollo de destrezas y habilidades, actitudes y valores que se hagan evidentes en la interacción con otros, en contextos específicos.
- La transformación de la realidad social: esta transformación es exitosa si se logra a cabalidad la consecución en la práctica de los conceptos anteriores, pero también es importante dar una mirada a la educación como base transformadora de una sociedad. (pág. 109)

Supuestos teóricos, que dejan claro la importancia del reconocimiento de la subjetividad en procesos educativos, considerándola como un "elemento fundamental en la construcción de pensamiento crítico porque permite comprender y abordar las diferencias que establece el sujeto ante las realidades sociales, políticas y culturales" (Mendizabal, 2016, pág. 39), así mismo , Freire (S.f) citado por este autor, refiere que " la verdadera función de la educación, es construir sujetos de tal manera que se brinde una visión amplia del mundo y un lenguaje de posibilidades del llegar a ser, por lo tanto, la educación debe ser una práctica moral y política" (Mendizabal, 2016, pág. 41).

Es por esto, que resulta pertinente para fines del presente trabajo de grado abordar una pedagogía que asuma los requerimientos de las mujeres privadas de la libertad, para lo cual se aborda la pedagogía feminista.

Pedagogía Feminista.

Desde la perspectiva socio histórica y cultural, ha existido siempre una tendencia a la marginalización frente a las formas en las que se concibe a la mujer en diferentes espacios públicos y privados; esto como consecuencia, de la instauración del sistema de organización social patriarcal en la que "los hombres controlan los poderes en todos los campos ya sea político, económico, religioso y hasta en la organización familiar desde tiempos inmemorables" (Pujal, Gil, & Lloret, 2007, pág. 36); conllevando a mecanismos necesarios para su mantenimiento y reproducción.

En este sentido, el sistema patriarcal genera prácticas tradicionales que perpetúa la condición de inferioridad, subordinación, deshumanización y visualización de la mujer como "objeto" que es parte de la propiedad del hombre; siendo la desigualdad, la discriminación hacia la mujer y los lazos de vulnerabilidad social, los aspectos claves para reproducir las manifestaciones de relaciones de poder.

Dichas relaciones de poder se pueden ejercer, tal como lo indica Foucault (1984), a través de:

> La producción y el intercambio de signos; y también se pueden disociar de las actividades dotadas de un fin, ya sea que se trate de las que permitan ejercer ese poder (como las y técnicas de amaestramiento, los procedimientos de dominación, las maneras de obtener la obediencia) o las que precisa para que se lleven a cabo relaciones de poder (como en la división del trabajo y la jerarquía de las tareas). (pág. 2)

Este planteamiento, denota que existen prácticas que contribuyen a la efectuación de las relaciones del poder desde técnicas de amaestramiento, entre las cuales se puede mencionar los referentes educativos y pedagogías tradicionales, las cuales "parten del supuesto teórico de que las diferencias sociales son naturales y necesarias; sostiene que hay personas que nacen para actuar y otras que nacen para pensar" (Martínez, 2014, pág. 12); de este modo, adapta a los

sujetos a la sociedad establecida y con ello, justifica y legitima la división social dada por el sistema patriarcal que, como se manifestó con anterioridad, sitúa a la mujer en condiciones de desigualdad y subordinación.

Por lo anterior, se plantea la necesidad de reconceptualizar fundamentos discursivos y de poder dentro de los procesos pedagógicos de la popularización que se han centrado en "promover una imagen del conocimiento científico tecnológico anclada en paradigmas androcéntricos, desde los que no se cuestiona el estatuto epistemológico de estos conocimientos ni las subjetividades que desde allí se promueven" (Pérez, 2006, pág. 243); por lo cual, se incorpora la pedagogía feminista, desde una aproximación crítica, que, además de reinterpretar los términos de relaciones de poder, busca integrar la producción de la subjetividad y del género en el análisis de "la práctica de la libertad" en la cual según Korol (2007):

> No se limitaría así a un discurso contra las formas opresivas y represivas del Estado burgués y patriarcal, de sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora. Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos. (pág. 16)

En síntesis, como lo refiere Pérez (2010), la pedagogía feminista busca replantear prácticas y discursos de sistemas universalizantes de conocimiento y de verdad anclados a sistemas de dominación capitalista y patriarcales, que ratifican estructuras de género socialmente construidos a partir de metodologías y reconceptualizaciones que enmarquen una nueva expresión socio-cultural, que promueva cambios en las formas de aprendizaje y enfatice los aspectos

relacionados con la experiencia y la autorización dentro de los diferentes contextos, entre los cuales se encuentra el ámbito penitenciario y carcelario.

En este entorno, se ubica la expresión más visible de control y poder, puesto que, a parte que es una institución jerárquica en la que se establecen rangos de dominación entre funcionarios, cuerpo de custodia y vigilancia y personas privadas de la libertad; también en los establecimientos penitenciarios "no han constituido otra cosa que un sistema autoritario, militarizado y moralizante, que pretende la imposición de valores y pautas de conducta en el ámbito económico, social y cultural a los individuos sometidos a su instancia de control" (Miner, 2007, pág. 42); dadas por pautas, prácticas y costumbres del sistema imperante.

Bajo esta mirada, se puede dar cuenta que la mujer privada de la libertad se encuentra doblemente oprimida; por un lado, el sistema de organización patriarcal enmarca un señalamiento adicional hacia la mujer por haber cometido un acto delictivo y como consecuencia, haber dejado de lado los roles que comprometen su atención y presencia continua: el cuidado de los hijos, los quehaceres del hogar y la figura representativa para sus allegados; y por otro lado, el sistema penitenciario y carcelario impone una justicia radical y determinante para las mujeres que hayan cometido algún acto delictivo, en especial, si está relacionado con menores de edad.

En este sentido, el pensar en una pedagogía feminista que tiene como objetivo la "práctica de la libertad" dentro de un contexto de encierro que se encuentra enmarcado por normatividades androcéntricas, requiere de planteamientos que subyacen desde el papel de, según Mayberry (1998); Rees, (2001); Capobianco (2007) "la reflexión permanente de quien educa […] en el plano personal y en la dinámica de diálogo en que está inmersa su práctica pedagógica, como

una vía para hacer consciente esas relaciones de poder que le atraviesan" (citados por Pérez, 2006, pág. 254); además de retomar aspectos claves que permiten obtener otras miradas de la realidad como lo refiere Korol (2007), a partir de:

> 1) La crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. (pág.17)

De esta manera, desde la pedagogía feminista se busca instaurar transformaciones conceptuales, metodológicas y epistemológicas que contribuyan a una cultura que precise la inclusión de las mujeres en ámbitos que históricamente se han consolidado para el género masculino; así mismo, fomentar en las profesiones el involucramiento y constitución de posibilidades para que las mujeres puedan alcanzar la participación en las distintas esferas públicas y privadas sin tener algún limitante desde el ejercicio de la educación social.

Educación Social.

El termino educación social tiene un alto grado de complejidad en su definición, ya que no se ha establecido un acuerdo general sobre el campo de intervención en el que se desarrolla, así como una tesis homogénea de su significado. De ahí que, en el marco de la comprensión de dicho término, es pertinente hacer algunas consideraciones previas en relación al sustantivo (educación) y al adjetivo (social) en su conjugación, como una forma de comprender el abordaje contextual del precepto en el campo de la intervención.

En cuanto a la educación, en el análisis etimológico y semántico para Fermoso (1991) el término:

> Proviene del latín (…) tiene un doble posible origen. Si se originó del verbo *educere,* tiene una significación ir hacia afuera, de salir, de llevar (…) mientras que los latinos dieron a la palabra *educatio*, el sentido figurado de actus educandi (acto de educar) (…) se cree también que puede derivarse del vocablo latino *e- ducare*, que tendría el significado de guiar y conducir hacia afuera. (pág. 121-122.)

Desde estos criterios, los cuales son convergentes entre si, se origina el concepto de educación; tal ha sido el interes historico del termino, que numerosas corrientes han asumido una postura frente a la definición del mismo. La filosofía, la ciencia, la sociología, por nombrar algunos, han captado interés en clarificar el sentido que se le otorga a los procesos de formación.

Debido a que la educación, es sí misma, es netamente humana y cultural, lleva consigo un carácter de suma complejidad; por ello, al establecer su propósito y definición, sólo se da al considerar la historicidad desde donde se ubica, la condición humana y cultural; así como el análisis de las particularidades, la vinculación y la interdependecia con los demás en el ámbito social. Por ello, resulta importante rescatar los aportes de algunas teorías educativas como:

El experimentalismo de Dewey (1965), el cual afirma que:

> La educación es un proceso de formar disposiciones, fundamentales, intelectuales y emocionales, respecto a la naturaleza y los hombres. (…) es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. (pág. 347)

Asi como la teoría Marxista que se contempla en Ortega (1973) en la que, en el estudio de la educación se distinguen dos etapas:

> La primera, abarca de 1818 a 1845, y se caracteriza por la progresiva liberación de las alienaciones; la segunda, que se extiende desde 1845 a 1883, es la etapa de madurez, principalmente a

> partir de 1857, y se caracteriza por la praxis como fuerza transformadora de lo real y eje de las formaciones sociales. (pág.177)

Igualmente, desde la sociología, con los planteamientos de Durkheim (1975), la educación es:

> La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (pág. 53)

Además de esto, este mismo autor afirma que “la educación se concreta en la inclusión de los sujetos en la sociedad a través del proceso de socializacion” (citado por Del Pozo, et al., 2004, pág. 32).

Como puede apresiarse, el término se identifica y vincula directamente con acciones dirigidas a criar, guiar, intruir y/o orientar al individuo, es decir, que el precepto se fundamenta bajo la premisa de potenciar una serie habilidades y posibilidades que subyacen en el sujeto en una constante interacción con el ambiente que lo rodea.

Por ende, cuando se habla del ambiente que rodea al individuo, se habla de una educación que esta inminentemente en el campo de lo social y que fundamenta su ejercicio en las ciencias humanas, por tanto, el proceso educativo estudia, interactua y ejerce su accionar en los fenomenos humanos. De alli, que percista la dificultad de localizar en una clasificación clara, la teoría educativa.

Por ello, en cuanto a la prospección de la educación con el adjetivo social se reconoce que el concepto de educación, tiene consigo impreso un proceso de socialización, en el cual dos vertientes complementarias se asocian, según Tiana, Somoza y Badanelli (2014) “Por una parte, se tiene como propósito formar personas capaces de alcanzar un desarrollo, lo mas completo y

armonioso; y por otra parte, pretende ayudar a las personas a insertarce adecuadamente en su entorno cultural y social" (pág. 22).

De acuerdo con esta concepción, el individuo se forma en un medio social, y es por ello que las sociedades establecen estrategias de transmición cultural, las cuales pueden ser consideradas como "procesos en los cuales el individuo se adapta a los requerimientos de la sociedad en la que vive" (Diccionario de Sociología , 1998, pág. 695), en un sentido amplio, se abarca al individuo tomando en cuenta su ciclo vital (no solo como lo planteaba Durkheim desde la concepción de la niñez) siendo, cada una de las etapas por las que atravieza el ser humano en su constitución individual y social propósito para la educación.

Por ende, la socialización para Yubero (2005) será el "proceso de aprendizaje de a) las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con b) las normas y los valores que rigen estos patrones conductuales" (pág. 819).

Sin embargo, resulta pertinente hacer la aclaración, que este proceso puede orientarse desde distintas perspectivas teoricas; para este caso en específico, la perspectiva socio-cultural planteada por Bugental y Goodnow (1998) (citado por Yubero,2005) en la cual, se resalta la importancia que tienen los grupos y/o sistemas que rodean a las personas en su proceso de socialización. Para este autor, la base de todo proceso parte de la interacción que el individuo tiene con la sociedad, mediante la afiliación a un grupo en el que desarrolla una identidad y se encuadra en ciertas categorias sociales. Por ello, desde esta perspectiva la socialización es un proceso de modelado cultural.

En este sentido, se comprenden tres tipos de socialización: primaria, la cual se efectua en la infancia, alli se encuentra presente generalmente la familia como el agente socializador más influyente; una socialización secuendaria, en la que la identidad personal formada en la familia se complementa mediante la asunción de nuevos roles, con la influencia de otros agentes de socialización como las instituciones sociales, en esta, se incorporan pautas de conductas para la integración de los jóvenes con el mundo adulto; y una socialización terciaria que puede producirse en la integración en otros sistemas sociales, pero sobre todo se liga con la etapa de la vejez.

Esta concepción de la socialización, puede estimar claramente la indefinición de los límites con la educación, por ello se retoma el término conjunto de educación social, para referirse al "conjunto de procesos formativos no formales que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social" (Parcerisa, 2007, pág. 17). Del mismo modo, el autor, refiere a la educación no formal como:

> Aquella que cuenta con las siguientes características: responde a una intencionalidad por parte del educador o de la educadora; su acción se da mediante procesos metódicos o sistemáticos de enseñanza de aprendizaje; y no forman parte del sistema educativo relegado. (pág. 17)

Así mismo, plantea que por conflicto social se concibe "cualquier tipo de problemática que dificulte la interrelación y/o la inserción social de la persona (población reclusa, tercera edad, drogodependencias, deficiencias psiquicas)" (pág. 17).

Por tanto, es en este marco, en el que se asume la educación social en los contextos penitenciarios y carcelarios, al tener como fundamento la complejidad del contexto y las fragilidades humanas alli presentes, las cuales son objeto de intervención en los que se da

apertura a escenarios de educación, reeducación y reincerción social, de cara a sujetos que en su proceso de socialización orientaron su conducta hacia la infracción de la norma.

Los contextos de encierro se plantean como un reto para la praxis de las ciencias humanas y sociales en su visión de educar, pues se orienta a que los individuos que estan privados de la libertad, tengan conciencia de su medio cultural, social, económico, individual, etc. y a partir de alli reflexionen, analicen e interiorisen una actitud crítica frente a su situación que incentive a la transformación.

La resocialización, reeducación y reincerción social de la persona privada de la libertad, como fin último de las prisiones y carceles, va mucho más allá de otorgar una atención y tratamiento cimentado en la operatividad de estrategias basadas en la educación formal, pues resultan insuficientes. Es por esto, que la propuesta se basa en el reforzamiento de escenarios de educación, con el fin, de aportar a los procesos de atención y tratamiento a alcanzar una dimensión que trasciende de la operativización de programas fomales a escenarios de Educación Social Especializadas (ESP) que establezcan iniciativas que muestren resultados diferentes a los ya logrados.

Educación Social Especializada.

La Educación dentro de espacios penitenciarios y carcelarios se fundamenta como un derecho inherente que poseen todas las personas que se encuentran privadas de la libertad. Para el cumplimiento de dicho derecho, se establece la Educación Social Especializada (ESE), la cual se define según López (2005) como:

> La actuación educativa con personas que se encuentran en situaciones difíciles o de conflicto social (internos de centros penitenciarios y ex-reclusos; minorías étnicas; transeúntes e indigentes; alcohólicos y toxicómanos; emigrantes, refugiados, etc.). Además, representa una forma alternativa de

> hacer frente a estas situaciones de conflicto social, cada vez más frecuentes, ya que su trabajo se centra en las personas, en el grupo como espacio de diálogo y cooperación, y en la capacidad creativa de cada ser humano. (Pág.57)

Por ello, se plantea necesario hacer el análisis de la educación en el marco de la realidad social de dicho contexto, siendo necesario precisar que el ámbito de la educación tiene una serie de particularidades; debido a que este se encuentra inmerso dentro de los parámetros que dicta la institucionalidad (INPEC), los cuales, como ya se mencionó con anterioridad se dictan tradicionalmente bajo el tratamiento penitenciario, en donde se encuentran contemplados procesos educativos y reeducativos fundamentados bajo una serie de enfoques epistemológicos, dictados en su mayoría por la "Criminología, la Psicopatología y la Sociología. (…) sin contemplar una especialización de la pedagogía y la educación social" (Del Pozo y Añaños, 2013, pág.50).

Estos mismos autores, describen el desarrollo de estas tres teorías a profundidad, para a partir de alli concluir, que a pesar de que existen historicamente unos avances en relación a la propuesta pedagogica y de educación, al interior de los centros penitenciarios y carcelarios, esta se encuentra relegada a un segundo plano, donde con frecuencia no se utilizan sus fundamentos, metodologías y acciones propias, puesto que los funcionarios encargados de esta area (educativa) han mantenido una acción de gestion penitenciaria, más que de socioeducación.

Lo anterior es respaldado por la experiencia que se obtuvo durante un año en la practica profesional al interior de la Reclusion de Mujeres de Bogotá por las profesionales en formación, mediante lo cual se visibilizo la operativización de la normatividad institucional, más que el contribuir efectivamente a una accion de pedagogía y de educación social Espacializada, pese a que, para la institución resulta ser de vital importancia los programas Socioeducativos de

atencion debido a que son estrategias fundamentales en el tratamiento penitenciario. De igual manera, Del Pozo y Añaños (2013), plantean que:

> Los programas implementados en este ámbito, se han basado en corrientes tradicionalmente punitivas y, progresivamente éstas han ido evolucionando hacia otras perspectivas. Las diferentes concepciones y terminologías aplicadas a la Educación en el ámbito penitenciario han ido conformando modelos pedagógicos de mayor enfoque positivista: como la pedagogía de la delincuencia, pedagogía correccional, pedagogía de la inadaptación social u otras de corte sociocrítico como la pedagogía del riesgo o la pedagogía de la reeducación y reinserción social. Finalmente, hoy, aterrizamos en una Pedagogía posicionada en principios paradigmáticos que toman visiones humanistas y metodológicas, pero que, a su vez, se erigen liberadores. (pág.53)

Mientras que la ESP, para estos mismos autores, pretende:

> Incentivar escenarios de actuación donde se puedan "relacionar variadas y complejas situaciones asociadas a multiproblemáticas sociales específicas de gran vulnerabilidad, riesgo, dificultad o conflicto social: delincuencia, drogodependencia, abandono, violencia, internamiento, etc. Desde esta perspectiva, uno de los principales objetivos de la ESE es el de alcanzar mayores progresos de las personas y colectivos en su sociabilidad, sin perder las características esenciales de su propia personalidad y sus potencialidades. En definitiva que "las personas con las que se actúa deseen y puedan convivir con los demás y, de esta forma, desarrollen y desplieguen su propia identidad. (pág. 49)

Pese a esta disyuntiva, la cual debería ser complementaria entre sí, y a pesar de que existe un gran avance en relación a la norma, los fundamentos y la acción ejercida desde la pedagogía y la educación, aun preexisten modelos de intervención dentro de los centros penitenciarios y carcelarios con mayor peso en el ámbito punitivo y de corte terapéutico, que al ponerlos en práctica resultan ser erróneos para la finalidad de la atención y tratamiento de las personas privadas de la libertad.

Sumado a ello, es importante reconocer que a pesar de que la política, la ley, las normas y los fundamentos de la institución se encuentren plasmados bajo modelos sociales-educativos, se evidencian grandes vacíos en la práctica, puesto que en el ejercicio del mismo no se logran llevar a cabo, por ello es fundamental que pre- exista mayor interacción entre lo que se establece, los recursos y profesionales dirigidos al cumplimiento de dicho propósito y la practicidad para el cumplimiento.

Propuesta Metodológica

Para el diseño del material didáctico logrado mediante este trabajo de grado, se hace necesario plantear una metodología que oriente su desarrollo. En este sentido, se ha determinado un enfoque, un modelo educativo, una estrategia didáctica y unas herramientas, acordes con los propósitos del material didáctico, los cuales se describen a continuación.

Enfoque Crítico Social

La reflexión en relación al enfoque crítico social tiene varias vertientes; en aras de la implementación del mismo en el presente trabajo de grado, se retoma su análisis como una estrategia para la interpretación de la realidad en la intervención profesional dentro del contexto penitenciario y carcelario.

Por lo tanto, es necesario establecer que un enfoque se distingue según Kisnerman (1998) como un concepto amplio derivado del campo visual de la óptica. Es entendido para Cifuentes, 2009) "como sinónimo de perspectiva. Se relaciona con formas de mirar, en las ciencias sociales, para ubicar y caracterizar el conocimiento, la investigación y la intervención social" (pág. 24). Así mismo, fundamenta el accionar bajo un cuerpo de creencias, supuestos, parámetros, y procedimientos, los cuales establecen la lectura de la realidad que se piensa transformar.

En el contexto latinoamericano el enfoque crítico social, se configura en gran medida gracias a los aportes de la investigación acción participativa, la cual tuvo un proceso de enculturación, en los elementos teóricos y metodológicos de la investigación social, pues recibieron aportes de "las tradiciones Norteamericanas e Inglesa, con los trabajos de Paulo Freire (en Brasil), Fals Borda y Gramci, entre otros" (López, 2001, pág. 43).

Luego, en su avance histórico se establece una forma de leer la realidad en la que la práctica investigativa e interventiva superaba la cientificidad, para establecer que la experiencia de la cotidianidad, la historia y los intereses sociales específicos, configuraban el enfoque crítico social en una dimensión socio-política, según Arnal (1992) "la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa"(pág. 98); pues tiene como objetivo fundamental el promover transformaciones sociales con la continua participación de sus miembros.

Por tanto, la labor del profesional, en el marco de este enfoque tiene una razón dialéctica en función de los acontecimientos sociales, debido a que, para Cifuentes (2009) se pretende:

> Conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento. Posibilitan articular comprensión y explicación para develar contradicciones e ideologías implícitas que restringen la acción libre. Se busca la transformación crítica del mundo social. Se asume para ello la estructura social, la institución, sus contradicciones, tensiones de poder (económico, político, social, institucional, comunicativo, religioso) como objeto de conocimientos. Se promueven reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno, equitativo. (pág. 32)

Así pues, para establecer un enfoque o perspectiva en el accionar profesional, es necesario precisar la naturaleza del objeto de intervención, así como los intereses que como profesional esboza, para a partir de allí, definir el objeto y por tanto el proceso teórico y metodológico que viabilice el proceso. Algunos de los principios del paradigma a considerar en los procesos de intervención según Popkewitz (1998) (citado por Alvarado, Siso, y Garcia, 2008) son:

> (a) Conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en

procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales asumen de manera corresponsable. (pág. 190)

De igual manera, se contemplan cinco rasgos fundamentales para el análisis desde este enfoque, teniendo en cuenta las teorías de Hegel y Marx; en (Cifuentes,2009) estos son:

- Todo se halla en relación: la naturaleza y la sociedad como un todo en interacción.
- Todo se transforma.
- El cambio cualitativo: La acumulación de cambios cuantitativos provoca cambios cualitativos.
- La lucha de los contrarios o la ley de la unidad de los contrarios: si no hay conflicto, no hay progreso.
- Ley del desarrollo en espiral. (pág. 130)

Mientras que Buendía (1998) citado en (Cifuentes,2009) considera que los fundamentos a tener en cuenta en el enfoque crítico- social son los siguientes:

a) Se fundamenta en la ciencia de la acción.

b) El conocimiento se enraíza "en" y "para" la acción.

c) La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades.

d) Se remarca la importancia del conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con otros. (pág. 137)

A partir de esto, se identifica que el enfoque cobra sentido al buscar escenarios con condiciones óptimas para el desarrollo humano y social en su construcción individual y colectiva con un carácter auto-reflexivo. Como es el caso, de la Reclusión de mujeres de Bogotá, en tanto que, estas personas requieren que sea optimizado su proceso de Atención y Tratamiento Psicosocial, para lograr su resocialización. Así mismo, se considera que el "conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los

sujetos para la participación y la transformación social" (Alvarado, Siso, y Garcia, 2008, pág. 190), teniendo en cuenta siempre como eje central a los sujetos quienes son actores de su propia transformación, para este caso particular, las personas privadas de la libertad.

Por otra parte, Habermas (1994) demostró que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés que rija la acción profesional. El sujeto forma a su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por un interés técnico o un interés práctico. En este caso en específico, la construcción del objeto de intervención está atravesada por un escenario de dominación; las personas privadas de su libertad asumen unos fundamentos normativos institucionales, en los que la custodia y vigilancia por parte de los funcionarios, establecen escenarios de poder, esto es inherente al contexto, además de aquellos entre sus iguales, es decir que se vive en una lucha constante de dominación con todos los grupos jerárquicos.

En estos escenarios Trabajo Social, como profesión ligada a la atención y tratamiento de las personas privadas de la libertad, postula los fundamentos normativos que justifican el enfoque crítico social con la pertinencia que este tiene, por tanto, permite el análisis de este contexto desde las limitaciones institucionales, las capacidades individuales, las prácticas de empoderamiento y libertad que se rescatan a nivel colectivo en escenarios de dominación. Por ello, la estructuración de la propuesta se basa en una comprensión del mundo compartida que permita una introspección de la vida de los sujetos, objeto de intervención en todos los aspectos posibles.

Modelo Pedagógico Socioeducativo Liberador

La educación, "se constituye en los Estados modernos un derecho fundamental de los ciudadanos, recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU"

(Sarrión y Primitivo, 2017, pág. 1); por esto, para los procesos de educación se requiere de un constante replanteamiento teniendo en cuenta los marcos sociohistóricos y culturales que se presentan en los diferentes contextos sociales, desde los cuales se debe configurar acciones que permitan a la personas llevar a cabo procesos formativos y con ello, obtener una identidad como ciudadano; puesto que, según Scarfó (2002):

> Quien no reciba o haga uso de este derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad. (Citado por Del Pozo y Añaños, 2013, pág. 48)

En consecuencia, es perentorio determinar una educación inclusiva que avance hacia procesos formativos integrales que comprendan "las características y peculiaridades de cada contexto, a las personas, al pensamiento, a la cultura, al momento histórico, etc." (Del Pozo y Añaños, 2013, pág. 49); Así mismo, que impliquen reformas y modificaciones de los patrones tradicionales que cimientan la lógica de lo que se denomina "educación bancaria" la cual se caracteriza por "una relación entre educando y educador que Freire denomina "narrativa", "discursiva", ya que supone un sujeto –el profesor– que narra y unos objetos pasivos –los alumnos-, que escuchan" (Carreño, 2010, pág. 207).

La educación inclusiva, tal como lo indica la UNESCO (2015) "más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje" (citado por Noriega , 2014, pág. 14). De ahí, que se planteen modelos pedagógicos socioeducativos, los cuales fundamentan sus bases teóricas y metodológicas desde paradigmas que respondan a las necesidades actuales de cada ámbito; entre los cuales se ubica el contexto penitenciario y carcelario.

Dentro de dicho entorno, se desarrolla la Educación Social Penitenciaria (ESP) que supone, en palabras de Del Pozo y Añaños (2013):

> La acción socioeducativa de la Administración Penitenciaria y, fundamentalmente, de entidades públicas y privadas, durante el tiempo de internamiento penitenciario, semilibertad y libertad definitiva; mediante programas y acciones individualizados o grupales desarrollados por educadores/as (especialmente no penitenciarios), favoreciendo la recuperación, reeducación, reinserción sociolaboral y socialización para la reincorporación a su comunidad. (pág. 48)

Esta (ESP) tiene como finalidad, la implementación de la educación para la libertad de la coacción y la ignorancia; a partir de, como menciona Caride (2010):

> La intervención penitenciaria en la dimensión profesional y estructural, mediante el desafío de convertir los espacios y los conceptos penitenciarios en posibilidades de libertad. El acompañamiento educativo busca la liberación de la institución que debe superar el miedo a la "seguridad como principal objetivo" y superar "el miedo" de una actuación; así, también, el acompañamiento del personal técnico basado en las decisiones de las propias personas internadas para la construcción de sus propios itinerarios de inserción y reincorporación social. (Citado por Del Pozo y Añaños, 2013, pág. 55)

Por ello, se ha planteado diferentes modelos socioeducativos en el ámbito penitenciario y carcelario que, desde sus características, tipologías, enfoques, metodologías, etc., fundamentan una intervención liberadora desde programas implementados que tienen en cuenta, "la calidad de vida desde la autonomía en la toma de decisiones personales y colectivas que generen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, espacios y ejercicios prácticos socioeducativos de experiencias de liberación para las personas privadas de libertad" (Del Pozo, 2016, pág. 1); lo cual encamina un proceso profundamente emancipador que genera en el sujeto el "auto reconocimiento como ser "ético" y "político"; y por lo tanto, profunda y principalmente libre y

social” (Del Pozo, 2016, pág. 3); a pesar de encontrarse dentro de una “institución total” de naturaleza punitiva y correctiva.

Entre los modelos pedagógicos que impulsan la liberación en el ámbito penitenciario y carcelario, se encuentra el “Modelo Socioeducativo Liberador” que subyace de los planteamientos de la pedagogía de la liberación, pedagogía del empoderamiento, pedagogía integral y pedagogía del oprimido, planteada, por Paulo Freire, que como refiere Carreño (2010):

> En el fondo es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación […] Y debe tener en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. (Pág. 207)

Así mismo, el Modelo Pedagógico “Socioeducativo Liberador” toma principios paradigmáticos desde visiones humanistas, metodológicas y liberadoras que denominan diferentes enfoques de actuación; entre los cuales, se contempla: Modelo Participativo, Modelo para la Autonomía, Modelos del Conocimiento de las Personas y de las Acciones Pedagógicas, Modelos para la Liberación y, los Modelos para el Empoderamiento y/o de Género.

Este último, visto desde un enfoque diferencial que comprende “Programas basados en procesos transformadores de mejora, a partir de su concienciación y realidad. Tiene en cuenta la perspectiva de género y sus potencialidades. Implica procesos colaborativos, multidisciplinares y democráticos” (Del Pozo y Añaños, 2013, pág. 55); considerando a su vez, las bases socioculturales instauradas desde el sistema de organización patriarcal.

Así, este modelo, por un lado, lleva a cabo acciones que protejan y promuevan las capacidades y potencialidades de las personas privadas de la libertad, dando espacio a la dignificación, empoderamiento, emancipación, transformación, democratización, participación y conocimiento de la realidad; especialmente “a quienes sufren mayores situaciones de violencia,

vulnerabilidad o deterioro; y/o minorías de personas que presentan una situación de exclusión social histórica" (Del Pozo y Añaños, 2013, pág. 54).

Por otro lado, dispone de medidas, dentro del ámbito penitenciario y carcelario, que orientan hacia la igualdad en los procesos de hombres y mujeres; y que la atención penitenciaria tenga en cuenta como lo refiere Caride (2010) "la práctica de y hacia la libertad-liberación para transformar aquellas situaciones de culpabilidad, desigualdad, exclusión-marginación, invisibilidad, dificultad o violencias" (Citado por Del Pozo, 2016, pág. 4); esto, a partir del diálogo que se asume como principal herramienta para que el oprimido participe en la construcción de su conocimiento a partir de la reflexividad y criticidad de los hechos y la realidad; posibilitándose, la elaboración de procesos *con* los oprimidos y no *para* los oprimidos; por esto mismo, la educación se convierte en liberadora.

Estrategia Didáctica

Animación Sociocultural.

Teniendo en cuenta que el presente trabajo de grado se plantea desde el interés de diseñar un material didáctico "caja de herramientas", pretendiendo ser una apuesta para el apoyo a la intervención profesional en contextos penitenciarios y carcelarios, se retoma como estrategia didáctica, la Animación Socio Cultural (ASC), asumiendo esta, como un campo de acción proveniente de la educación social, derivada de la Pedagogía Social.

En cuanto al propósito de la ASC, algunos autores expresan la importancia de conocerlo, a partir de su origen etimológico, por su parte, Capdevila (2002) define el término de la siguiente manera:

> La *animación* es la *acción o actividad* de vitalizar, de *dar vida a algo*. Con esto tenemos una buena pista para definir la Animación en general y, en consecuencia, la ASC, viene a ser la acción de

> *dinamizar* algo, de *vitalizarlo*, de ponerlo en movimiento, de *estimular* una actividad humana. Cuando esta Animación se aplique al campo sociocultural, en sus diversos ámbitos, tendremos la ASC. (Pág. 10)

Así pues, según esta autora los propósitos de la ASC, derivan de vitalizar, dinamizar y estimular, por ende:

> El significado evidente de acción deliberada que encierra este concepto tiene como finalidad última la mejora permanente de la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades. Dicha mejora encierra, esencialmente, la promoción de la persona y de los colectivos, para lo cual es imprescindible estimular la iniciativa y el compromiso activo del individuo como persona y como miembro de un grupo para superar las necesidades, alteraciones y problemas existentes. En síntesis, podría decirse que la Animación Sociocultural persigue de forma intencional y por medio de la participación, dinamizar y vitalizar las potencialidades de los individuos y de los grupos, a fin de que logren la creación de su propia cultura y la construcción crítica de su realidad. (pág.10)

En este sentido, dentro de los objetivos que pretende alcanzar la ASC están: el desarrollo personal, desarrollo social, desarrollo cultural, transformación de la sociedad, integración social y la innovación, trascendiendo en todos estos aspectos la concienciación y sentido crítico de la realidad. De esta forma, el análisis de la realidad representa uno de los factores determinantes de esta estrategia educativa, resultando esencial que la población a intervenir, tenga la posibilidad de conocer y reflexionar sobre su situación, pues, en términos de Cembranos, Montesinos, y Bustelo (2011):

- Ayuda a comprender e interpretar la realidad.
- Fomenta líneas de avance y posibilidades de cambio.
- Favorece la utilización de modelos de interpretación social, o elaboración del propio.
- saberse analista de la realidad, plantear interrogantes, es un paso hacia el cambio de la misma, como respuesta colectiva. (párr.23)

De esta manera, según el Portal Cultural Principe (2017):

> La animación sociocultural tiene como base fundamental la subjetividad humana e influye en las aspiraciones de los individuos, al igual que en su percepción de la vida. Las ideas materializadas mediante la animación logran educar y viabilizar relaciones sociales, provocando determinadas conductas y modos de comportamiento. Permite mediante sus acciones el desarrollo de dinámicas grupales, técnicas participativas, juegos e intercambios de experiencias con el fin de promover lo identitario de un grupo social. (pág. 1)

En este sentido, se piensa en un sujeto capaz de generar respuestas mediante la creatividad social, capaz de construir espacios nuevos para una realidad incompleta, inacabada e injusta, tal es el caso de contextos carcelarios y penitenciarios, donde la urgencia de una actitud para lograr el cambio se hace evidente.

Dentro de las actitudes deseables a potenciar con la ASC, según Ander-Egg (1981) están:

> *Situarse* para captar las necesidades más hondas de su ser, comprender la realidad en que está inmerso y hacerse responsable de su propio destino.
>
> *Movilizarse* para ponerse en estado de expresarse y, a través del mismo, ir descubriendo y comprendiendo cuáles son sus verdaderos intereses y cuáles son las causas que le impiden realizarlos.
>
> *Organizarse* para defender sus intereses mediatos e inmediatos y coordinar las acciones que la llevarán a realizar su proyecto personal y social.
>
> *Crear y hacer*, como agente de transformación social, buscando soluciones y participando en la creación de nuevas relaciones sociales. Todo esto requiere: a) una perspicacia de la cual no todos están dotados; b) un interés comunitario al cual muchos no llegan por su comodísimo y su egoísmo personal; c) el no vivir en la ilusión de que las cosas ya están bien tal cual están, fomentada por los dueños ocultos de la sociedad, que se aprovechan de la pasividad de la masa social. Cabalmente la ASC quiere superar estos fallos de los individuos y llevarlos a las cuatro actitudes indicadas. (Citado por Capdevila, 2002, pág. 40)

Por otro lado, Ander-Egg (2000), esquematiza en cinco grandes categorías, las técnicas de animación sociocultural, las cuales son pertinentes para el desarrollo del material de apoyo para la intervención que se propone como trabajo de grado –caja de herramientas, estas son:

- Formación: adquisición de saberes y uso crítico de la razón.
- Difusión cultural del patrimonio heredado y de la cultura viva.
- Artísticas
- Lúdicas: recreación, juego, esparcimiento, fiestas y deportes.
- Sociales: fomento de la vida asociativa. (pág. 8)

De estas se retoman las técnicas: formación, artísticas y lúdicas, las cuales se considera que aportarán al logro de los objetivos de la propuesta de educación social.

En relación a la técnica de formación, según Ander-Egg esta aporta en:

> El aprendizaje de sujetos críticos, capaces de ser protagonistas de su propia historia, contribuyendo a la concientización y comprensión de la realidad en que se vive, mediante un cuestionamiento crítico, lo que constituye un aprendizaje innovativo. Este aprendizaje, en una fase inicial, es apertura hacia los problemas y tiende a convenirse en un aprendizaje anticipatorio orientado, desde un punto de vista antropológico/cultural a la plasmación existencial de un estilo de vida acorde con las exigencias de un mundo en cambio permanente y acelerado. (pág. 12)

En concordancia con lo anterior, y teniendo en cuenta el contexto al que va dirigido el material didáctico, es evidente la necesidad de una estrategia formativa innovadora que incentive un verdadero aprendizaje de las PPL, sin quedarse en formas tradicionales de educación que no aportan a la comprensión de la realidad y que, por el contrario, rompa con estructuras y lógicas educativas que no favorecen en este caso, el proceso de resocialización de las PPL, por tratarse de “un sistema de encubrimiento ideológico de la realidad, en la medida que presenta un modo de enajenación de la realidad, ya sea individualmente, o bien como grupo, clase o colectivo” (Ander-Egg, 2000, pág. 12).

Es por ello, que la técnica de formación bajo la estrategia de animación sociocultural, se considera una técnica pertinente, pues el objetivo principal de las actividades de formación según Ander Egg (2000), es favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo del uso crítico e ilustrado de la razón, con el propósito de que las personas profundicen su toma de conciencia frente a su realidad vivencial, constituyendo así un objetivo que aporta al desarrollo de la propuesta educativa para la intervención profesional con las PPL.

Para el desarrollo de esta técnica, y teniendo en cuenta su propósito de favorecer la adquisición de conocimientos y del desarrollo del uso crítico e ilustrado de la razón, se cree pertinente utilizar como herramienta, *una cartilla*, la cual se considera una herramienta didáctica, útil para la generación de contenidos específicos y su traducción como propuesta comunicacional idónea para formar y promover la reflexión, las características de esta herramienta didáctica según Geneos (2017) son:

- Como mediación y ayuda a la posibilidad de una reflexión, la cartilla aporta realmente a la concreción de consecuencias pedagógicas cuando busca generar preguntas más que dar respuestas.
- La cartilla pedagógica puede ofrecer un recorrido inductivo (de lo particular a lo general) o deductivo (de lo general a lo particular). Pero su mayor desafío es generar condiciones para el pensamiento abductivo, para invitar a los lectores a construir sus propias conjeturas respecto al sentido de las cosas, los elementos de análisis y sus criterios de acción.
- La cartilla tiene el desafío de partir de la realidad (las problemáticas, las ideas operantes, los lenguajes, las sensibilidades), pero sin olvidar que, justamente, la realidad de los interlocutores debe ser el punto de partida, pero no el de llegada. Se parte de la realidad concreta no para volver a ella, si no para ponerla en cuestión y para desnaturalizarla. Partir de la realidad para volver a lo real.
- Es importante que la cartilla tenga un planteo y un lenguaje bien concreto. Sin embargo, esto no significa desdeñar la abstracción y el pensamiento analítico del cual todos somos capaces. El esfuerzo del material didáctico no es de “bajar a lo concreto” o “bajar a la realidad”. Todo lo contrario: se trata de la bella y difícil tarea de ascenso a lo real-concreto.

- La cartilla articula espacio y tiempo. La comunicación visual implica una secuencia temporal posible (o varias) que invita a una reflexión. Los caminos son muchos. Una buena forma de organizar la secuencia, es ir de lo simple a lo complejo. O, mejor: sentar al comienzo las bases y los puntos de referencia para poder adentrarse cada vez, en una mayor complejidad.
- Tanto en lo escrito como en lo visual (lenguaje gráfico, imágenes, formas, colores), tiene el desafío de plasmar un lenguaje directo, despojado y dinámico que sea, al mismo tiempo, firme, sólido y consistente. (pág. 1)

Teniendo en cuenta estas características, se presenta esta herramienta como un material idóneo para la intervención profesional, pues su propósito es a fin con la propuesta metodológica del presente trabajo de grado, en tanto, busca a partir de materiales didácticos, ser una propuesta innovadora en contextos opresivos donde la realidad necesita ser interpretada a partir de diferentes perspectivas, para de esta forma tomar conciencia de la necesidad de transformación.

En cuanto a la técnica de actividades de expresión artística, estas son definidas "como aquellas que favorecen la expresión (…) constituyen formas de iniciación o de desarrollo de los lenguajes creativos y de la capacidad de innovación y búsqueda de nuevas formas expresivas" (Acosta, S.f, pág. 5) , además, es una técnica desarrollada, "bajo el arte una forma significativa de expresión de ideas y sentimientos, capaz de hacer que las personas adquieran un desarrollo más armonioso y global" (Ander-Egg, 2000, pág. 19).

En tanto, se considera el arte, como lo expresa una herramienta educativa "que incentiva la percepción y otorga valores creativos, expresivos y comunicativos, le confiere la capacidad de desarrollar facultades intelectuales y sensoriales que ayudan al individuo a asociarse con otros y a compartir experiencias e ideas" (Ruiz Larreta, S.f, pág. 1).

Así pues, la estrategia metodológica animación sociocultural, bajo la técnica expresión artística en contextos opresivos como el penitenciario y carcelario, se convierte en una fuente de enriquecimiento de la vida de las personas y un medio de estímulo para desarrollar su capacidad

expresiva y creativa; entendiendo, la creatividad “como la capacidad para encontrar nuevas soluciones a un problema o hacer algo que antes no existía; en ese sentido trasciende a lo artístico. La utilización activa de conocimientos, de ordinario incluye también aspectos de actividad creadora” (Ander-Egg, 2000, pág. 1).

Ahora bien, la realización de actividades artísticas, según Ander-Egg (2000), es un quehacer que requiere la aceptación de varios supuestos importantes, tanto de los animadores como de los participantes (destinatarios/realizadores de esas actividades), estos son:

- Fe en la capacidad y posibilidades expresivas y creadoras que todos, en mayor o menor medida, tenemos.
- Ausencia de dirigismos en cuanto a gustos estéticos y modos de expresarse.
- Valorización del trabajo colectivo y del contacto con el pueblo.
- Total respeto a la libertad de expresión y al pluralismo cultural.
- Labor de mutua concientización e intercambio de experiencias.
- Apelación y apoyo a la creatividad y a la expresividad. (pág. 15)

Por otra parte, acerca de la lúdica como técnica de animación sociocultural, es importante destacar su carácter histórico, pues según Ander-Egg (2000):

> Se debe entender el homo ludens (hombre lúdico, hombre que juega) como aquel quien a través de la música, la fiesta, el juego ha influido en la historia de donde habita, pues es a partir del “homo ludens “que la cultura humana brota y se desarrolla en el juego; el juego es más viejo y más general que la cultura. Y en cuanto hecho anterior a la cultura, las instituciones sociales son deudoras de este sentido lúdico primigenio. (pág. 12)

En concordancia con lo anterior, el autor expone que

> Lo lúdico es cultural y que se adapta a los diferentes contextos históricos y por tanto cambia la función del mismo, “todo juego expresa un sistema más o menos coherente de valores, ideas y expresiones que tienen su significación o vertiente cultural. (pág. 13)

Por otro lado, es importante reconocer el carácter interactivo en lo lúdico, pues según Posada 2014,

> Desarrollar la comunicación con el grupo de iguales no es solo una actividad agradable y enriquecedora, sino que además responde a las demandas cognoscitivas, obliga a ellas y, si se ha creado un clima propicio, enriquece los conocimientos adquiridos a partir de la fantasía, el humor y la ironía. (citado por González, 2014, pág. 65)

En este sentido, se reconoce que una educación integral, aparte de instruir debe: generar actitudes, posiciones vitales y sociales positivas; además de gestar nuevas situaciones, conceptos y relaciones, características propias que pueden fluir a través de la lúdica y más aún, en situaciones de complejidad, donde "a través de lo lúdico se puede acceder más fácilmente a la complejidad y entender su incertidumbre, acceder a un lenguaje que no necesita explicaciones, un lenguaje de sensaciones conociendo "lo que es" (González, 2014, pág. 28).

De esta manera, según el autor es importante destacar la generación de conocimiento a partir de lo lúdico pues,

> Lo lúdico es el juego connatural del ser humano que le presenta la posibilidad de potenciar sus habilidades y de conocer de forma agradable y generalmente divertida. Las actividades lúdicas mejoran la motivación, atención, concentración, potencia la adquisición de información y el aprendizaje generando nuevos conocimientos. En su accionar vivencial y por su alta interacción con otros y con el medio aumenta la capacidad al cambio, de recordar y de relacionarse dentro de ambientes posibilitantes, flexibles y fluidos. (pág. 29)

Es así como la lúdica, como técnica de animación sociocultural en contextos penitenciarios y carcelarios puede influir en la construcción de significados individuales y colectivos de una forma innovadora, vivencial y reflexiva, promoviendo además una actitud lúdica, que "lleva al pensamiento divergente al llevar a la búsqueda de resolución de situaciones donde lo risible,

diferente tiene cabida en el ámbito juguetón de la correría de posibilidades" (González, 2014, pág. 30).

Para el desarrollo de esta técnica se cree pertinente abordar el juego desde la perspectiva de Gonzáles (2014), quien la considera como "una herramienta educativa lúdica, útil para adquirir y desarrollar capacidades motoras por medio de la exploración, en el ensayo y error, así como a nivel intelectual genera conocimiento y reflexión" (pág. 24); a su vez, presenta el juego como:

> una actividad universal y multicultural, inherente al ser humano, que sirve para socializar, para el conocimiento de sí, para descubrir y construir su entorno, preparando al ser humano para la vida, Huizinga (1972) plantea que la cultura brota del juego, es como un juego y en él se desarrolla (pág. 25).

Con base en lo anterior, el juego se presenta como recurso para la animación sociocultural, Oposinet (2017), resume los objetivos del juego como estrategia educativa de animación sociocultural de manera que:

- Posibilita el tratamiento de temas conflictivos.
- Facilita el acercamiento de las personas.
- Facilita la adquisición de habilidades sociales.
- Prepara para situaciones desconocidas o temidas por el sujeto.
- Potencia la creatividad y la imaginación. (pág. 1)

Características estas, deseables a desarrollar con el material didáctico del presente trabajo de grado, entendiéndolo como "una herramienta didáctica capaz de generar un ambiente innato de aprendizaje, el cual puede ser aprovechado como (…), una forma de comunicar, compartir y conceptualizar conocimiento y finalmente de potenciar el desarrollo social, emocional y cognitivo en el individuo" (González, 2014, pág. 26), en este caso particular las PPL.

Caracterización de la población beneficiaria del material de apoyo

El material didáctico (caja de herramientas), está dirigido a sujetos vinculados a la Reclusión de Mujeres de Bogotá que orientan procesos de intervención a nivel psicosocial en el área de Atención y Tratamiento; entre los cuales se encuentra:

- Practicantes profesionales de Trabajo Social, Psicología y carreras afines con las Ciencias Sociales.
- Equipos interdisciplinarios que se encuentren vinculados al área de Atención y Tratamiento de la Reclusión de Mujeres de Bogotá.
- Voluntarias y voluntarios; para este caso particular, las personas que conforman el grupo de "Juntos Podemos". Este grupo esta conformado por mujeres profesionales de diferentes áreas: Psicología, Administración de Empresas, Contaduría Pública, Economía, Artes Plásticas, entre otras.

Este material servirá de apoyo para la intervención con la PPL, a través del cual se pretende el fortalecimiento y desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes, y potencialidades en la población privada de la libertad, con el fin de contribuir a su proceso de resocialización y de reestructuración de sus proyectos de vida.

Plan operativo para la elaboración del material de apoyo

Fases	Actividad	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviem	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Fase 1. Desarrollo de la propuesta para la elaboración del material de apoyo.	- Justificación y propósitos										
	- Elaboración del estado del arte.										
	- Elaboración de los fundamentos conceptuales:										

	sustento teórico y metodológico																																						
	- Elaboración de caracterización de la población.																																						
Fase 2. Diseño del material.	- Revisión y ajuste de anteproyecto.																																						

| | | |

material didáctico .	prueba piloto.																																						
Fase 4. Ajuste material didáctico .																																							
Fase 5. Informe final.	Presentación de informe1 Presentación informe 2																																						**x**

	Sociali zación de informe.																																						
	- Entrega informe 1. - Entrega informe 2.																																						**x** **x**

Presentación del material de apoyo

Este material de apoyo surge como iniciativa innovadora de tres trabajadoras sociales en formación de la Universidad de La Salle, quienes tuvieron la oportunidad de participar, durante su etapa de práctica investigativa e intervención en el área de Atención y Tratamiento de la Reclusión de Mujeres de Bogotá; en donde lograron identificar algunas falencias para dar respuesta en la atención psicosocial, las cuales repercuten en el proceso de resocialización y sustentan la reincidencia en la conducta delictiva de las personas privadas de la libertad.

Teniendo en cuenta estas falencias, y con el propósito de contribuir en su superación, las profesionales en formación, deciden como parte de su ejercicio académico de Trabajo de Grado, desarrollar un proyecto investigativo disciplinar o interdisciplinar, bajo la modalidad de material de apoyo a los procesos de intervención; en este sentido, las profesionales proponen el diseño y elaboración de una *caja de herramientas,* pensada como una propuesta de educación social que contribuya al fortalecimiento del proceso de Atención y Tratamiento Psicosocial para la resocialización de las PPL en la Reclusión de Mujeres de Bogotá.

Dicho material de apoyo, va dirigido a las y los facilitadores vinculados a la Reclusión de Mujeres de Bogotá, quienes orientan procesos de intervención a nivel Psicosocial en el área de Atención y Tratamiento (practicantes profesionales, equipos interdisciplinarios y voluntarios/as); para brindar una estrategia de educación social que incentive un verdadero aprendizaje en las PPL, mediante la ruptura de formas tradicionales de educación – intervención que no aportan a la comprensión de la realidad; además, que posibilite el acercamiento entre la población privada de la libertad y quien ejecuta la intervención de una forma innovadora, lúdica, creativa y de fácil manejo.

Con esta caja de herramientas, se pretende, además, contribuir a la cualificación y enriquecimiento de los repertorios de acción de las y los facilitadores y promover la participación de las PPL en su proceso de Atención y Tratamiento; a partir de una metodología de intervención novedosa que invite a la reflexión y la autocrítica como elementos potenciadores de aprendizajes significativos en las PPL durante el proceso de Atención y Tratamiento Psicosocial.

El material de apoyo, enfatiza en la dimensión social del sujeto (mujer), como factor clave en los procesos de resocialización y de prevención de la reincidencia de la conducta delictiva. De ahí, que el material, "caja de herramientas" se haya concebido, desde la estrategia pedagógica de la Animación Socio Cultural, la cual favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo del uso crítico e ilustrado de la razón, por medio de la participación, dinamización y vitalización de las potencialidades de los sujetos y de los grupos Ander-Egg (2000); esta estrategia, permite además, que las personas profundicen en su toma de conciencia frente a su realidad vivencial, constituyendo así, un sujeto que aporta al desarrollo de la propuesta educativa para la intervención profesional.

Para el logro de los fines de esta estrategia pedagógica, se plantearon tres técnicas desde la perspectiva de Ander-Egg (2000): la lúdica, la formación y la expresión artística; estas técnicas estan representadas en la caja, por tres herramientas con las que se pretende dar respuesta a los propósitos planteados en el Trabajo de Grado, las cuales se describen a continuación:

- ***Expresión artística:*** Con esta técnica se pretende contribuir al logro del propósito específico: Reorientar la concepción y estructuración del proyecto de vida de las mujeres privadas de la libertad.

Para ello, se propone como herramienta una *"galería de arte"* titulada **"Galería de Vida".** En esta herramienta, la música, el cine, la poesía y la pintura son posibilidades didácticas que le permiten a las y los facilitadores generar un proceso de aprendizaje reflexivo y significativo que aporte a la reorientación y estructuración del proyecto de vida de las PPL; Así como el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida y en la vida. En esta herramienta se abordarán temas que se consideran fundamentales en la estructuración del proyecto de vida de las PPL, como lo son: la resiliencia, la superación personal, el altruismo y sentido de vida.

- ***Formación:*** Esta técnica busca, apoyar el logro del propósito: Promover la reconfiguración de la subjetividad y el empoderamiento de las mujeres privadas de la libertad.

Se materializa mediante la herramienta *"Cartilla"* que tiene como nombre "Mujer, empoderada y libre". Esta herramienta pretende generar una actitud reflexiva y la toma de conciencia de las mujeres sobre las situaciones de marginación, exclusión, opresión, desigualdad e inequidades promovidas por el sistema de organización patriarcal; por ello, contiene temáticas relacionadas con: sexo y género, roles y estereotipos de género, socialización de género, identidad de género, relaciones de poder; además del acceso, control, recursos, beneficios y oportunidades de las mujeres; participación y ciudadanía; y emprendimiento. Temas desde los cuales se busca incorporar miradas que posibiliten la comprensión de las desigualdades sociales entre hombre y mujeres y propicie en estas, la implementación de acciones efectivas y pertinentes para el logro de la autonomía y el empoderamiento; convirtiéndose de esta manera, el enfoque de género, en este caso en las mujeres, en una perspectiva

transformadora que aporta a la superación de las brechas de desigualdad, inequidad y exclusión social.

- ***Lúdica:*** Con esta técnica se quiere aportar al logro del propósito: Potenciar el desarrollo de habilidades sociales y laborales en las mujeres privadas de la libertad.

La técnica propone como herramienta un *"Juego"* llamado **"Habilidoso".** Este juego, busca apoyar los procesos de intervención, con las mujeres privadas de la libertad, para que estas puedan auto-reconocer sus capacidades y potencializar sus habilidades sociales- laborales, tanto a nivel interpersonal como intrapersonal; a partir de la deconstrucción, decodificación y resignificación de conductas y valores que aporten a su resocialización y prevenga en ellas, la reincidencia de la conducta delictiva. Cada una de estas herramientas contiene las instrucciones necesarias para posibilitar a las y los facilitadores su implementación con las PPL.

Criterios de evaluación del material de apoyo

Para evaluar el material de apoyo diseñado se realizaron varias actividades, mediante las cuales se pretendió lograr una mayor cualificación de dicho material, para que este respondiera a los propósitos planteados para la población sujeto de la intervención. Estas actividades fueron:

Prueba piloto

El ejercicio de pilotaje del material de apoyo, se llevó a cabo con un grupo de cinco profesionales del área psicosocial, trabajo social (3) y psicología (2) que habían realizado su práctica profesional en la Reclusión de Mujeres de Bogotá y por tanto, son conocedores, tanto de la población como del contexto penitenciario y carcelario; aspecto que resultó bastante significativo para el propósito de esta prueba; la cual se llevó a cabo el día 18 de marzo de 2018 en la universidad de la Salle.

En un primer momento se realizó la contextualización del material de apoyo al grupo de profesionales, en esta se presentaron las situaciones que dieron origen a este material, así como sus propósitos, fundamentos teóricos y metodológicos. En un segundo momento se dio a conocer la propuesta didáctica, cual está constituida por tres técnicas de intervención, basadas en la Animación socio cultural: formación, lúdica y expresión artística. Se presentaron los propósitos de cada una de estas técnicas, así como su estructura, contenidos temáticos y metodología. De igual manera, en tercer momento, se realizaron algunos simulacros de actividades

A partir de estos momentos, surgieron por parte del grupo de profesionales, algunos comentarios y recomendaciones, que se presentan a continuación:

Para la técnica de formación, cuya herramienta propuesta fue la cartilla titulada “Mujer empoderada y libre”, se hicieron los siguientes comentarios:

- La presentación, estructura y contenido temático propuesto es muy pertinente y necesario para la población sujeto de intervención.
- El diseño de la herramienta es adecuado, visualmente llamativo y didáctico.
- Esta herramienta, por sus contenidos temáticos puede generar impactos emocionales en tanto, que aborda temas que pueden confrontar la subjetividad de las mujeres, por lo cual se requiere de apoyo emocional y psicológico, es decir del abordaje interdisciplinario.

En cuanto a la técnica lúdica, representada en el juego titulado “Habilidoso”, se plantearon los siguientes comentarios:

- Teniendo en cuenta el propósito y contenidos temáticos de esta herramienta, podría ser utilizada, no solo con la población de la reclusión de mujeres de Bogotá, sino con toda la población privada de la libertad en los diferentes centros carcelarios y penitenciarios del país, así como con población vulnerable en situación de adicciones (consumo de SPA), violencia, maltrato, entre otras.
- Es una herramienta entretenida y divertida. Visualmente llamativa; su contenido es bastante completo.

Respecto a la técnica expresión artística, representada en la “Galería de Vida”, se realizaron los siguientes comentarios:

- La mayoría de los poemas propuestos son de autoría de hombres, sería importante tener en cuenta poetizas mujeres y en la medida de lo posible que sean Latinoamericanas.
- Las películas por su parte, no deberían proyectarse en su totalidad, sino, seleccionar escenas relevantes y significativas, según el tema que se quiere trabajar, con el fin de permitir un mayor análisis y retroalimentación.
- En el instructivo de esta herramienta sugerir que el facilitador/a pueda variar las películas, poemas y canciones de acuerdo con el grupo de mujeres, en tanto, que algunas de estas pueden haber sido trabajadas en otros espacios o programas.
- En caso que el material pueda ser implementado con otra población sea PPL (hombres) de otros centros penitenciarios, o en situación de vulnerabilidad social, permitir al facilitador/a utilizar otras películas, poemas y canciones que aborden los temas que en esta herramienta se busca trabajar y potenciar (sentido de vida, desarrollo personal, resiliencia y altruismo).

Observaciones generales sobre el material de apoyo.

El grupo de profesionales manifestó de manera general sobre el material de apoyo lo siguiente:

- La estructura que presenta el material de apoyo es coherente con la propuesta de Atención y Tratamiento de la Reclusión.
- Este material es realmente una propuesta muy creativa e innovadora para trabajar con la población PPL.
- Es un trabajo riguroso, concienzudo y bastante profesional que aportará de manera significativa al proceso de atención y tratamiento de las PPL.

- Esta es una propuesta realmente creativa e innovadora, bastante potente para la intervención psicosocial que valdría la pena potenciar más y no reducirla solo a la reclusión de mujeres de Bogotá.

Recomendaciones a partir de la prueba piloto.

Con base en lo socializado y observado en la prueba piloto del material de apoyo, se hacen las siguientes recomendaciones:

- La "caja de herramientas", debe articularse a algunos de los programas que tiene propuestos el INPEC para su proceso de Atención y Tratamiento con las PPL, tales como "Misión carácter" y "Cadena de vida"; de tal manera que permita a la población sujeto de intervención "Descuento", aspecto que podría contribuir a motivar mucho más su participación y prevenir que la "Caja de herramientas" se convierta en una caja de actividades "comodín" para los profesionales del área psicosocial. De igual manera, el material al articularse con otros programas, puede contribuir a medir el impacto del proceso de Atención y Tratamiento de las PPL.
- La "Caja de herramientas" debe hacer parte de la Ruta de Atención y por ende del Sistema Progresivo que esta propuesto, es decir, que el uso de este material debe ser transversal en la Ruta de Atención.
- Aunque este material fue diseñado pensando en la población de la Reclusión de Mujeres, debe ser tenido en cuenta para ser implementado como parte de la Ruta de Atención y Tratamiento de toda la población PPL que atiende el INPEC.
- Teniendo en cuenta los propósitos y contenidos temáticos que plantea el material de apoyo, este podría ser implementado con otro tipo de población que se encuentre en

situación de vulnerabilidad y requiera atención psicosocial, tales como: víctimas de violencia y abuso sexual, adicciones, maltrato, entre otros.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el desarrollo de este trabajo de grado en la modalidad de diseño de material de apoyo para la intervención, las estudiantes de Trabajo Social a partir del proceso de fundamentación teórica - metodológica y diseño del material, han logrado establecer:

Reflexiones de la experiencia**.**

- El abordaje bajo la presente modalidad de trabajo de grado ha permitido conocer nuevas formas de aportar al desarrollo de procesos investigativos e interventivos, en este caso bajo una modalidad innovadora que rompe con esquemas tradicionales, lo que obliga al profesional a ponerse en otra lógica de investigación.
- Tener un mayor acercamiento a la perspectiva pedagógica, como lo exige la presente modalidad, permite un enriquecimiento a la intervención profesional del trabajador social, pues a partir de lógicas innovadoras se permite abordar problemáticas sociales desde diferentes puntos de vista y, desde estos, hacer reflexiones sobre las acciones y sus impactos.
- A pesar que la formación académica permitió un acercamiento a dinámicas de intervención profesional con algunas perspectivas pedagógicas, estas no resultan suficientes para emprender un proyecto bajo estas dinámicas, lo que hace necesario complementar el proceso, con apropiación de conceptos, entre estos los que tienen que ver con fundamentación tanto teórica como metodológica.
- Resulta indispensable re significar el esquema de intervención en los profesionales, para de esta forma abrirse a posibilidades de contemplar menos formas

rígidas de intervenir, donde estrategias como la lúdica se reconozca como una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo integral de la realidad a intervenir.

- Es necesario reflexionar y analizar cuáles son los procesos más adecuados para la intervención profesional en trabajo social, pues es importante el desarrollo de potencialidades y capacidades en los sujetos sociales que faciliten las oportunidades de acceder a ellas con una visión y atención integral de manera que se alcancen esos estados de bienestar que transformen su realidad.

Aspectos positivos que posibilita el material.

- El diseño de material de apoyo para procesos de intervención permite reconocer la importancia del componente pedagógico en la intervención profesional.
- Incentiva en el profesional un pensamiento innovador, creativo , lo que permite diseñar herramientas pensadas para los sujetos hacia quien va dirigida la intervención, teniendo en cuenta , características propias de cada población, de manera que sea una herramienta que responda a objetivos propuestos.
- El diseño del material de apoyo permite la construcción y reconstrucción permanente de estrategias innovadoras, que incentivan al cambio, la transformación, y más aún bajo contextos en los que es imposible mantener formas tradicionales de intervención, como es el caso de contextos institucionalizados, cuyo objetivo es la normalización del sujeto.
- Fortalecer procesos de intervención a partir de la estrategia de animación sociocultural con técnicas como la lúdica, formación y la expresión artística, resultan ser para el profesional en trabajo social, un accionar donde se comparte los aportes teóricos del trabajo social, con alternativas metodológicas de la animación sociocultural, lo que

contribuye en las exigencias presentes, resultantes de la propia dinámica social que exige que se brinde respuestas a requerimientos nacidos de la misma práctica del trabajo social.

Dificultades en el proceso de diseño y elaboración.

- El material de apoyo fue pensado para facilitadores, por lo tanto, fue necesario un acercamiento y presentación del material a estos, lo que en un momento significo retarlos para que asumieran nuevas formas de intervención, pues algunos de ellos, como el caso de facilitadores- voluntarios, no concebían las dinámicas propuestas**.**
- Para la elaboración del material de apoyo, fue indispensable contar con profesionales capacitados en el tema, entre estos, diseñadores gráficos y publicistas, que dieran una visión apropiada a las herramientas, pues para este tipo de material didáctico esto resulta indispensable.
- Es una modalidad que implica una inversión económica que los estudiantes deben asumir, por lo tanto, es importante pensar y gestionar formas de financiación al decidir por esta modalidad.
- Existe desconocimiento de los profesionales en formación acerca de esta modalidad de trabajo de grado, por lo tanto, al desarrollar el proceso se hace más dispendioso abordar el proceso.
- Es una modalidad que requiere mayor tiempo para su ejecución, pues implica dos grandes momentos, en un primer lugar la construcción de la propuesta conceptual y metodológica y en segundo lugar la elaboración del material didáctico, tiempos que no son tenidos en cuenta en los cronogramas existentes y que exige el programa.

Aprendizajes.

Con el presente trabajo de grado, las profesionales en formación obtuvieron experiencias enriquecedoras que les permitió:

- Llevar a cabo el diseño y la n concreción de las herramientas pedagógicas.
- Apropiar conceptos, perspectivas y teorías del campo de la pedagogía y a la educación social.
- Retomar dinámicas y propuestas del campo de la educación social para aplicarlo en el Trabajo Social.
- Conocer la estructura de las estrategias en los procesos educativos.
- Clarificar y profundizar en los contenidos temáticos contemplados dentro de cada herramienta del material de apoyo.
- Reconocer habilidades personales y grupales que fortalecieron la construcción teórica-metodológica del desarrollo del trabajo de grado.

Recomendaciones a partir de la experiencia de diseño de material de apoyo para la intervención.

Al programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle.

- Propiciar la apertura de espacios académicos en las que el ámbito pedagógico cobre una mayor relevancia, como electivas y/o cátedras.
- Incentivar en las y los estudiantes la cualificación del proceso de diseño de proyecto de investigación, práctica profesional y trabajo de grado.
- Dar a conocer a los estudiantes que opten por esta modalidad de trabajo de grado los costos económicos que esta conlleva.

- Posibilitar la apertura a procesos de investigación e intervención en el ámbito Socio Jurídico y Forense.
- Impulsar a los docentes para que se familiaricen, con la lógica, estructura y evaluación de esta modalidad de trabajo de grado.
- Perfeccionar el diseño de un formato de evaluación propio y adecuado para las especificidades de trabajo de grado en la sub modalidad de material de apoyo a los procesos de intervención.

Al área de Atención y Tratamiento del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario.

- Aprovechar y potenciar el uso de los materiales didácticos de apoyo para la intervención profesional, con el fin de incentivar la participación de las PPL en su proceso de resocialización.
- Contar con una mayor apertura a iniciativas externas que estén a favor del fortalecimiento de los procesos de intervención.
- Dar a conocer el material de apoyo a los profesionales que llevan a cabo procesos de Atención y Tratamiento.
- Utilizar el material de apoyo con los propósitos para el cual fue diseñado, es decir, para apoyar el proceso de Atención y Tratamiento Psicosocial.

A los profesionales de Trabajo Social.

- Apostarle al diseño y elaboración de materiales de apoyo para facilitar y fortalecer los procesos de intervención profesional.

Incursionar a profundidad en los procesos de investigación e intervención en el campo Socio Jurídico y Forense.

Presupuesto

Rubro	Herramienta 1: Juego		Herramienta 2: Cartilla		Herramienta 3: Galería de arte	
	Nombre	**Efectivo**	**Nombre**	**Efectivo**	**Nombre**	**Efectivo**
Personal	Diseñador Gráfico Publicista Diseño gráfico del Juego.	$250.000	Diseñador grafico Publicista Diseño gráfico de la cartilla	$250.000	Diseñador grafico Publicista Diseño gráfico del instructivo	$250.000
Materiales	1 Caja en (Vinilo Adhesivo Brillante adherido en superficie al Cartón Industrial resistente de 3 mm) Sin Plastificar	$40.000	Páginas impresas técnica láser color en propalcote 150gr c/u : $ 700 X 50	$35.000	Páginas impresas técnica láser color en propalcote 150gr c/u : $ 700 X 30	$21.000

	1 Juego de Mesa (Tablero retráctil, Vinilo Adhesivo Mate por las dos caras adherido al cartón industrial de 6 mm resistente) Sin Plastificar	$45.000	Pasta cartilla + recubrimiento mate.	$15.000	Pasta instructivo +recubrimiento mate	$15.000
	2000 Cartas o tarjetas (preguntas y respuestas en papel propalcote de 115 gramos impresas por lado y lado)	$50.000	Empaste	$25.000	Empaste	$25.000
	1 Dado de 6 caras triangular (Pirámide de dos caras)	$12.000			Backup películas : quemarlas e imagen grafica c/u: $1000 X 12	$12.000
	2 Fichas de Color diferente	$5.000			Backup canciones: quemarlas e imagen grafica	$5.000

	en acrílico resistente a los golpes					
	1 Reloj de Arena	$15.000			Librillo Poemas:	$10.000
					Estuche para depositar Backup	$20.000
Caja para depositar Herramientas	$15.000					
SUBTOTAL		$432.000		$325.000		$358.000
TOTAL	**$ 1’115.000**					

Anexos

Tabla N°1*Matriz para referenciar informes de investigaciones, monografías, trabajos de grado y tesis.*

Datos de origen (Bibliográficos)				Consulta		
Autor	Año	Titulo	Universidad, Programa	Fuente de acceso	País	Aportes
Sandra Castiblanco, Johanna Jonexa Macías, Lina María Martínez, Ángela Patarroso.	2001	Fortalecimiento de los programas de madres con hijos institucionalizados, tercera edad, extranjeras y madres con hijos en la Guardería Esplendor 1 y estructuración del programa de reincidentes.	Fundación Universitaria Monserrate. Trabajo Social	Base de datos RMB	Colombia	Fortalecer los programas de madres con hijos institucionalizados, tercera edad, extranjeras y madres con hijos en la Guardería Esplendor 1.
Yomar Elena Francisca Escobar, Lida Patricia	2002	Fortalecimiento de los vínculos protectores de convivencia para promover el mejoramiento de la calidad de vida de	Fundacion Universitaria Monserrate. Trabajo Social	Base de datos RMB	Colombia	Contribuir al fortalecimiento de los vínculos protectores de convivencia a través de diferentes procesos grupales

Fernández Ruiz		la comunidad carcelaria en la Reclusión Nacional de Mujeres.				para promover el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad carcelaria de la Reclusión Nacional de Mujeres
Alejandra Méndez, María Paula Cáceres.	2003	Diagnóstico Colectivo en la Reclusión Nacional de Mujeres de Bogotá.	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Trabajo Social	Base de datos RMB	Colombia	Generar espacios que permitan a las trabajadoras sociales en proceso de formación la aplicación de los elementos teóricos metodológicos, para la elaboración de los diagnósticos grupales en la Reclusión Nacional de Mujeres.
Jessica Gutiérrez, Olave Mariana Pataquiva Suarez.	2004	Proceso de desarrollo humano centrado en el fortalecimiento de la dimensión afectiva y social dirigido a las	Universidad de Cundinamarca Trabajo Social	Base de datos RMB	Colombia	Fortalecer el desarrollo humano de la interna en sus dimensiones afectiva y social, permitiendo la edificación de bases

	internas de la Reclusión Nacional de Mujeres.				enfocadas hacia la construcción de su proyecto de vida dentro de la reclusión y fuera de ella.
2005	Práctica de familia de la Reclusión Nacional de Mujeres “El Buen Pastor”	Universidad de San Buenaventura. Psicología.	Base de datos RMB	Colombia	Desarrollar un plan de intervención gerontológico a nivel individual, grupal y familiar, brindando talleres de autocuidado, promoción y prevención de la salud, y talleres de superación personal; así mismo realizar un estudio y diagnostico familiar existentes en las reclusas mayores de 50 años en la Cárcel Nacional de Mujeres por medio de instrumentos de evaluación familiar con el fin de

						establecer unas estrategias para el diseño de un programa de atención con la familia y medios de apoyo externos.
Elba Julia Henao, Luz Melida Hurtado	2007	Propuesta con énfasis en familia orientada a internas del establecimiento: Reclusión de Mujeres de Bogotá para la formulación de alternativas de solución de problemáticas detectadas.	Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Trabajo Social	Base de datos RMB	Colombia	Desarrollar un proceso de investigación diagnostico participativo con una muestra de RMB para identificar imaginarios sobre la familia y concepción de proyecto de vida.
Julieth Gaviria, Martha Yicela Hernández, Carolt Osorio	2015	Estrategias de afrontamiento frente al proceso de privación de la libertad.	Universidad de la Salle Trabajo Social	Base de datos RMB	Colombia	Analizar las dinámicas familiares, estrategias de afrontamiento y proyecto de vida, generadas en las familias con el

						proceso de privación de la libertad de uno de sus integrantes.
Valentina Gutiérrez Bastidas	2015	Mujeres, Muros, Candados y Libertad	Universidad de La Salle Trabajo Social	Base de datos RMB	Colombia	Promover la construcción de estrategias de afrontamiento individual y familiar antes la privación de la libertad, con las internas inscritas en el programa de familia de la Reclusión de Mujeres de Bogotá, para la consolidación de un proyecto de vida individual y familiar.

Nota: El formato para recopilar la información fue diseñado por la docente Rosa María Cifuentes(2011).

Referencias

Academia . (2017). *Clasificacion de habilidades sociales.* Recuperado de https://www.academia.edu/6939791/CLASIFICACI%C3%93N_DE_HABILIDADES_DIRECTIVAS_Habilidades_personales_Habilidades_interpersonales_e_intrapersonales_Habilidades_de_grupo_Habilidades

Acosta, F. (S.f). *La animacion sociocultural* . Recuperado de http://atalayagestioncultural.es/capitulo/animacion-sociocultural

Adam, E. (s,f). *La Inteligencia emocional: Una herramienta clave para la motivacion del estudiante y su rendimiento*. Recuperado de https://www.universidadviu.es/wp-content/uploads/2016/04/Informe-VIU-Inteligencia-Emocional.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (24 de Agosto de 2016). *Localidad de barrios unidos*. Recuperado de http://www.bogota.gov.co/localidades/barrios%20unidos

Alonso, C. (2005). *Habilidades Sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jovenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad.* Madrid: ONCE.

Alvarado, L., Siso, J. M., y Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.

Álvarez, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria.* Trabajo de Master. Universidad de Granada: Granada

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural.* Madrid: CCS

Araujo, J., Betancourt, Y., y Gómez, J. (2015). La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformacion. Popayan: Universidad de Manizales.

Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona (España): Labor .

Beltrán, A., Jímenez, H., y Ortegón, S. (2002). *Construcción de proyectos sde vida en internos proximos a salir en libertad.* Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. *Folios Segunda Epoca. (28)*, 108-119.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluacion y entrenamiento de las habilidades sociales.* Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Capdevila, M. (2002). *Programa de Animacion Sociocultural.* Madrid: UNED

Carreño, M. (2010). *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire.* Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf

Carvajal, H., Castañeda, Y., Chacón, A., Juanita, I., Ramírez, T., Silvera, J., y Urrego, K. (2016). *Percepciones de las internas de la reclusión nacional de mujeres el buen pastor acerca de su futuro.* Universidad de La Salle, Bogotá.

Castañeda, Y., y Chacón, A. (2017). *Familia: principal fuerza para mantenerse en pie entre los barrotes de la Reclusión de Mujeres de Bogotá.* Universidad de La Salle, Bogotá.

Castilla, M. (2004). *Habilidades sociales. Aproximaciones Teoricas* . Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3014/castillahabilidades.pdf

Cembranos, F., Montesinos, D., y Bustelo , M. (2011). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Recuperado de https://edsociocomunitaria.files.wordpress.com/2012/01/resum-llibre-la-animacion-sociocultural3.pdf

Cifuentes, G. (2009). Orientaciones Para El Diseño De Proyectos De Investigación Cualitativa *(*Documento interno, programa de Trabajo Social). Universidad de Lasalle, Bogotá D.C.

Congreso de Colombia.(1993). *Código Penitenciario y Carcelario*. Recuperado de http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/INPEC_CONTENIDO/INPEC%20INSTITUCION/INPEC_HOY/LEYES/LEY%2065%20DE%201993.pdf

CONPES. (2015). *Política Penitenciaria y Carcelaria en Colombia*. Recuperado de http://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/documento/CONPES%20Pol%C3%ADtica%20penitenciaria%20y%20carcelaria%202015.pdf

Corte Constitucional República de Colombia. (2011). *Sentencia T-286/11*. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-286-11.htm

Cruz., R. (2015). *Programa de desarrollo de habilidades comerciales para la mejora del emprendimiento de los alumnos del centro de educacion tecnico productivo Victor Raul Haya de la Torre* . Trujillo, Peru: Universidad Privada Antenor Orrego.

D´Angelo, O. (2006). Proyecto de Vida y Desarrollo Integral Humano. *Revista Internacional Crecemos.*Recuperado de https://es.scribd.com/document/357584605/Proyecto-de-Vida-y-Desarrollo-Integral-Humano

Del Pozo, F., y otros. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Del Pozo , F., y Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? Revista *Complutense de Educación. (*24), 47-68.

Del Pozo, F. (31 de Enero de 2016). *El enfoque diferencial de género en las intervenciones socioeducativas en ámbitos penitenciarios*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/22/articulo/el-enfoque-diferencial-de-genero-en-las-intervenciones-socioeducativas-en-ambitos-penitenciarios

Dewey, J. (1965). *La educación de hoy*.Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Diccionario de Sociología. (1998). Diccionario de Sociología. Madrid : Alianza.

Durkheim, É. (1997). *Educación y Sociologia.* Paris: Peninsula.

Escobell, C.(2016). *Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura*. Universidad Antropológica de Guadalajara, Guadalajara. Recuperado de https://www.academia.edu/30920256/_Teor%C3%ADa_del_Aprendizaje_Social_de_Albert_Bandura_-Cecilia_Sierra_E_-_Psicolog%C3%ADa_de_la_Infancia-Julio_2016_UNAG.pdf

Estévenez. (2002). Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana. Una reflexión sociológica.*Revista Ciencias Sociales Chile*. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/708/70801206.pdf

Faleiros, V. (1986). *Trabajo social e instituciones* . Buenos Aires : Hvmanitas.

Fariña, F., Vasquez, M., y Arce, R. (S,f). *Comportamiento Antisocial Y Delictivo.* España: Universidad de Vigo.

Fernández, G. (2009). *La fomación del sujeto políticoaspectos más sobresalientes en colombia*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.bdigital.unal.edu.co/1943/1/16798482.2009.pdf

Fermoso, E. (1991). *Pedagogia Social.* Buenos Aires : Losada.

Foucault, M. (1984). *Cómo se ejerce el Poder [1]*. Recuperado de http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf

Garcia, V. (2014). *Reinsercion social y laboral con reclusos y ex-reclusos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Garzón, R. (2010). *El peritaje sociofamiliar frente a la violencia conyugal.* Cali: Universidad del Valle, Colombia.

GENEOS. (2017). *El cajon de herramientas*. Recuperado de http://cajondeherramientas.com.ar/.

González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Bogota, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

González, R. (2014). *Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de:Magister en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud* . Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf

Guillamondegui, L. (2010). *Resocialización y Semilibertad. Análisis legal, jurísprudencial y criminológico*. Buenos Aires: Montevideo.

Habermas, J. (1994). *Sobre la teoría crítica y el desencadenamiento ideológico.* En J. Habermas (Ed.), Habermas y la teoría crítica (181-216). Recuperado de http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02A-Capitulo_Tercero.pdf

INPEC. (1996). *Plan de Acción y Sistema de Oportunidades.* Medellín: INPEC.

INPEC. (2005). *Resolución 7302 de 2005*. Recuperado de https://grupodeprisiones.uniandes.edu.co/images/RESOLUCI%C3%93N_7302_DE_2005_.pdf

INPEC. (2013). *Glosario Penitenciario Oficina Asesora de Planeación Grupo Estadística* . Recuperado de http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/Institucion/Estad%EDsticas/Estadisticas/Operaci%F3n%20Estad%EDstica/Glosario%20de%20T%E9rminos%2025%20de%20septiembre%20de%202014.pdf

INPEC. (2013). *PLANAP - Plan Atención Psicosocial*. Recuperado de http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/Institucion/PlanesInstitucionales/Plan_Accion_2014/SIPOEC/PLANAP%20-%20Plan%20Atencion%20Psicosocial.pdf

INPEC. (2014). *Establecimientos de reclusión Bogotá D.C.* Recuperado de http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/Institucion/Estad%EDsticas/Estadistica

s/Informes%20y%20Boletines%20Estad%EDsticos/POBLACION%20RECLUSA%20DE%20BOGOTA%202013_0.pdf

INPEC. (2017). *Informe Estadistico Agosto 2017* (08). Recuperado de http://www.inpec.gov.co/web/guest/estadisticas/informes-y-boletines/-/document_library/6SjHVBGriPOM/view_file/49719?_com_liferay_document_library_web_portlet_DLPortlet_INSTANCE_6SjHVBGriPOM_redirect=http%3A%2F%2Fwww.inpec.gov.co%2Fweb%2Fguest%2Festadisticas%2Finformes-y-boletines%2F-%2Fdocument_library%2F6SjHVBGriPOM%2Fview%2F362591

INPEC. (2017). *Lineamientos Subdireccion de Atencion Psicosocial 2017*. [CD-ROOM]. Bogotá: RMB.

Jaramillo, L. (2008). *Instituto De estudios de Educacion IESE edicion 7 Emprendimiento: Concepto básico en competencias.* Recuperado de https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/7/articulos/emprendimiento.pdf

Jiménez, G. (S, f). *Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.* Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/teorías2/textos/articulos/gimenez.pdf

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Recuperado de http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/434/1/Hacia%20una%20pedagog%C3%ADa%20feminista.pdf

Kouyoumdidian, L., y Poblet, M. (2010). "Un punto de fuga". La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Revista Margen.* (58), 1-7.

López, N. (2005). La Educación Social Especializada Con Personas En Situación De Conflicto Social. *Revista de Educación*.(336), 57-71.

López, P. (2001). *Un Enfoque Histórico-Hermenéutico Y Crítico-Social En Psicología Y Educación Ambiental*. Medellin: Universidad Pontificia Bolivariana.

Lovo, I., Martínez, R., y Najarro, L. (2012). *Profesión de trabajo social en el área jurídico forense, del instituto de medicina legal, en la Corte Suprema de Justicia (San Salvador, 2011-2012).* (Tesis de pregrado). Universidad de El Salvador, El Salvador.

Lupiañez, M. (S,f). *Inteligencias Multiples: Un camino para aprender y enseñar con alegría.* Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Inteligencias%20Multiples.pdf

Mangrulkar, L., y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades sociales para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y Pedagogía crítica*. Recuperado de http://www.celapec.org/documentos/Martínez_-_pedagogía-tradicional-y-pedagogía-crítica.pdf

Mendizabal, M. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *HOLOS, 5 (32.* doi: 10.15628/holos.2016.4729

Miner, A. (2007). *Educación en contexto de encierro*. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4776/mineraymara-educacionencontextodeencierro.pdf

Morales, M., Benitez, M., y Agustín, D. (23 de abril de 2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación*. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/155/15529662007.pdf

Morin, E. (2014). *La nocion de sujeto " Psicología y comunicación"*. Recuperado de http://resumenes-comunicacion-uba.blogspot.com.co/2014/11/morin-edgar-la-nocion-de-sujeto.html

Muchnik, S. (1996). Identidad y subjetividad en cárceles de mujeres. *Revista Estudios Sociológicos.* 102(2), 144-390.

Noriega , C. (2014). *Educación Inclusiva: Estudio de los modelos educativos emergentes a nivel internacional*. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7240/1/TFG-G%20714.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2004). *Los Derechos Humanos y las Prisiones*. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training11sp.pdf

Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convencion Americana Sobre Derechos Humanos Suscrita En La Conferencia Especializada Interamericana Sobre Derechos Humanos* . Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

Organización de los Estados Americanos. (2008). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas*

de Libertad en las Américas. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/PrincipiosPPL.asp

Oposinet. (2017). *Tecnicas y metodos de animacion en el campo de ocio y tiempo libre . Organizacion de actividades socioeducativas y de tiempo libre*. Recuperado de https://oposinet.cvexpres.com/temario-de-servicios-a-la-comunidad/temario-1-servicios-a-la-comunidad/tema-8-tcnicas-y-mtodos-de-animacin-en-el-campo-de-ocio-y-tiempo-libre-organizacin-de-actividades-socioeducativas-y-de-tiempo-libre-valor-social-relaciona

Ortega, F. (1973). *Filosofia de la educación en Marx. Bases para su estudio*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=iqgGIPqNimoCypg=PA388ylpg=PA388ydq=Filosofia+de+la+educaci%C3%B3n+en+Marx.+Bases+para+su+estudio.+Espa%C3%B1a+de+pedagog%C3%ADa+,+175-214.ysource=blyots=HnqC1AdiQ0ysig=xFK1IyKLrgzL5iQDedWzQRhzxjkyhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwjGyM3dt7rbAhXSoFMKHXPhDG4Q6AEIJzAA#v=onepageyq=Filosofia%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Marx.%20Bases%20para%20su%20estudio.%20Espa%C3%B1a%20de%20pedagog%C3%ADa%20%2C%20175-214.yf=false

Ovejero, A. (1990). *Las Habilidades Sociales y su entrenamiento: Un Enfoque necesariamente Psicosocial. Psicotherma.* Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/670.pdf

Ovidio, D. (2005). *La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual y social.*Simposio llevado a cabo en el V Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas HOMINIS, La Habana, Cuba.

Parcerisa, A. (2007). *Didactica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela* . España: Graó.

Pérez, B. (2010). *Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología*. Recuperado de https://es.scribd.com/document/178307800/Aportes-feministas-a-la-Educacion-popular-entradas-para-repensar-pedagogicamente-la-popularizacion-de-la-ciencia-y-la-tecnologia

Pérez, T. (2006). *Aportes feministas a la Educación popular: entradaspara repensar pedagógicamente la popularización de laciencia y la tecnología*. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/298/29813593004/

Ponce de León, A. (11,12 Y 13 de septiembre de 2014). *Recorrido conceptual y anclaje socio histórico del trabajo social forense o Trabajo Social en perspectiva socio juridica.* Simposio llevado a cabo en el XXVII Congreso Nacional de Trabajo Social, Comahue, Argentina.

Ponce de León, A., y Krmpotic, C. (2012). *Trabajo Social Forense Balance y perspectivas* . Buenos Aires : Espacio.

Portal Cultural Principe. (2017). *La animacion sociocultural como modelo de intervención social*. Recuperado de http://www.pprincipe.cult.cu/articulos/la-animacion-sociocultural-como-modelo-intervención-social.htm

Potes, A. (2017). *El proceso de resocialización en la Cárcel Modelo de Bogotá, una aproximación.* Bogota: Universidad Santo Tomas.

Pujal, M., Gil, E., y Lloret, I. (2007). *El feminismo y La violencia de género*. Recuperado de https://www.buscalibre.cl/libro-el-feminismo-y-la-violencia-de-genero/9788497886277/p/2873339#descripcion

Quintero, V. (5 de diciembre de 2014). Retos contemporáneos de la intervención Socio-Familiar. *Rumbos TS. (10),* 66-77.

Racca, I. (2014). *La resocialización como fn de la pena privativa de la libertad:análisis del último legado del positivismo criminológico.* Congreso de derecho de Ejecución Penal, Buenos Aires.

Ramirez, N., Roa, C., y Vives, M. (2015). *Documento de la linea de investigación- intervención sociedad y construcción de subjetividades (*Documento interno, programa de Trabajo Social). Universidad de Lasalle, Bogotá D.C.

Rey, F. (2000). *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. Brasilia, Brasil: Universidad de Brasília.

Rham, P., Gonzales, G., Iturralde, P., y Crespo, P. (2007). *Empoderamiento: conceptos y orientaciones*. Recuperado de http://www.asocam.org/biblioteca/ASO_RA_Empoderamiento.pdf

Rojas, A. (15 de abril de 2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educacion social. *Revista de Eduacion. (12),* 225-239.

Rozo, M. , y Ovalle, L. (2013). *Juventud y Proyecto de Vida*. Recuperado de https://es.scribd.com/document/186599739/11b-07-Trabajo-Final-Juventud-y-Proyecto-de-Vida

Ruiz, G. (S.f). *Tecnicas de expresion artistica* . Recuperado de: https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/TECNICAS-ARTISTICAS.pdf

Sanchez, M. (2014). *Comunicacion efectiva y trabajo en equipo*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=8OpCDwAAQBAJyprintsec=frontcoverydq=isbn:8468184365yhl=es-419ysa=Xyved=0ahUKEwiSl5qHprnbAhWOu1MKHYArB2UQ6AEIJzAA#v=onepageyqyf=false

Sarrión , E., y Primitivo, E. (2017). *La educación como derecho fundamental del ciudadano*. Recuperado de https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/088127/articulo-pdf

Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1993). *Ley 65 de 1993 Nivel Nacional*. Recuperado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9210

Seminario Internacional de Trabajo Social PARANÁ. (2003). *"La Intervención Profesional: Legitimidades en debate".* Entre Rios: Facultad de Trabajo Social PARANÁ.

Serrana, G. (2004). *Pedagogía Social . Educacion Social construccion cientifica e intervención practica.* Madrid .España: Narcea, S.A ediciones.

Tiana, A., Somoza, M., y Badanelli, A. (2014). *Historia de la educación social.* Madrid: UNED.

Torres C., y Torres, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zeleman. *Folios(* 2000) *: Revista de artes y Humanidades*.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2014). *Las reglas minimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los reclusos*. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Brochure_on_the_The_UN_Standard_Minimum_the_Nelson_Mandela_Rules-S.pdf

Urdaneta, G. (Enero de 2013). Manejo de habilidades sociales e inteligencia emocional en ambientes universitarios. *Redhecs: Revista electrónica de Humanidades, Educación y*

Comunicación Social. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339639

Valencia, O. (2014). “Cuestión social”, intervención profesional y proyecto éticopolítico. Triada para pensar las formas de consolidación de una teoría y práctica crítica para el trabajo social colombiano. *Revista Eleuthera*. (10), 99-120.

Villamil, A. (2017). *El proceso de resocialización en la Cárcel Modelo de Bogotá, una aproximación cualitativa*. Universidad Santo Tomas, Bogotá.

Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. Recuperado de http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf