

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Condiciones de calidad educativa y pedagógica en
niños y madres gestantes en contexto carcelario
en Colombia**

*Educational and pedagogical quality conditions of children and pregnant mothers in a
prison context in Colombia*

JAIME CASTRO MARTÍNEZ

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

JESÚS CORREA GRIJALBA

Universidad de La Sabana, Colombia

KARINA BAUTISTA SABOGAL

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

RESUMEN El objetivo de este estudio fue comprender las condiciones de calidad educativa y pedagógica en la atención integral de niños de 0 a 3 años y mujeres gestantes que se encuentran en situación de reclusión en un contexto carcelario de mujeres en Colombia, con la intención de contribuir a la creación de modelos diferenciados de atención en educación inicial para niños cuyas madres están privadas de libertad. Se utilizaron cuatro instrumentos para identificar los componentes de calidad de la atención educativa propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de Colombia (ICBF). Los resultados de este estudio indican que existen desafíos para



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

mejorar la calidad educativa en entornos de reclusión. Esto implica desarrollar un modelo pedagógico propio, revisar el rol e interacción con los cuidadores y comprender la comunidad educativa en espacios carcelarios, lo que incluye al colectivo de reclusas.

PALABRAS CLAVE Atención; calidad de la educación; educación de la primera infancia; prisión.

ABSTRACT The objective of this study was to understand the educational and pedagogical quality conditions pertaining to the comprehensive care of children aged 0 to 3 years and pregnant mothers who are imprisoned in a women's prison context in Colombia. The objective was to contribute to the development of distinct models of care in early education for children whose mothers are incarcerated. In order to identify the quality components of educational care, the researchers employed four instruments proposed by the Ministry of National Education and the Colombian Institute of Family Welfare (ICBF). The findings underscore the difficulties inherent in improving the quality of education in prison settings. Consequently, it is necessary to establish a distinctive pedagogical model, re-examine the role and interaction of caregivers, and gain insight into the learning community within prison settings, with a particular focus on female inmates.

KEY WORDS Care; quality of education; early childhood education; prison.

Introducción

La emergencia de contextos en los cuales los niños conviven con sus madres en establecimientos de reclusión es un tema controvertido a nivel mundial. Según Varón Guevara (2017) se pueden identificar dos posturas principales con respecto a estos contextos: por un lado, aquellos que apoyan la permanencia de los niños en los establecimientos de reclusión, con el objetivo de preservar el vínculo afectivo primario entre madre e hijo; y, por otro lado, aquellos que defienden modelos de atención donde el niño no reside con su madre dentro del establecimiento de reclusión, pero se facilitan espacios de interacción limitados en entornos comunitarios controlados. En ambos casos, existe un consenso en la comunidad académica sobre la importancia de proteger el vínculo entre la madre e hijo y facilitar la construcción del apego como un factor protector del desarrollo infantil (Arditti, 2012; Camacho et al., 2014; Colorado Restrepo y Vergara Marín, 2015; Echandé Helbling, 2015; Galindo et al., 2016; Isaza et al., 2018; Lara Álvarez 2014; Travis, y Waul, 2006).

Bajo la premisa de proteger el vínculo afectivo primario, se han desarrollado diversas alternativas de atención que buscan proporcionar condiciones para potenciar el desarrollo infantil y mitigar los posibles riesgos asociados al entorno carcelario en la vida de un niño. El diseño de estos modelos de atención debe tener en cuenta aspectos relacionados con el impacto de la interacción con el ambiente carcelario en los niños. Algunos de estos aspectos incluyen: las adaptaciones estructurales necesarias para recibir a un niño, la convivencia con otras reclusas, los objetivos de la atención educativa y pedagógica, así como las implicaciones logísticas, financieras, administrativas y sociales relacionadas con garantizar los derechos de los niños en estos contextos, entre otros factores relevantes (Gómez Fuentes et al., 2012; Niebla León, 2014; Porras Vargas y Lerma Aranguren, 2015).

Un ejemplo de programa es “*The Amachi Program*” en Filadelfia, Estados Unidos, que se basa en la inclusión de un tutor personal que acompaña a los hijos de padres encarcelados durante un año, con el apoyo de organizaciones sociales y religiosas (Hairston, 2007). Sin embargo, se ha observado que estos programas son efectivos a corto plazo, ya que mejoran los indicadores de desarrollo de los niños mientras están bajo la tutela del tutor. Sin embargo, una vez finalizada la tutoría, se han observado retrocesos, especialmente en el desempeño escolar (Herrera et al., 2007).

Por otro lado, algunos estados de Estados Unidos, como Nueva York, Illinois, Indiana y Nebraska, han implementado programas de residencias especiales para madres reclusas y sus hijos. Estos programas consisten en alojar a las madres y a los niños en módulos separados dentro de la cárcel o en entornos comunitarios controlados, donde pueden compartir con otros miembros de sus familias de origen (Bates et al., 2003; Hairston et al., 2003; Robbers, 2005). Desde la experiencia norteamericana, se pueden obtener contribuciones para los modelos de atención a esta población. Estas contribuciones incluyen la inclusión de una figura subsidiaria adicional, como un tutor o acudiente¹, que pueda mediar y complementar el desarrollo socioafectivo del niño. Además, se debe considerar a la familia extensa como parte importante del proceso de atención.

1. El acudiente en el marco de la atención educativa a niños en establecimientos de reclusión es una persona externa a la institucionalidad que asume la responsabilidad del cuidado, protección y representación legal del niño cuando este se encuentra fuera del entorno de reclusión.

La inclusión de las madres gestantes como actores en los procesos de atención añade otro elemento desafiante para este tipo de programas, lo cual tiene implicaciones particulares en cuanto a la atención educativa en la primera infancia. En los modelos de Chile, Bolivia, Ecuador, Estados Unidos y Canadá se pueden encontrar diversas alternativas. Estas, incluyen la implementación de residencias tipo vivienda al interior de la cárcel, separadas de las demás reclusas, estrategias que permiten la permanencia de los niños hasta los 4 años, y alojamiento especial los fines de semana, hasta los 12 años. Además, se han desarrollado programas educativos sobre crianza que involucran a los cuidadores no encarcelados, programas de visitas y tutorías personalizadas, entre otras medidas (Aldeas Infantiles SOS Colombia, 2014; Galindo et al., 2012; Gómez Fuentes et al., 2012; Niebla León, 2014).

A nivel regional, Aldeas Infantiles SOS Colombia (2014) llevó a cabo una revisión sistemática de la situación de los niños en primera infancia hijos de mujeres privadas de la libertad, así como de los modelos de atención adoptados en países americanos. En este estudio, se recopiló información de 20 países y se llegó a la conclusión de que la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha se han centrado en describir la situación de las mujeres reclusas desde una perspectiva sociodemográfica y de derechos humanos. Se identificó una amplia variedad de estrategias utilizadas para abordar el manejo de las mujeres gestantes y la maternidad en contextos de reclusión. Estas estrategias difieren en cuanto a la edad límite de permanencia de los niños en los espacios de reclusión, que oscila entre los 2 años en Estados Unidos y los 12 años en Bolivia. Además, se encontró de manera consistente una vulneración de derechos o un incumplimiento de los requisitos legales en relación con las condiciones de permanencia de los niños en los espacios carcelarios.

La atención a niños en espacios de reclusión en Colombia

En Colombia, la política pública se ha enfocado en apoyar la permanencia de los niños en establecimientos de reclusión donde se encuentran sus madres, a través de programas de atención integral y educativa. Esta orientación se basa en la protección del vínculo afectivo, la garantía de los derechos y la promoción del desarrollo infantil. La ley 65 de 1993 (art. 153 y 155) estableció el programa “Niños y niñas menores de 3 años en establecimientos de reclusión, hijos(as) de internas”. Según esta ley, el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) deben desarrollar e implementar un modelo de atención integral que promueva la conservación del vínculo afectivo y reduzca los efectos negativos de la prisión en el desarrollo de los niños.

A partir de esta ley, se han promulgado disposiciones legales y normativas que respaldan esta modalidad de atención. Entre ellas, se destaca la ley 1098 de 2006 - Código de la infancia y adolescencia, el decreto 1621 de 2002 y la ley 1709 de 2014. Esta última modificó los artículos 26 y 153 de la ley 65 de 1993, ordenando al INPEC la adecuación física y psicosocial necesaria para la reclusión de mujeres gestantes con el objetivo de proteger el proceso de embarazo. Además, se permite la permanencia de niños de 0 a 3 años con sus madres en el interior de la reclusión, y se ordena al INPEC brindar servicios de atención educativa y pedagógica a estos niños en coordinación con el ICBF.

A través de estos actos legislativos, se garantiza la atención a las mujeres gestantes y lactantes que ingresan a establecimientos de reclusión y se establecen regulaciones para las condiciones de vida, sociales, recreativas y de desarrollo de los niños. Esto incluye la creación de un jardín especial dentro del establecimiento penitenciario, con profesionales de distintas áreas, incluyendo psicología, pedagogía infantil, trabajo social y nutrición. También se promueven programas educativos y recreativos, se establecen requisitos de infraestructura, disposiciones presupuestales y se asignan responsabilidades a diferentes sectores del Estado (Ley 1709, 2014; Pulido León et al., 2017).

En la Reclusión de Mujeres de la ciudad de Bogotá, se han establecido convenios de articulación y trabajo interinstitucional entre el INPEC y el ICBF en respuesta a las disposiciones legales mencionadas. Estos convenios, como el 204 de 2000, el 181 de 2003 y el 782 de 2013, han permitido integrar acciones y establecer obligaciones específicas para cada sector. Entre los acuerdos alcanzados se encuentra la apertura de un hogar infantil² que brinde servicios de educación inicial, involucrando a un tercer ente institucional como *operador* de la atención educativa. La operación de este jardín se guía por los lineamientos técnicos del ICBF denominados “Desarrollo infantil en establecimiento de reclusión (DIER)”. Estos lineamientos establecen disposiciones sobre los procedimientos, protocolos y procesos relacionados con el ingreso, permanencia y egreso del programa para gestantes, lactantes y niños menores de 3 años. Además, brindan orientación en los componentes de atención, talento humano, salud, nutrición y los aspectos financieros aportados por el INPEC y el ICBF (ICBF, 2021a, 2021b).

2. De acuerdo con el ICBF (2023) este es definido como “un servicio de atención de la modalidad institucional en donde se busca garantizar el servicio de educación inicial, cuidado y nutrición de los niños y niñas menores de cinco años, el cual, se desarrolla con acciones pedagógicas, de cuidado calificado y nutrición, además se adelantan gestiones para promover los derechos de salud, protección y participación que permiten el desarrollo integral de los niños y niñas beneficiarios.” (p. 1).

A lo largo del tiempo, se han logrado avances significativos en la atención a niños menores de 3 años que viven con sus madres en establecimientos de reclusión en Colombia. Estos avances se reflejan en aspectos como la mejora de la infraestructura, la disponibilidad de recursos y materiales pedagógicos, la integralidad e interdisciplinariedad en la atención y la garantía de los derechos fundamentales de los niños y niñas (Isaza et al., 2018). Sin embargo, diversos estudios han identificado deficiencias como: la desprotección de los derechos de los niños dentro de la reclusión como, por ejemplo, el derecho a un ambiente pacífico, armónico y libre de violencias y otras situaciones del contexto social asociadas a conflictos entre gestantes y madres con el ICBF, el hacinamiento, dificultades en las habilidades de cuidado y crianza de las madres, y la presencia de factores de riesgo psicosocial en el entorno carcelario, como consumo de drogas, violencia, problemas de convivencia y lenguaje inapropiado, entre otros (Ariza & Iturralde, 2015; Delgado et al., 2010; Hernández & Mejía, 2010; Isaza et al., 2018; Lara Álvarez, 2014; Martín Castañeda, 2011; Pulido León et al., 2017; Varón Guevara, 2017). Aunque la mayoría de estos riesgos son de orden psicosocial y no están implícitos en los procesos educativos y pedagógicos, sí hacen parte del contexto y de las condiciones que inciden en el desarrollo infantil de los niños.

En este sentido, se han realizado recomendaciones a partir de procesos de investigación y evaluación para el servicio DIER operado en la Reclusión de Mujeres de Bogotá. Estas recomendaciones abarcan aspectos como la selección, contratación y capacitación del personal, el monitoreo de la calidad de las condiciones, la adaptación de estrategias y proyectos pedagógicos al contexto carcelario, la inclusión de la familia nuclear de origen, la unificación de lineamientos a nivel nacional y la mejora de las condiciones nutricionales y habilidades de cuidado y crianza por parte de las madres (Aldeas Infantiles SOS Colombia, 2014; Isaza et al., 2018; Lara Álvarez, 2014).

Los resultados de investigaciones y recomendaciones como estas subrayan la urgencia de entender las condiciones en las que se brinda atención a los niños y niñas que permanecen en reclusiones. Esta comprensión no solo debe abarcar los aspectos estructurales y de proceso relacionados con el entorno y contexto de estos niños, sino también incorporar el concepto de *calidad* en la atención, específicamente en lo que respecta a la educación inicial (LoCasale-Crouch et al., 2016; Mashburn et al., 2008; Thomason & La Paro, 2009). Es crucial, por lo tanto, reexaminar el concepto de calidad educativa, especialmente en el ámbito de la educación inicial. Esto se vuelve aún más imperativo al considerar las condiciones de atención a niños que se encuentran en reclusiones, ya que requiere una revisión exhaustiva de la implementación de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia en contextos penitenciarios.

Calidad de la educación inicial

La política colombiana “De Cero a Siempre” (Ley 1804, 2016) se basa en aspectos normativos como la Constitución Política, el Código de Infancia y Adolescencia y la Convención de los Derechos del Niño, así como en la Doctrina de la Protección Integral. Esta política reconoce a los niños en primera infancia como sujetos de derechos y exige al Estado garantizar y cumplir esos derechos, prevenir su amenaza o vulneración, y restablecerlos de manera inmediata. Además, reconoce la educación inicial como un derecho de los niños menores de 6 años y como un proceso pedagógico y educativo estructurado, intencionado y permanente que promueve el desarrollo de habilidades y potencialidades.

De acuerdo con esta política, la calidad educativa de los programas y actividades de educación inicial debe centrarse en el desarrollo integral de los niños, considerando sus características personales y su contexto cultural, social y familiar. A nivel nacional, se ha establecido la calidad de la educación inicial como un objetivo principal dentro de esta política, lo que implica el seguimiento del funcionamiento de las instituciones prestadoras de servicios y la búsqueda de mejoras continuas. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014c), la calidad de la educación inicial se define como:

Un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextualizada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible (p. 27).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014c) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2014, 2018) han establecido seis componentes o estructurantes para garantizar la calidad de la oferta y servicio de la educación inicial:

1. Proceso pedagógico y educativo: Se refiere a la organización de tiempos, espacios y acciones intencionadas que promuevan el desarrollo integral de cada niño. Esto incluye la construcción de vínculos y relaciones afectivas, la planificación, observación y seguimiento del desarrollo, la participación de las familias, y la valoración de los procesos.
2. Familia, comunidad y redes: Consiste en acciones coordinadas y pertinentes que fortalezcan las prácticas de cuidado y crianza y que promuevan las redes de apoyo del niño, considerando las condiciones económicas, culturales y sociales de las familias.

3. Ambientes educativos y protectores: Se refiere a la creación de ambientes que promuevan el desarrollo infantil, la salud física, mental y emocional, y la identidad cultural. Esto implica la organización del mobiliario, la implementación de acciones lúdicas, el cumplimiento de los derechos, y el seguimiento psicosocial a los niños y sus familias.
4. Salud y nutrición: Involucra el apoyo a la salud y nutrición infantil, la promoción de ambientes saludables y la prevención de enfermedades en mujeres gestantes, lactantes y niños. Esto implica la articulación con entidades de salud y nutrición, el seguimiento de procesos de alimentación, vacunación, crecimiento y desarrollo, y la promoción de hábitos de vida saludable.
5. Talento humano: Se refiere a la selección, contratación, inducción, sensibilización y cualificación del personal que brinda el servicio. Esto incluye la identificación de perfiles, diagnóstico de conocimientos y necesidades de formación, desarrollo de planes de cualificación, seguimiento y evaluación de procesos.
6. Proceso administrativo y de gestión: Hace referencia a la gestión transparente y eficiente de recursos humanos, financieros e información para la operatividad del servicio. Esto incluye la gestión documental, contable, financiera, compras, inventarios y otros aspectos relacionados.

Estos componentes buscan asegurar la calidad en la educación inicial y promover el desarrollo integral de los niños, considerando sus particularidades y contextos. En la modalidad DIER, existen algunas particularidades con relación a los componentes mencionados. A continuación, se detallan algunas de ellas:

1. Componente de talento humano: En este caso, la dinámica tripartita entre el INPEC, el ICBF y el operador o Entidad Administradora de Servicio (EAS) es fundamental. Todas estas entidades tienen la responsabilidad de garantizar los derechos de los niños y niñas hasta los tres años de edad.
2. Componente de salud y nutrición: Este componente se rige por el diseño e implementación del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI). Sin embargo, el servicio y atención en salud a las mujeres privadas de la libertad, mujeres gestantes y en período de lactancia se rige por el modelo de atención establecido por la ley. Es importante tener en cuenta que para la población de madres mujeres privadas de la libertad se deben verificar aspectos como la vacunación completa, la asistencia a programas de atención prenatal y la valoración especial por parte de profesionales de nutrición, entre otras disposiciones.

En cuanto a la alimentación y nutrición de los niños menores de 6 meses, es importante destacar que la leche materna es el único alimento recomendado. El INPEC tiene la obligación de fomentar y permitir la lactancia materna a través de la creación de ambientes que faciliten este proceso. Además, el ICBF debe proporcionar un complemento nutricional a las mujeres gestantes y en período de lactancia (ICBF, 2021a). Estas disposiciones y acciones buscan garantizar la atención integral de los niños y niñas en la modalidad DIER, considerando sus necesidades específicas y asegurando el cumplimiento de sus derechos.

Evaluación de las condiciones de calidad en educación inicial

En Colombia, se han realizado esfuerzos para evaluar la calidad de la educación inicial, especialmente en la modalidad institucional, en cumplimiento de la Ley 1804. Un estudio inicial se llevó a cabo en 312 Unidades de Servicio (UDS), con la participación de 3.687 niños, con el objetivo de investigar las condiciones estructurales relacionadas con los ambientes educativos, los ambientes protectores y el talento humano (Maldonado-Carreño, 2018). Los resultados de esta investigación revelaron que la mayoría de las condiciones relacionadas con la seguridad de los ambientes se clasifican como de alta calidad. Sin embargo, se identificó que menos de la mitad de las aulas cuentan con materiales para promover el juego simbólico, el reconocimiento y el respeto por la diversidad. En cuanto al talento humano, se encontró una asociación entre el desarrollo profesional, la experiencia docente y el desarrollo infantil. Respecto a las variables de proceso, que abarcan las experiencias, interacciones y actividades que los niños encuentran en el aula, se observaron altos puntajes en el fomento de interacciones positivas entre los niños, el manejo de comportamientos inapropiados y las interacciones individuales con los niños.

Posteriormente, se realizó un estudio exclusivamente con el grado transición en 416 establecimientos educativos del país, con la participación de 1.864 niños y niñas, 1.838 madres, padres y/o cuidadores, 416 directivos y 416 docentes. Este estudio amplió el enfoque al incluir información administrativa, financiera, así como variables de salud y nutrición en las condiciones estructurales (Maldonado-Carreño, 2021). Se identificó un bajo porcentaje de aulas que disponían de materiales para reconocer la diversidad y promover el juego dramático. Por otro lado, se encontró una alta formación del talento humano, la cual se correlacionó con un mejor desempeño infantil en los distintos dominios del desarrollo. En cuanto a las condiciones de proceso, específicamente en el ámbito institucional, dirigido a familias, comunidad y redes, así como en las transiciones, se observó una escasa participación de las familias en las actividades pedagógicas propuestas y en los procesos a nivel de grupo. También, se identificaron bajos niveles de oportunidades para el juego simbólico, la exploración y las modalidades de interacción, con una mayor tendencia a interacciones individuales y con grupos grandes.

Por tanto, la comprensión de las condiciones de atención a niños que permanecen en establecimientos carcelarios debe pasar por el conocimiento y análisis de las condiciones diferenciales de este tipo de contextos. A partir de la revisión realizada, algunas de estas condiciones incluyen: 1. Fluctuación permanente de los niños dentro del jardín (los niños pueden ingresar o salir del establecimiento en cualquier momento del año, lo que afecta la estabilidad del grupo); 2. Condiciones psicosociales de convivencia y permanencia en un entorno carcelario (existe un alto riesgo de consumo de sustancias psicoactivas, conflictos entre las reclusas y tensiones relacionadas con la seguridad y las relaciones de poder entre la institución y la población privada de la libertad); 3. Diversidad de condiciones culturales, económicas y familiares de los niños (cada niño tiene una realidad única que debe ser considerada en su proceso educativo); y 4. Necesidad de articulación interinstitucional (se requiere una colaboración efectiva entre el operador educativo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) para brindar una atención integral a los niños). Estas condiciones presentan desafíos particulares que deben abordarse para garantizar una educación de calidad para los hijos de madres en situación de reclusión.

Las características particulares del contexto mencionado parecerían implicar diferencias fundamentales en las condiciones de calidad educativa y pedagógica en comparación con la educación inicial tradicional. Estas diferencias pueden abordarse a través de componentes de calidad relacionados con las trayectorias de desarrollo de los niños, las interacciones pedagógicas, el entorno educativo, las dinámicas familiares y las condiciones del personal docente (Aldeas Infantiles SOS Colombia, 2014; Isaza et al., 2018; La Paro et al., 2009). Es importante obtener un conocimiento preciso de las condiciones de calidad educativa y pedagógica en este contexto de educación inicial, ya que esto contribuye a comprender las diferencias características de estos procesos educativos. Además, este conocimiento permitiría desarrollar estrategias y medidas para fortalecer la atención de acuerdo con las necesidades específicas del contexto.

Por consiguiente, el objetivo de esta investigación fue comprender las condiciones educativas y pedagógicas de calidad en el jardín infantil ubicado en una institución de reclusión de mujeres en Bogotá. Así, se analizaron y comprendieron las condiciones actuales del jardín infantil, considerando aspectos como los procesos pedagógicos, la familia y comunidad, los ambientes educativos y protectores, el talento humano y los procesos administrativos.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio mixto de tipo descriptivo. El proyecto se realizó en el jardín infantil “Promesas de Amor”, el cual opera en la modalidad de Servicio de Desarrollo Infantil Integral en Establecimiento de Reclusión (DIER), ubicado en el Establecimiento Penitenciario de Reclusión de Mujeres (RM) en Bogotá, conocido como “El Buen Pastor”. La muestra incluyó a una coordinadora del servicio, una auxiliar de enfermería, una psicóloga, una nutricionista, tres agentes educativas, una coordinadora pedagógica, seis madres privadas de la libertad y seis acudientes³.

Aunque el proyecto se formuló en 2019, la implementación tuvo lugar entre septiembre de 2020 y diciembre de 2022, en medio de la pandemia por COVID-19. Esto implicó ajustes en los cronogramas, modificaciones en los instrumentos y técnicas de recolección de información, y la adaptación del procedimiento a las restricciones y condiciones de bioseguridad establecidas por el Ministerio de Salud.

Se establecieron cuatro categorías de estudio las cuales corresponden a los componentes de calidad definidos por el Ministerio de Educación. El componente de salud y nutrición se incluyó como una dimensión dentro del componente de familia y comunidad, mientras que el componente administrativo se incluyó dentro del componente de talento humano. Se desarrollaron cuatro instrumentos ad hoc para esta investigación, basados en los componentes de calidad previamente mencionados y en el Modelo de Evaluación de la Calidad Educativa en Colombia (Maldonado-Carreño et al., 2018).

Instrumento de valoración pedagógica: Se diseñó este instrumento basado en diversos referentes de educación inicial en Colombia, como el documento “Bases curriculares para la educación inicial y preescolar” (MEN, 2017), así como en referentes técnicos nacionales y locales, como la “Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral” (MEN, 2014b) y el “Lineamiento pedagógico y curricular para la educación en el Distrito” (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2019). Además, se tomaron en cuenta los desarrollos del *The Classroom Assessment Scoring System - CLASS* (La Paro & Pianta, 2003; La Paro et al., 2004), que han sido utilizados como referencia para medir la calidad educativa en la educación inicial en Colombia (Maldonado-Carreño, 2021; Maldonado-Carreño et al., 2018). El instrumento consta de 30 preguntas divididas en 5 dimensiones: 1. Propuesta pedagógica, 2. Actividades rectoras, 3. Planeación de actividades, 4. Interac-

3. El término acudiente hace referencia a una persona externa a la reclusión encargada de la representación legal del niño ante el programa. Es el responsable del cuidado de éste durante los días en que se encuentra por fuera del establecimiento. Puede ser un familiar o una persona particular voluntaria.

ciones, y 5. Valoración pedagógica. Este instrumento fue aplicado a la coordinadora pedagógica, quien hace parte del operador educativo y brinda la dirección técnica del proceso pedagógico, y a los docentes del jardín que también hacen parte del operador educativo.

Formato de entrevista a madres, gestantes y/o acudientes: Este, consistió en una entrevista semiestructurada realizada a las madres, gestantes, lactantes y a los acudientes o personas encargadas del cuidado fuera del espacio carcelario. Se diseñó como un instrumento ad hoc que se basó en el Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) de Gerard (1994), adaptado al español por Roa y Del Barrio (2001), y en un formato de entrevista a familia y comunidad elaborado por Neira et al. (2017) para evaluar el impacto de un programa de jardines sociales en la ciudad de Bogotá. El formato se organizó en 5 dimensiones: 1. Contexto familiar, 2. Prácticas de crianza, 3. Participación, 4. Percepción de la calidad del servicio, y 5. Acompañamiento.

Escala abreviada de valoración del ambiente preescolar: Esta, tiene como antecedente la escala *Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS-R)* (Harms et al., 1998; Lera & Oliver, 2003), la cual consta de 7 dimensiones: 1. Espacio y mobiliario, 2. Cuidados personales, 3. Lenguaje y razonamiento, 4. Actividades, 5. Interacción, 6. Estructura del programa y 7. Padres y personal, y la *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS-U)* (Harms et al., 1996), con dimensiones similares a la ECERS: 1. Espacio y mobiliario, 2. Salud y seguridad, 3. Actividades, 4. Interacciones, 5. Estructura del programa, 6. Desarrollo del personal, y 7. Necesidades especiales, ambas desarrolladas por Thelma Harms y publicadas por la editorial *Teachers College Press*. La escala actual constó de 4 dimensiones: 1. Espacio y muebles, 2. Salud y seguridad, 3. Recursos, y 4. Espacios y lugares para la interacción, incorporando, además de preguntas abiertas, la dimensión de recursos para abordar las formas en que los ambientes promovían el uso de las actividades rectoras de la primera infancia en Colombia: literatura, juego, arte y exploración del medio. La evaluación se hacía de 1 a 5, siendo 1 el puntaje más bajo y 5 el más alto.

Formato de entrevista al talento humano: Este formato de entrevista se basa en el estudio sobre perfiles y competencias de los profesionales que trabajan con primera infancia en Colombia, conocido como CORE-C (Flórez et al., 2013), y en un formato similar desarrollado por Neira et al. (2017) para evaluar el impacto de un programa de jardines sociales en la ciudad de Bogotá. Además, se ha actualizado este formato con los resultados de un estudio sobre la cualificación del personal que trabaja con primera infancia en Colombia (Flórez-Romero et al., 2020). El formato consta de 7 dimensiones: 1. Caracterización del colaborador (se refiere a los estudios realizados y al tiempo de experiencia en el cargo); 2. Perfil (hace referencia a la formación requerida para el cargo, características del perfil, experiencia mínima necesaria y el proceso de selección correspondiente); 3. Competencias (se refiere a la actualización en estrate-

gias de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en equipo, la educación en contextos carcelarios, el conocimiento sobre la situación de la primera infancia, las políticas públicas relacionadas con la infancia, los primeros auxilios, el cuidado y la educación en salud de los niños, así como las rutas de atención); 4. Sentido de pertenencia (se refiere al conocimiento del modelo pedagógico, el sentido de pertenencia hacia el jardín y la motivación laboral); 5. Cualificación (se refiere a las cualificaciones obtenidas para el trabajo con primera infancia); 6. Alineación con el modelo de atención integral (se refiere al conocimiento de las características de los niños y niñas, así como de los lineamientos institucionales para el trabajo con la infancia); y 7. Calidad en el servicio (se refiere al conocimiento de los estándares para ofrecer un servicio de calidad).

El proyecto de investigación se llevó a cabo en tres fases: 1. Comprender el estado actual de las condiciones de calidad educativa y pedagógica en el jardín, 2. Analizar la información y elaborar recomendaciones para fortalecer la calidad educativa, y 3. Retroalimentar y desarrollar estrategias y recomendaciones en colaboración con las docentes del jardín. En la primera fase, se recopiló información cualitativa a través de 22 entrevistas dirigidas a docentes, profesionales, madres y responsables legales, con el fin de abordar las diferentes categorías y dimensiones de la calidad educativa. También, se realizaron tres observaciones pedagógicas en el aula y un ejercicio de observación del entorno pedagógico.

Durante la segunda fase, se sistematizó, procesó y analizó la información recopilada en las dos primeras fases de la investigación. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de las entrevistas, donde se organizó la información en una matriz por componente de calidad y población. Además, se construyeron categorías de análisis a partir de las unidades de discurso recurrentes en las diferentes entrevistas. Finalmente, el equipo investigador realizó sesiones de discusión de resultados para elaborar recomendaciones y marcos temáticos que se trabajarían con el equipo de talento humano del jardín. En la tercera fase, se llevaron a cabo dos talleres teórico-prácticos entre el equipo investigador y el equipo de talento humano del jardín. Durante estos talleres se compartieron los resultados de las entrevistas, observaciones y escalas analizadas en las primeras fases, y a partir de ahí se elaboraron recomendaciones y estrategias para fortalecer la calidad educativa y pedagógica.

El proyecto fue aprobado por las organizaciones involucradas, incluyendo el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, que cuenta con un protocolo para la aprobación de proyectos de investigación externa⁴, y el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario - INPEC, que requirió la aprobación por parte del Grupo de Investigación Científica Penitenciaria y Carcelaria de esa institución. Además, se obtuvo la

4. Estos se pueden consultar en la página web: <https://www.icbf.gov.co/el-instituto/sistema-integrado-de-gestion/formato-para-la-presentacion-de-proyectos-de-0>.

aprobación de la entidad operadora del jardín y del Comité de Ética de la universidad patrocinadora. Después de cumplir con los requisitos de aprobación de las cuatro entidades, se procedió a la aprobación del cronograma por parte de la coordinadora del jardín y se estableció un diálogo con las maestras y el personal (nutricionista, enfermera y psicóloga) para discutir los procedimientos a seguir y los procesos de consentimiento. Además, se obtuvo la aprobación de ICBF e INPEC para realizar entrevistas a madres, responsables legales y cuidadores, así como los permisos para observar las interacciones de los niños en los entornos del aula. El análisis comprensivo se llevó a cabo mediante el análisis de contenido de los discursos, que se organizaron según los componentes mencionados anteriormente.

Resultados

Los resultados de investigación se presentarán por categorías y subcategorías de estudio, lo cual incluye el componente pedagógico y educativo, familia y comunidad, ambientes seguros y protectores, y talento humano.

Componente pedagógico y educativo

Propuesta pedagógica

En primer lugar, se indagó sobre el modelo pedagógico respaldado por la propuesta y los referentes pedagógicos utilizados por las maestras en sus experiencias con los niños. Se observó que las maestras y coordinadoras mencionan la influencia de los enfoques de Montessori, Reggio Emilia y la psicología cognitiva; sin embargo, sus explicaciones sobre el vínculo madre-hijo y cómo lo integran a sus intencionalidades pedagógicas no tuvieron mayor desarrollo. Por otro lado, se consideró importante investigar las propuestas pedagógicas con madres gestantes y lactantes, ya que forman parte del programa en el contexto de la Reclusión de Mujeres de Bogotá. Aunque no se especifica cómo se trabaja con estas madres desde el punto de vista pedagógico, se destaca el acompañamiento a través de actividades de potenciación, que son procesos colegiados con otros profesionales dentro del centro de reclusión; sin embargo, no se especifica la línea de trabajo pedagógico, las conexiones entre experiencias o las intencionalidades de la planificación.

En cuanto a la organización de las experiencias pedagógicas con los niños, se encontró que se realiza una planificación secuencial, pero adaptada a las características y necesidades de la población atendida. Las actividades abordan diferentes dimensiones del desarrollo y utilizan diversos recursos, como música, manualidades o literatura. También, se destaca el trabajo de rutinas, como el lavado de manos, el baño, la alimentación, entre otras. No obstante, se evidencia un enfoque fuerte en el cuidado con poca intencionalidad pedagógica. Además, se fragmentan las acciones

del desarrollo en actividades corporales que no se consideran importantes desde el punto de vista pedagógico. Algunas maestras consideran que la actividad pedagógica ocurre a mitad de la mañana, lo cual refuerza la idea de que el resto es simplemente rutinario. Aunque se menciona que se trabajan todas las actividades rectoras, se realizan de manera aislada y sin una planificación integral. Solo una maestra se acerca a una organización pedagógica basada en la observación y escucha pedagógica, como se propone en las bases curriculares de educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional.

Dos elementos finales destacan en las rutinas del aula y la organización pedagógica: Primero, una maestra considera que el niño está encerrado al igual que su madre, por lo que la primera acción al llegar al jardín es llevarlo a un espacio abierto. Esto marca una diferencia con los jardines tradicionales en términos de cómo se conciben los espacios abiertos, que aquí se refiere a “no encerrados”. Segundo, el trabajo involucra a las madres lactantes y gestantes, lo cual representa un gran desafío no solo por ser un tipo de población diferente, sino también por las particularidades de las mujeres privadas de la libertad.

Actividades rectoras

En cuanto al juego, se mencionan diferentes tipos que no son ampliamente reconocidos en las teorías sobre juego infantil, a excepción del juego simbólico, aunque no está claro cómo lo abordan. En sus respuestas, se percibe que muchas de las actividades que realizan son consideradas como juego, sin diferenciarlas de otras actividades principales. Además, no se establece claramente la distinción entre juego y lúdica. En general, no queda claro el significado del juego como actividad principal ni su intencionalidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños. También, se destaca una falta de una identidad propia del juego, ya que a veces se confunde con otras acciones.

Con relación a la literatura, aunque algunas maestras reconocen varias intenciones de la literatura como actividad principal en la educación inicial, se observa que a veces se instrumentaliza, por ejemplo, mediante lecturas para colorear o cuentos dirigidos. Además, se enfatiza la importancia de tener una biblioteca, pero no se evidencia un uso intencionado de la misma. Respecto al arte, se reconoce su importancia en el trabajo pedagógico con los niños, aunque no se explica cómo se aborda en el jardín más allá de las manualidades. No se menciona la diversidad de manifestaciones artísticas que se pueden utilizar para el desarrollo y aprendizaje de los niños, más allá de la pintura.

En cuanto a la exploración del entorno, las intencionalidades se centran en realizar actividades en áreas verdes o espacios exteriores. No se consideran las acciones pedagógicas en las que la exploración implica que los niños disfruten aprendiendo al relacionarse con el mundo para comprenderlo y construirlo, lo cual requiere generar acciones pedagógicas y entornos que estimulen la curiosidad, la creatividad y el interés, incluso en espacios cerrados. En este sentido, se interpreta de manera literal el término “exploración del medio”.

Con relación al involucramiento de las actividades principales con las gestantes y lactantes, se observa que se incluyen en la planificación, pero no queda claro cómo se lleva a cabo con cada una. Parece ser actividades aisladas más centradas en la creación de manualidades y objetos para el bebé.

Planeación de las actividades

Se observó que la planeación se basa en elementos inmediatos, es decir, en lo que la maestra considera conveniente trabajar en ese momento. No se menciona la participación de los niños, la recopilación de sus intereses ni la observación detallada de sus capacidades y oportunidades de aprendizaje con el fin de crear invitaciones que promuevan su acción y potencien su desarrollo individual. Asimismo, no se realiza un ejercicio de indagación previo.

Los resultados destacan la flexibilidad de las acciones pedagógicas, pero se descuida la planificación como un proceso alimentado por las experiencias cotidianas, los intereses y las necesidades que se observan en los niños a diario. En cambio, se presenta como un requisito semanal que puede modificarse solo en casos excepcionales, sin considerar que los niños pueden plantear preguntas o eventos que requieran atención y modifiquen la proyección establecida. La flexibilidad no se da en función de las condiciones en las que los niños pueden transformar su historia, sino por factores externos. En resumen, los procesos de planificación son un requisito semanal con actividades variadas según las consideraciones de la maestra sobre lo que ha funcionado bien en el pasado y se desea repetir. Sin una comprensión clara del Proyecto Educativo Institucional (PEI), no es posible identificar la conexión entre las actividades realizadas y las intencionalidades pedagógicas que deberían guiarlas.

Interacciones

En cuanto a las interacciones, se investiga la interacción entre la maestra y los niños, la interacción entre los niños y los ambientes pedagógicos, la interacción entre la maestra, el acudiente y el niño, y la interacción entre las maestras y las madres gestantes y lactantes. En primer lugar, se reconocen niveles de interacción afectiva y comunicativa entre las maestras y los niños, así como el establecimiento de normas y límites; sin embargo, no se reconoce la interacción en el contexto de las prácticas

pedagógicas, como la creación de ambientes o la participación en las acciones pedagógicas propuestas. Las referencias afectivas se enfatizan debido al contexto en el que viven los niños, y se considera fundamental para llevar a cabo las actividades. En este sentido, una maestra expresó: “Las características en las que se basan, en sí, son amor, respeto, diversión, también porque lo que se busca es eso, que los niños salgan como de ese ambiente” (E1CP).

En segundo lugar, en las interacciones de los niños con los ambientes pedagógicos, se destaca la importancia de seguir instrucciones y rutinas, así como el apoyo y la supervisión para garantizar la seguridad y la aceptación de las propuestas pedagógicas. En tercer lugar, en relación con las interacciones entre las maestras y los acudientes, se resalta la comunicación potenciada durante la pandemia. Se reconoce la figura de los acudientes como aliados importantes en el desarrollo y aprendizaje de los niños fuera del centro de reclusión; no obstante, las maestras desean tener una mayor cercanía con los acudientes.

En cuarto y último lugar, en cuanto a las interacciones entre las maestras y las madres gestantes y lactantes, se destaca que la comunicación es limitada debido a las restricciones carcelarias. Se realizan sugerencias sobre tareas y refuerzos para trabajar con los niños, pero se percibe que estas tareas están más enfocadas en aspectos manuales que en las actividades pedagógicas. También, se brindan recomendaciones relacionadas con la lactancia materna, la estimulación adecuada, la salud, la nutrición y las vacunas, más orientadas hacia la promoción, prevención y cuidado que a aspectos pedagógicos.

Valoraciones pedagógicas

En dos maestras se destaca el ejercicio de valoración como punto de partida para el nuevo ciclo de proyección. A pesar de esto, no se evidencian espacios para reflexionar sobre la práctica, responder a las preguntas sobre los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, y revisar las mejores maneras de promover su desarrollo. En lugar de ello, la valoración se relaciona con la escala de valoración del ICBF (Pontificia Universidad Javeriana, 2017) y la creación de informes individuales frecuentes.

Las maestras no diferencian entre valoración y evaluación en los procesos de los niños y niñas, ni en la valoración de sus planeaciones. Al indagar sobre la valoración, se menciona que el formato de planeación incluye un espacio para describir los resultados de las actividades propuestas, pero no se reflexiona sobre su pertinencia ni la participación de los niños y niñas.

En relación con la reflexión pedagógica, se asocia más con la autoevaluación, la evaluación de resultados y el grado de disfrute de los niños, en lugar de ser un ejercicio consciente y crítico que abarque desde la proyección hasta la vivencia de la experiencia, las interacciones, la creación de ambientes y el logro de las intencionalidades pedagógicas. Así las cosas, los resultados en relación con la propuesta pedagógica son los siguientes:

1. Enfoque en el cuidado y los hábitos sin una conexión pedagógica.
2. Falta de integración intencionada de las actividades en la cotidianidad pedagógica.
3. Transiciones pedagógicas desarticuladas entre los grupos y participantes.
4. Visión de los niños y niñas desde la carencia en lugar de la posibilidad.
5. Escasa diferenciación entre el jardín de la institución de reclusión y otros jardines tradicionales.
6. Poca legitimación de las actividades rectoras, con una tendencia hacia la instrumentalización y superficialidad.
7. Planeación mecánica y poco centrada en las particularidades y necesidades de desarrollo de los niños y niñas.
8. Poca conexión entre el PEI y las experiencias pedagógicas.
9. Interacciones basadas en el cumplimiento de instrucciones, en lugar de un intercambio pedagógico en línea con las intencionalidades de desarrollo y aprendizaje.
10. Falta de conexión entre las rutas y planeaciones de cada docente, enfocándose más en actividades que en procesos.
11. Escasa comunicación entre maestras para intercambiar saberes y experiencias en el trabajo pedagógico.
12. Falta de procesos de indagación, observación y escucha pedagógica, así como la valoración y reflexión de las vivencias con los niños y niñas más allá de la entrega de formatos.

Componente familia y comunidad

Se identifica que la mayoría de las familias de las madres o gestantes recluidas son compuestas y reconstituidas, diversas y numerosas. Estas, incluyen madres con hijos de diversas parejas, conviviendo con figuras como suegras, tíos, primos y abuelas, entre otros. Un aspecto particular del contexto familiar es la figura del acudiente, responsable del niño fuera de la reclusión. Los acudientes pueden ser padres, abuelos o, incluso, personas sin relación de consanguinidad con el niño o la niña en caso de no contar con apoyo familiar. En términos de tipología familiar, los acudientes pertenecen a familias nucleares o monoparentales con un máximo de 2 o 3 integrantes.

En general, se reconocen vínculos afectivos fuertes y estables con las familias. Se destaca la idea de que el entorno de residencia dentro de la reclusión es equivalente a una comunidad, ya que las madres mencionan vínculos afectivos entre las reclusas, solidaridad, cooperación, distribución de roles y rituales de convivencia. Esto, crea la percepción de que el ambiente carcelario es socialmente cohesionado. Incluso, se observan prácticas de apoyo en el cuidado y crianza de los niños, así como en el cuidado de la salud entre las madres, especialmente hacia las gestantes. Sin embargo, también se reconocen conflictos, rivalidades y violencia ocasional entre las reclusas.

Un aspecto importante son los procesos de transición del niño entre la madre reclusa durante la semana y el acudiente o cuidador que lo recibe los fines de semana. Esta interacción se limita principalmente al intercambio de insumos y encargos relacionados con las necesidades básicas de los niños y sus madres. No se evidencia cooperación ni comunicación relacionada con el seguimiento y el desarrollo de los niños entre estos actores. En general, el rol del acudiente se limita a aspectos logísticos y legales en el programa.

El jardín se percibe como un facilitador de los vínculos afectivos, garante de la seguridad del niño y regulador de la interacción familiar, según las madres y los acudientes. Sin embargo, no existen espacios físicos de interacción afectiva para todo el grupo familiar, incluyendo madre, acudiente y familia de origen (esposo, hermanos, otros hijos). En cuanto a las prácticas de crianza, se observa que la dinámica familiar en el entorno hogar (lugar de reclusión exclusivo para madres y gestantes) se vio condicionada por la pandemia de COVID-19. Durante el período de mayor restricción, los niños fueron apartados de la reclusión y acogidos por la familia del acudiente. Posteriormente, regresaron al entorno hogar, lo que implicó cambios drásticos en las prácticas de crianza, horarios, hábitos de vida y rutinas. En el grupo de madres y gestantes, se observan estilos de crianza autoritarios y tradicionales, mientras que en el grupo de acudientes las prácticas de crianza son más diversas y se reconocen patrones de parentalidad positiva y democrática.

Las madres y gestantes reconocen haber recibido apoyo, información y educación del jardín en temas de cuidado y crianza de los niños. Perciben estas acciones como útiles e incluso transformadoras, mejorando la interacción con sus hijos. Se identifican conocimientos en comunicación, estimulación adecuada, crianza positiva y sobre los riesgos del castigo físico. No obstante, las madres consideran que este apoyo institucional se limita a situaciones circunstanciales y no existe un proceso sistemático de educación o asesoramiento continuo en prácticas de crianza.

Se observan diferencias en los estilos de crianza entre acudientes y madres, así como la ausencia de espacios para construir acuerdos e intercambiar saberes, prácticas y experiencias entre las reclusas y sus acudientes u otros familiares. Las transiciones del niño, desde el entorno hogar hasta la familia acudiente y el jardín, se identifican como momentos propicios para intercambiar información y construir acuerdos en la crianza.

En cuanto a la participación, se perciben diferentes visiones entre las madres y gestantes. Algunas ven la participación como asistir a actividades propuestas por las docentes, mientras que otras proponen y construyen actividades de manera autónoma basadas en sus intereses. Las madres y gestantes tienen la expectativa de recibir apoyo institucional y estatal en áreas formativas y productivas, además de la atención a los niños. Existe una discusión sobre si el programa debe centrarse exclusivamente en los niños o si se puede brindar apoyo a las mujeres en otras áreas de sus vidas, como la educación y el trabajo. También, se percibe un vacío en el sentido de la participación del acudiente en las dinámicas de atención. La mayoría de los acudientes se ven como responsables puntuales en el servicio, encargados de las necesidades básicas de los niños, sin considerarse sujetos participantes en posibles cambios para el modelo de atención.

Referente a la calidad del servicio, todas las madres y gestantes expresaron una percepción general positiva del proceso de atención, del servicio del jardín y del equipo de talento humano. Se destaca especialmente la figura de los agentes educativos o maestras como personas humanizadas, interesadas en el bienestar de la población y dispuestas a apoyar a los niños, madres, gestantes y acudientes. A pesar de esto, algunas madres expresan insatisfacción específica con los profesionales de apoyo, ya que tienen pocas oportunidades de interactuar con ellos y las acciones se limitan a procedimientos rápidos y automáticos. Así, existe confusión en cuanto al rol de los profesionales de apoyo, como psicólogos, nutricionistas y enfermeras.

En cuanto al acompañamiento familiar, la población percibe de manera positiva los esfuerzos del jardín por facilitar la comunicación con la familia y proteger el vínculo afectivo entre las madres y sus hijos. Sin embargo, no se evidencian estrategias explícitas dirigidas al potenciamiento del desarrollo desde el contexto familiar. Aunque se identifican acciones puntuales de apoyo de las maestras a las madres para

abordar dificultades específicas en el desarrollo de cada niño, estas acciones no forman parte de un proceso institucional de acompañamiento al desarrollo. Por otro lado, el rol del acudiente en el acompañamiento al desarrollo infantil es difuso, ya que no se reconocen tareas, responsabilidades o funciones relacionadas con esto. Los acudientes expresan la falta de espacios o momentos específicos para retroalimentar o establecer acuerdos con madres y docentes sobre el desarrollo de los niños.

En general, las madres privadas de la libertad tienen una percepción positiva sobre el impacto de la atención educativa en el desarrollo de sus hijos. Reconocen que la atención brinda información y tiene un impacto transformador. El programa de educación inicial logra debatir y reconfigurar creencias y prácticas asociadas a los estilos de crianza, la estimulación del desarrollo y las relaciones afectivas. Sin embargo, la comprensión de la atención pedagógica en particular es difusa, oscilando entre una perspectiva centrada en el cuidado y una perspectiva de desarrollo integral. Es posible que las madres que llevan más tiempo en el programa hayan logrado transformar su postura respecto al rol de la educación y su influencia en el desarrollo, a diferencia de aquellas que recién ingresan y tienen concepciones más asistencialistas y limitadas.

Componente ambientes seguros y protectores

Los resultados del instrumento de evaluación de ambientes muestran puntuaciones intermedias en consideraciones como el espacio interior, el espacio para actividades motoras gruesas, la privacidad, el arreglo del salón y el mobiliario (promedio de 3 en todos los casos). También, se identifican puntuaciones intermedias en prácticas de salud, políticas de seguridad y emergencia, señalizaciones, comidas e higiene personal. Se observa una escasez de libros adecuados para la edad de los niños y niñas, y los existentes no se adaptan a sus características. Aunque hay variedad de tipos de juegos, no se disponen de espacios amplios ni recursos para el arte. Además, no se identifican espacios destinados al desarrollo de actividades culturales.

Componente talento humano

En cuanto al perfil del talento humano, se observa que el jardín cuenta con docentes y profesionales con formación superior de nivel pregrado, y coordinadores con educación de posgrado. Las agentes educativas tienen más de 5 años de experiencia en primera infancia, pero no tienen antecedentes laborales en instituciones de reclusión. Los profesionales tienen entre 1 y 8 años de experiencia en sus campos respectivos. Durante el proceso de selección, no se mencionan requisitos específicos de formación en políticas públicas de infancia, primeros auxilios o experiencia en instituciones carcelarias. En cuanto a la contratación por prestación de servicios, las profesionales de apoyo (psicóloga, nutricionista, enfermera) se muestran preocupadas por la incertidumbre y las limitaciones que implica trabajar a tiempo parcial, con un número de

horas limitadas a la semana, lo cual restringe su participación en el proceso de atención. Además, hay insatisfacción con la remuneración económica, ya que se percibe como no proporcional al esfuerzo y la demanda productiva del trabajo realizado.

Al respecto de las competencias del talento humano, reconocen que la atención en establecimientos de reclusión requiere habilidades complementarias a su formación disciplinaria general, como conocimiento del contexto carcelario, manejo de aspectos legales y jurídicos, habilidades para afrontar dificultades propias de la convivencia en un entorno de reclusión, conocimiento de los perfiles comportamentales de las reclusas y condiciones de seguridad, entre otros. Aunque niegan tener formación específica en áreas como trabajo en equipo, liderazgo o actualización en políticas públicas de infancia y educación inicial, mencionan espacios de reunión e intercambio de conocimientos entre docentes y profesionales en temas específicos priorizados por el talento humano. Destacan especialmente la formación en prevención y manejo de la pandemia por COVID-19, salud, nutrición, prevención de violencia y buen trato, entre otros.

En cuanto al sentido de pertenencia, en general, todo el equipo de talento humano muestra una percepción positiva del jardín, se identifican con los valores y principios organizacionales, y están satisfechos con el modelo de atención. Sin embargo, se observa que las agentes educativas tienen un conocimiento más profundo y claro del programa en comparación con otros profesionales. Además, se reconocen y validan algunos principios organizacionales relacionados con la identidad religiosa cristiana de la entidad operadora del programa que emplea al talento humano.

Sobre la cualificación del talento humano, se identifican necesidades de formación en el manejo e intervención de situaciones críticas a nivel emocional, resolución de conflictos y otros aspectos socioafectivos y de convivencia que surgen en la vida diaria de las reclusas y afectan el desarrollo de las actividades del jardín. También, se evidencia la necesidad de capacitación en políticas públicas, intervenciones psicosociales y salud con población privada de la libertad, así como en el manejo de rutas distritales e institucionales para casos de conducta suicida, violencia o enfermedades mentales. Al indagar sobre las experiencias de capacitación, se identifica que el jardín ha priorizado la formación en temas de salud física, nutrición, supervivencia y cuidado primario, especialmente en el trabajo con las gestantes. No obstante, no se percibe un enfoque de desarrollo infantil o psicopedagógico en las experiencias educativas.

En cuanto a la alineación con el modelo de atención, el equipo de talento humano no reconoce un modelo claro y específico, solo se hacen referencias generales a los lineamientos del ICBF y a políticas públicas nacionales de infancia, sin que se reconozca un modelo institucional. En la dimensión de calidad de servicio, el equipo de talento humano no identifica estándares de calidad específicos de la institución o del modelo de atención. Solo se mencionan de manera general los lineamientos legales

establecidos por el ICBF y los requisitos asociados al marco legal y jurídico de la modalidad DIER. Por último, al respecto del clima organizacional, el talento humano percibe de manera positiva las relaciones entre el equipo, se muestra satisfecho con la calidad de las interacciones, la comunicación, la cooperación y la cohesión para el trabajo en equipo y el logro de objetivos comunes. No obstante, se perciben tensiones en el desempeño laboral relacionadas con las dificultades de articulación administrativa y técnica entre las instituciones coordinadoras: ICBF, INPEC y el operador.

Conclusiones

Los resultados presentados permiten comprender las condiciones de calidad educativa y pedagógica del jardín infantil que atiende a niños, niñas y gestantes en la reclusión de mujeres en Bogotá. En general, el jardín cuenta con condiciones favorables de calidad en el talento humano y el componente familiar, pero presenta falencias en el ámbito pedagógico. Por lo tanto, se requieren acciones y estrategias específicas de fortalecimiento en cada componente de calidad, especialmente para mejorar las interacciones pedagógicas, el uso de actividades rectoras, el ambiente educativo, la participación de los actores y el acompañamiento pedagógico y familiar al desarrollo infantil.

En el componente pedagógico, se destaca la importancia de realizar propuestas pedagógicas situadas e intencionadas que se basen en el contexto particular de la cárcel. En la educación inicial, es crucial reconocer que los niños y las niñas son protagonistas de su propio desarrollo, tienen voz e influencia en las acciones pedagógicas en las que participan. Es fundamental concebir a los niños y las niñas no solo como sujetos de protección, sino también de participación, lo que convierte las interacciones en relaciones bidireccionales y de aprendizaje mutuo. Lo anterior coincide con la propuesta de autores como Morales y Magistris (2018) y de Liebel (2016) quienes señalan que hablar de protagonismo implica pensar en la posibilidad social y activa de los niños y las niñas, promoviendo un modelo de relaciones intergeneracionales respetuoso de los intereses de los niños y niñas.

Es relevante comprender que el desarrollo infantil es integral y debe abordarse de manera holística, considerando todas las capacidades que los niños y las niñas poseen desde antes de nacer. Estas capacidades están influenciadas por aspectos sociales, personales, expresivos, comunicativos, experienciales y cognitivos, que se desarrollan en diferentes momentos y con características diversas, que convierten su paso por el jardín en una experiencia altamente potencial, así lo refiere Brailovsky (2023).

Los chicos van al jardín para ser verdaderamente escuchados y para evitar otras vidas a través de los relatos que allí se construyen, van a preguntar y a preguntarse, a mirar y a mirarse a través de la lente amorosa del juego (p. 366).

Estos elementos son los ejes pedagógicos que orientan las acciones de las maestras y se reconocen como los propósitos de desarrollo en un currículo basado en la experiencia. Como se señala en los referentes pedagógicos curriculares, nacionales y distritales (MEN, 2017; SED, 2019), en la educación inicial, no existe un currículo establecido ni generalizado, ya que son las maestras y los niños quienes construyen juntos el camino para alcanzar los propósitos de desarrollo y aprendizaje.

Es fundamental incluir las actividades rectoras, que son inherentes a los niños y las niñas y sirven como vehículo para comprender el mundo desde su propia perspectiva. El juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno son actividades que se pueden trabajar de manera simultánea, entendiendo sus intenciones y basándose en bases epistemológicas, teóricas y metodológicas claras. Al trabajar de manera intencional y pertinente, se permite que todos los niños y las niñas desarrollen su potencial y logren grandes aprendizajes.

La educación inicial no se limita a ser un proceso de cuidado y atención de las necesidades de los niños y las niñas, sino que también implica acompañamiento y creación de experiencias y ambientes de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, las rutinas pueden formar parte de experiencias pedagógicas que estimulen la imaginación, la creatividad y la experimentación. Como señala Brailovsky (2020) “la vida cotidiana está llena de secretos que los chicos puedan descubrir haciendo las preguntas adecuadas y para eso hace falta mirar con intensidad y curiosidad un pedacito de esa vida cotidiana e inundarlo de preguntas” (p. 78). Para lograrlo, es indispensable conocer los intereses y expectativas de los niños y las niñas a través de una pedagogía basada en la escucha y la observación, lo que les permite encontrar y facilitar experiencias que respeten sus tiempos y ritmos de desarrollo.

Hablar de una organización curricular y pedagógica implica tener claros los propósitos de desarrollo y aprendizaje en la educación inicial. Como proponen Arnaiz y Díez (2017) “esta organización debe ser abierta autónoma y colaborativa, (...) la tarea de los maestros según esta metodología consiste en mediar facilitar, sugerir y guiar los esfuerzos para que los niños puedan resolver los conocimientos que se pretenden” (p. 30). Es así como se promueve una práctica pedagógica centrada en la indagación, la proyección, la vivencia de la experiencia y la valoración del proceso. La valoración no solo se enfoca en los resultados de las experiencias, sino en todo el proceso, desde el inicio hasta el final. Se reflexiona sobre cómo las experiencias lograron los objetivos y propósitos de desarrollo de los niños y las niñas, así como los aspectos destacables en términos de interacción, aprendizaje y desarrollo integral. Esta valoración fomenta una comunidad pedagógica donde las maestras involucradas en los procesos de los niños y las niñas pueden compartir experiencias y construir conocimiento pedagógico.

En el componente de familia y comunidad, las percepciones del talento humano están alineadas con el enfoque de protección del vínculo afectivo madre e hijo en la modalidad DIER. Los resultados muestran que se ha mantenido satisfactoriamente la relación afectiva y se percibe a la institución como protectora de dicho vínculo. Sin embargo, existen vacíos en cuanto al papel del acudiente como figura subsidiaria en la vida afectiva del niño. Investigaciones anteriores han demostrado que la inclusión de una figura de apego subsidiaria, como un tutor o acudiente, puede favorecer el desarrollo socioafectivo del niño, especialmente después de que egresa del programa (Camacho et al., 2014; Hairston, 2002; Isaza et al., 2018). La figura del acudiente puede continuar brindando cuidado y acompañamiento integral al niño fuera del entorno de reclusión.

En general, las percepciones y los imaginarios presentados por las madres, gestantes y acudientes, y retroalimentados por la institucionalidad, configuran una concepción limitada de la primera infancia basada en la carencia. Esta perspectiva, conocida como “situación irregular”, considera a las mujeres y los niños como seres pasivos en riesgo que deben ser atendidos para suplir sus carencias. Incluso los actores del programa se asumen desde la carencia, adoptando posturas pasivas y construyendo relaciones de dependencia asistencial asociadas a situaciones de pobreza. Es importante fomentar una participación activa de los acudientes y promover el sentimiento de comunidad entre las madres y gestantes para intercambiar prácticas de crianza, propósitos pedagógicos y el acompañamiento al desarrollo infantil. Estrategias como los grupos de apoyo y las comunidades de aprendizaje pueden ser útiles en este sentido.

En cuanto al componente de talento humano, se concluye que el equipo del jardín cuenta con perfiles, competencias y cualificaciones básicas para el trabajo en educación inicial. Sin embargo, se requiere establecer requisitos específicos para el contexto carcelario y las particularidades de este modelo de atención. Es necesario actualizar las políticas públicas, manejar poblaciones con riesgo psicosocial y tener conocimiento del trabajo en contextos de reclusión y penitenciarios. Además, se reconoce la experiencia valiosa del grupo de docentes, que podría complementarse con información actualizada en políticas públicas de primera infancia, intervención psicosocial y educación para adultos en contextos de reclusión. El sentido de pertenencia y la percepción positiva del ambiente laboral son fortalezas que permiten relaciones funcionales, cooperación y trabajo en equipo. Se deben abordar las condiciones de contratación, especialmente para profesionales de psicología, nutrición y enfermería, para garantizar la estabilidad laboral y la calidad de la interacción con la población, aspectos que han sido reconocidos como áreas de mejora por las madres y gestantes.

Agradecimientos

El equipo de investigación agradece al Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia – INPEC y a su Grupo de Investigación Científica Penitenciaria y Carcelaria de la Escuela Penitenciaria Nacional por los apoyos para la realización de este proyecto.

Referencias

- Aldeas Infantiles SOS Colombia. (2014). *Análisis de la situación en que viven las mujeres gestantes, lactantes con sus niños y niñas en centros de reclusión en Colombia*. Autor.
- Arditti, J. A. (2012). *Parental incarceration and the family: Psychological and social effects of imprisonment on children, parents, and caregivers*. NYU Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt9qg9dm>.
- Ariza, L. J., & Iturralde, M. (2015). Una perspectiva general sobre mujeres y prisiones en América Latina y Colombia. *Revista de Derecho Público*, (35), 1–25. <https://doi.org/10.15425/redepub.35.2015.10>.
- Arnaiz, V., & Díez, M. C. (2017). *Infancias. Educar y educarse*. Editorial GRAÓ.
- Bates, R. E., Lawrence-Wills, S., & Hairston, C. F. (2003). *Children and families of incarcerated parents: A view from the ground*. Jane Addams College of Social Work, University of Illinois at Chicago.
- Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Brailovsky, D. (2023). *El jardín y las maestras jardineras: Escrituras colectivas desde el nivel inicial*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Camacho, S., García, M. C., Jaramillo, A., & Salinas, O. (2014). *La modalidad de atención a niños y niñas hasta los tres años de edad en la reclusión de mujeres de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional – CINDE] Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/765>.
- Colorado Restrepo, J., & Vergara Marin, L. M. (2015). *Atención, cuidado y educación de los niños y niñas en contexto carcelario* [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21645>.
- Delgado, H. V., González, A. M., Restrepo, L. M., Guerrero, S. M., & Corredor, L. F. (2010). La situación de los hijos menores de tres años, que conviven con sus madres en los centros de reclusión. A propósito del Art. 153 del código penitenciario y carcelario. *Cuadernos de Derecho Penal*, (3), 37–82. <https://doi.org/10.22518/20271743.371>.

- Echande Helbling, M. del S. (2015). *Mujeres privadas de libertad en Uruguay que viven con sus hijos en prisión* [Tesis de licenciatura, Universidad de la República] Repositorio Colibrí. <https://www.colibrí.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7977>.
- Flórez-Romero, R., Guzmán-Rodríguez, R. J., Castro-Martínez, J., Anzelín, I., Gómez-Muñoz, D. P., & Arias-Velandia, N. (2020). *Fundamentos para la cualificación del talento humano: primera infancia y conflicto en Colombia*. Politécnico Grancolombiano.
- Flórez, R., Galvis, D., Gómez, D., Zárate, G., Acero, G., Castro-Martínez, J., Tafur, J. J., Arias, L., & Ramírez, P. (2013). *Estudio de caracterización de los perfiles, las competencias, las necesidades de cualificación y las condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano que se desempeña en las modalidades de educación inicial* (institucional y familiar). Universidad Nacional de Colombia.
- Galindo, N., Castillo, C., Negrón, G., Obando, J., Palma, F., & Yupanqui, A. (2016). Mujeres privadas de libertad y apego. Una intervención de terapia ocupacional en Magallanes. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(1), 147–157. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2016.41952>.
- Gerard, A. (1994). *Parent-child relationship inventory: Manual*. Western Psychological Services.
- Gómez Fuentes, N., Jorquera Salgado, N., Romero Flores, J., Villacorta Salinas, E., Galaz Souza, C., Jofré Careaga, C., & Barrera Mansilla, M. F. (2012). Construcción de maternidad en mujeres madres privadas de libertad en los recintos penitenciarios de Concepción, Chillán y Los Ángeles, región del Bio- Bío. *Revista Pequén*, 2(1), 66–83.
- Hairston, C. F. (2002). *Prisoners and families: Parenting issues during incarceration*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Hairston, C. F. (2007). *Focus on children with incarcerated parents: An overview of the research literature*. The Annie E. Casey Foundation.
- Hairston, C. F., Bates, R. E., & Lawrence-Wills, S. (2003). *Serving incarcerated mothers and their babies in community-based residences. Research Brief: Children, Families, and the Criminal Justice System*. University of Illinois at Chicago.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Harms, T., Vineberg, E., & Romano, D. (1996). *School-Age Care Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Hernández, J., & Mejía, L. M. (2010). Accesibilidad a los servicios de salud de la población reclusa colombiana: Un reto para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 28(2), 132–140.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., & McMaken, J. (2007). *Making a difference in schools: The big brothers big sisters' school-based mentoring impact study*. Public/Private Ventures.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Guía para la construcción del Plan Operativo para la Atención Integral - POAI. Modalidades de educación inicial, cuidado y nutrición en el marco de una atención integral para a primera infancia*. Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Manual operativo modalidad familiar para la atención a la primera infancia*. Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021a). *Anexo técnico desarrollo infantil en establecimientos de reclusión*. Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021b). *Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*. Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2023, 17 de abril). *Hogares infantiles lactantes y preescolares*. <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/hogares-infantiles-lactantes-y-preescolares>.
- Isaza, O., Camacho, S., García, M. C., Jaramillo, A., & Salinas, O. (2018). La modalidad de atención a niños y niñas hasta los tres (03) años de edad en la reclusión de mujeres de Bogotá: Análisis y recomendaciones de política. *Derecho Penal y Criminología*, 39(106), 203–227. <https://doi.org/10.18601/01210483.v39n106.07>.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. (2003). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System*. University of Virginia.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657–692. <https://doi.org/10.1080/10409280802541965>.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409–426. <https://doi.org/10.1086/499760>.
- Lara Álvarez, N. del P. (2014). *Evaluación de condiciones de salud, vínculo y prácticas de crianza en niños de 0 a 3 años que conviven con sus madres internas de la reclusión de mujeres El Buen Pastor de Bogotá, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52688>.
- Lera, M.-J., & Oliver, R. (2003). *Escala de evaluación de contextos educativos infantiles*. Universidad de Sevilla.
- Ley 65 de 1993 (1993, 19 de agosto). Código Penitenciario y Carcelario. Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 40.999 de agosto 20 de 1993. <https://www.funcion-publica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9210>.
- Ley 1709 de 2014 (2014, 20 de enero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 49.039 de 20 de enero de 2014. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1709_2014.htm.

- Ley 1804 de 2016 (2016, 2 de agosto). Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre. Congreso de la República. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur glob. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 3(5), 245–272.
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz-Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- Maldonado-Carreño, C. (2018). *Modelo de medición de la calidad de la educación inicial y preescolar: Documento de trabajo sobre los resultados de la implementación del piloto en el Eje Cafetero*. Universidad de Los Andes.
- Maldonado-Carreño, C. (2021). *Medición de la calidad de la educación inicial en el grado transición 2021*. Ministerio de Educación Nacional.
- Maldonado-Carreño, C., Rey Guerra, C., Cuartas, J., Plata-Caviedes, T., Rodríguez De Luque, J., Escallón-Largacha, E., & Yoshikawa, H. (2018, junio). Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional. *Notas de Política En Educación*, 1–4.
- Martín Castañeda, J. A. (2011). *Prácticas de crianza en niños menores de tres años de edad, de mujeres privadas de la libertad en un centro penitenciario de la ciudad de Bogotá en el segundo semestre del 2010* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/9757>.
- Mashburn, A. J., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Documento n°50. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Sentido de la educación inicial. Documento n°20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Documento n°50. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Autor.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Autor.
- Morales, S., & Magistris G. (2018). *Niñez en movimiento: Del adulcentrismo a la emancipación*. El Colectivo.
- Neira, L. I., Flórez-Romero, R., Castro-Martínez, J., & Galvis-Vásquez, D. (2017). *Evaluación del impacto del programa de jardines sociales de la Caja de Compensación Familiar – COMPENSAR. Informe de resultados – 2017*. Universidad Nacional de Colombia.
- Niebla León, E. J. (2014). *Los derechos de niñas y niños hijos de madres privadas de la libertad en el Centro de Rehabilitación Social de Quevedo* [Tesis de pregrado, Universidad Regional Autónoma de Los Andes] Repositorio Institucional UNIANDES. <https://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/2162>.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2017). *Escala Abreviada de Desarrollo - 3*. Presidencia de La República y Otros. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/Escala-abreviada-de-desarrollo-3.pdf>.
- Porrás Vargas, I. M., & Lerma Arangure, I. Y. (2015). *Construcción narrativa de la coevolución del vínculo madre-hijo e institución penitenciaria* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás] Repositorio Institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/268>.
- Pulido León, J. J., Reyes Bueno, C. A., & Chacón Chau, I. (2017). *La protección del derecho a la dignidad de los hijos que conviven con las mujeres privadas de la libertad caso reclusión de mujeres “El Buen Pastor”* [Tesis de especialización, Universidad La Gran Colombia] Repositorio Institucional UGC. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4521>.
- Roa, L., & Del Barrio, V. (2001). Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329–341.
- Robbers, M. (2005). Focus on family and fatherhood: Lessons from Fairfax County’s Responsible Fatherhood Program for incarcerated dads. *Justice Policy Journal*, 2(1), 1–27.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Autor.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285–304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>.
- Travis, J., & Waul, M. (2006). *Prisoners once removed. The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities*. The Urban Institute Press.

Varón Guevara, A. C. (2017). *Infantes en situación educativa especial: El caso de niños y niñas que viven con sus madres en situación de reclusión. Un estado del arte entre 2006 a 2016* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34664>.

Sobre los autores

JAIME CASTRO MARTÍNEZ es doctorando en psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en educación de la Universidad de Los Andes, Colombia, y psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor asociado de la maestría en innovación educativa del Politécnico Grancolombiano. Sus áreas de investigación son: desarrollo infantil, desarrollo emocional, políticas para la primera infancia, deserción estudiantil y bienestar emocional de docentes y estudiantes. Correo Electrónico: jcastrom@poligran.edu.co.  <https://orcid.org/0000-0002-1410-7947>

JESÚS CORREA GRIJALBA es magíster en desarrollo infantil de la Universidad de La Sabana, psicólogo de la Universidad de Manizales y especialista en psicología de la salud de la Universidad El Bosque. Actualmente es asesor y consultor para la Alcaldía del Municipio de Fresno, Colombia, en temas de política pública de infancia y adolescencia. Sus áreas de investigación son: primera infancia y desarrollo infantil. Correo Electrónico: jesuscogr@unisabana.edu.co.  <https://orcid.org/0000-0001-5329-7475>

KARINA BAUTISTA SABOGAL es doctoranda de ciencias de la educación de la Universidad de Cuauhtémoc, México. Magíster en desarrollo educativo y social y licenciada en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Profesora de la licenciatura en educación infantil del Politécnico Grancolombiano. Sus áreas de investigación son: infancias protagónicas, educación inicial, participación infantil y el juego en la primera infancia. Correo Electrónico: jkbautista@poligran.edu.co.

 <https://orcid.org/0000-0002-1260-208X>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)