

**MADRE COMUNITARIA: TRANSFORMACIÓN DE SU
QUEHACER A TRAVÉS DEL TIEMPO.**

Investigadores:

Darling Aminta Vásquez Santiago

Helberth Amauri Pineda Báez

**Trabajo de Investigación para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y
Social.**

Directora:

Marina Camargo Abello

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

Bogotá D.C

2016.

Nota de Aceptación:

Directora Tesis

Evaluador

Evaluador

Bogotá, D.C Julio 2016

Dedicatoria

Esta tesis se la dedicamos a Dios por la oportunidad de seguir creciendo como profesionales, como personas y como pareja. Por respaldarnos en cada momento difícil, por sorprendernos y consentirnos de manera inesperada. Como solo él sabe hacerlo.

A nuestras familias, apoyo incondicional en momentos difíciles.


A nuestros padres por inculcarnos que lo mejor que podemos atesorar es el estudio y las ganas de seguir adelante. Por sus palabras de aliento y no permitimos desfallecer en el camino.

A nuestra hija Alexa por su paciencia y comprensión por el tiempo que en ocasiones dejamos de dedicarle. Por ser la fuente de motivación para todo lo que hacemos en nuestras vidas.

A nuestra Directora de tesis Marina Camargo, por ser guía y faro incondicional en este andar académico.

A las madres comunitarias que hicieron parte de esta investigación y nos regalaron su saber.


Helberth Pineda Báez y Darling Vásquez Santiago.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Madre Comunitaria: Transformación de su quehacer a través del tiempo.
Autor(es)	Pineda Báez, Helberth Amauri; Vásquez Santiago, Darling Aminta.
Director	Camargo Abello, Marina.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016.122 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
Palabras Claves	Madres comunitarias, Primera infancia, Experiencia, Práctica.

2. Descripción	
<p>Tesis de grado donde los autores evidencian las experiencias que viven las madres comunitarias, día a día, en la prestación de su servicio frente a la atención de los niños y niñas de primera infancia. Estos aspectos que han venido acompañando el quehacer de la madre comunitaria dan sentido a la práctica que se ha construido a través de la experiencia. Para el desarrollo de la investigación se utilizó el diseño cualitativo por permitir la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de la población objeto de investigación. El diseño utilizado, de manera particular fue el narrativo, con el que se logró a través del relato recopilar datos sobre las historias, vivencias y experiencias de las madres comunitarias para describirlas y luego analizarlas.</p>	

3. Fuentes	
<p>Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la educación. Ciudad Universitaria. 28040. Madrid. España. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/021140Xn31/021140Xn31p9.pdf</p>	
<p>Bárcena, F. Larrosa, J. Melich, J.C (2006). <i>Pensar la Educación desde la Experiencia</i>. Revista Portuguesa de la Pedagogía. Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de http://hdl.handle.net/10316.2/4418.</p>	
<p>Cerda, H. (1996). <i>Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica</i>, Aula Abierta Magisterio. Bogotá.</p>	
<p>CIPI, (2013). <i>Estrategia de Atención a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión</i>. Imprenta Nacional. Bogotá. Recuperado de http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-decer-a-siempre.pdf</p>	
<p>CIPI, (2014). <i>Documento N°20: el sentido de la educación inicial</i>. Serie de orientación pedagógica para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_de_la_educacion.pdf</p>	
<p>CIPI, (2014). <i>Guía N° 50. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial</i>. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral.</p>	

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

Recuperado de <http://www.ceroasiempre.mineducacion.gov.co/referentes/assets/pdf/50.pdf>

CIPI, (2014). *Guía N° 52: Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial*. Guía de orientaciones técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad. Bogotá. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341869.html>

Myers, R (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá: CELAM-UNICEF, pp. 1-11.

Pineda, N; Garzón, J et al. (2013). *Sistematización del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario del ICBF*. Informe Final. Convenio 3076 de 2012 ICBF_CINDE. Bogotá.

Ruiz, G. (2013). *La Teoría de la Experiencia de John Dewey: Significado histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, 11 (15), pp. 103-124 doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>.

4. Contenidos

Dentro de la tesis se encuentran aspectos como:

El resumen, la introducción, la problematización que dan cuenta de la investigación en razón al reconocimiento de los cambios experimentados por las madres comunitarias en su quehacer a través del tiempo, siendo pertinente reconocer este quehacer en perspectiva histórica, la transformación en términos de su práctica como agentes educativos, reconociendo los significados de las experiencias frente a la configuración de su rol y analizarlas teniendo en cuenta los lineamientos institucionales con el propósito de resignificar su papel y estatus dentro de la comunidad y sociedad.

Se menciona de manera importante los siguientes elementos:

PREGUNTA DE INVESTIGACION: La problematización anterior permite preguntar: ¿Qué transformaciones han vivido las madres comunitarias como agentes educativos a través del tiempo, en relación con la educación inicial y el contexto en que se desenvuelven, y cuál es papel que ha desempeñado la política pública en esas transformaciones que complejizan su rol, basado en los saberes y prácticas construidos?


OBJETIVO GENERAL: Identificar el rol y quehacer de la madre comunitaria a lo largo de su existencia frente a la atención de los niños y niñas de los Hogares comunitarios en la localidad de Usaquén de la ciudad de Bogotá, con el fin de visualizar las transformaciones experimentadas como agente educativo y los aportes que a ello ha hecho la política pública en primera infancia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ❖ Identificar la incidencia de los cambios que a través del tiempo se dieron en las prácticas pedagógicas derivadas de su quehacer como madres comunitarias.
- ❖ Identificar los cambios que desde los lineamientos de la política institucional y nacional han orientado la práctica pedagógica en la educación inicial desde la creación de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar.
- ❖ Reconocer los elementos influyentes y/o circunstancias que desde la localidad han tenido algún tipo de influencia o significado en el ejercicio del quehacer de la madre comunitaria.

De la misma manera se desarrollan dentro de la tesis:

Marco contextual: la misión y objetivos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad que crea y supervisa los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. Descripción de lo que se denomina como Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

Marco histórico que acompaña a los Hogares comunitarios, los Hitos políticos y los Hitos Históricos.

Marco Teórico: con temas como experiencia, práctica, práctica de cuidado –crianza y practica pedagógica.

Metodología: desarrollando el diseño metodológico, enfoque metodológico, descripción de los participantes, técnicas de recolección de la información, talleres madres comunitarias, las categorías de análisis y la ruta metodológica.

Resultados: que incluye, las prácticas pedagógicas en relación con las políticas públicas e institucionales, interpretaciones o percepciones sobre el contexto, reconstrucción de la experiencia, categorías emergentes como la dinámica institucional e identidad.

Finalmente, las conclusiones, recomendaciones, referencias y los anexos 1,2 y 3.

5. Metodología

Para la investigación desarrollada se definió como enfoque metodológico el cualitativo, puesto que permite ponerse en el lugar del otro, darle voz, utilizando técnicas de las que se logran obtener narrativas, para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. De igual manera se utilizó el diseño cualitativo puesto que se concentra en las comprensiones de los fenómenos desde las perspectivas de la población objeto de investigación. En este sentido el enfoque cualitativo permite la comprensión de la conducta humana a partir del contexto del marco de referencia de quien actúa. El enfoque proporciona las opiniones directas, las percepciones, la identificación de las transformaciones en el quehacer de las madres comunitarias de la localidad de Usaquén de la ciudad de Bogotá.


Los actores participantes en la investigación fueron 9 madres comunitarias ubicadas en la modalidad de hogar comunitario en sus diferentes modalidades tradicional y grupal de la localidad de Usaquén de la ciudad de Bogotá. Las madres comunitarias participantes tienen distinto tiempo de prestación de servicio que para efecto de las indagaciones fueron agrupadas en tres subgrupos: las de 1 a 5 años de servicio, entre 6 y 15 años de servicio y de 20 años a más de servicio.

Para efectos de la presente investigación se seleccionaron las siguientes técnicas de recolección: talleres en grupo por cohortes de tiempo de servicio con preguntas orientadoras que permitieron reconstruir la memoria histórica de las madres comunitarias a través del relato. Si bien el concepto relato está cargado de ambigüedad, es importante aclarar que en este proyecto se entiende como el enunciado narrativo o discurso oral de las madres comunitarias que relatan sucesos o conjunto de sucesos sobre su rol y quehacer como agentes educativos. Desde este punto de vista los relatos cuentan acciones, acontecimientos, experiencias que han sucedido en las vidas de las madres comunitarias, que las han afectado y que han permitido que se constituyan como los agentes educativos que son. Estos relatos se rescatan en la conversación y son registrados y contados por los investigadores.

6. Conclusiones

La práctica de cuidado ejercida por las madres comunitarias potencian los procesos de crianza que se inician en el hogar del niño, ésta no sule la función de los padres de los niños y las niñas aunque en los relatos en ocasiones parece existir esta concepción por parte de las madres comunitarias. En ese sentido se articulan las acciones de cuidado y crianza ejercidas en las familias con las acciones ejercidas por la madre comunitaria. Estas acciones conjuntas generan valores, tradiciones culturales, adquisiciones de características individuales en el niño y la niña, que son fundamentales para los procesos de su desarrollo integral. Estas prácticas de cuidado se han mantenido desde el inicio del programa de Hogares comunitarios de Bienestar Familiar a través del tiempo.

El desarrollo de las prácticas pedagógicas de las madres comunitarias se ha visto afectado por las dinámicas institucionales, las cuales han privilegiado los procesos administrativo, que según ellas es

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

exigido por la política misma, afectando directamente la posibilidad del desarrollo en todas las áreas de ajuste de los niños y niñas de las unidades de servicio, toda vez que las madres comunitarias deben interrumpir sus planeaciones pedagógicas por cumplir con las exigencias inmediatas e indelegables por parte del ente rector.

El proceso de capacitación de las madres comunitarias a través del tiempo ha tomado un significado irrelevante frente al ejercicio de las prácticas, ya que el proceso en sí, ya no tiene la incidencia que tenía al inicio del programa, en aspectos como el empoderamiento del rol de la madre comunitaria en concordancia con lo establecido en las políticas públicas e institucionales. Capacitaciones que consideran ellas, debe contar con el ejercicio práctico de la atención de los niños y niñas en las unidades de servicio de los HCB ya no existen.

Las madres comunitarias de todas las cohortes, destacan la importancia de seguir preparándose y capacitándose en pedagogía para ofrecer a los niños y niñas una atención centrada en la perspectiva de derechos que garantice su pleno desarrollo.

Desde el inicio del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar hasta nuestros tiempos, se considera a la madre comunitaria como parte vital de la comunidad. Se identifica la evolución de la estructura de los barrios en cuanto a sus construcciones, vías de acceso, adquisición de servicios públicos y expansión del comercio. Así como la legalización urbana de los mismos. La participación de los padres de familiaritavo también una primera transformación, en el sentido de pasar de una mirada administrativa de las asociaciones de padres de familia de HCB a una mirada participativa con los procesos desarrollados con sus hijos en los hogares comunitarios. Luego una tercera transformación en la delegación de la responsabilidad participativa de las actividades dentro del HCB hacia los abuelos, quienes actualmente en un número considerable son quienes han asumido este papel.

Indistintamente del tiempo de vinculación como agentes educativas, las madres comunitarias se sienten orgullosas de su rol y de su papel de soporte a los procesos de desarrollo de los niños y las niñas. En esa identidad, involucran los sentimientos de afecto y acogida con el que asumen su rol como educadoras, pues consideran que la educación de niños y niñas debe conjugarse con la expresión de cariño y acogimiento, que tal como se describió más atrás, está en estrecha relación con su percepción del rol también desde una mirada maternal.

No se hace evidente, por el relato de las madres comunitarias entrevistadas, que desde la experiencia de ellas, existan diferencias o similitudes entre los lineamientos institucionales que marcaron el inicio de la actividad pedagógica en el ICBF y aquellos que rigen actualmente los lineamientos de política desde el nivel nacional. Sin embargo, se hace más evidente en sus prácticas la referencia a las planeaciones pedagógicas instauradas por el PPEC.

Elaborado por:	Pineda Báez, Helberth Amauri; Vásquez Santiago, Darling Aminta.
Revisado por:	Camargo Abello, Marina.

Fecha de elaboración del Resumen:	15	08	2016
--	----	----	------

CONTENIDO

Resumen.....	11
Capítulo 1 Introducción.....	15
1.1 Problematicación.....	15
1.2 Pregunta de Investigación.....	20
1.3 Objetivo General.....	21
1.4 Objetivos Específicos.....	21
1.5 Justificación.....	21
Capítulo 2 Marcos de Referencia.....	24
2.1 Marco Contextual.....	24
2.1.1 Misión y Objetivos.....	24
2.1.2 Programas ICBF.....	25
2.1.3 Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar.....	27
2.2 Marco Histórico.....	30
2.2.1 Hitos Históricos.....	31
2.2.2 Hitos Políticos.....	48
2.3 Marco Teórico.....	53
2.3.1 Experiencia.....	53
2.3.2 Práctica.....	57
2.3.2.1 Práctica de cuidado – crianza.....	58
2.3.2.2 Práctica pedagógica.....	64
Capítulo 3 Metodología.....	68
3.1 Diseño Metodológico.....	68
3.1.1 Enfoque Metodológico.....	68
3.1.2 Descripción de los participantes.....	69
3.1.3 Técnicas de recolección de la información.....	70
3.2 Talleres Madres Comunitarias.....	71
3.2.1 Categorías de Análisis.....	71
3.2.2 Ruta Metodológica.....	72
Capítulo 4 Resultados.....	78
4.1 Practicas pedagógicas en relación con las políticas públicas e institucionales.....	78

4.2 Interpretaciones o percepciones sobre el contexto.....	85
4.3 Reconstrucción de la experiencia.....	89
4.4 Categorías Emergentes.....	97
Dinámica institucional.....	97
Identidad.....	99
Capítulo 5 Conclusiones.....	101
5.1 Conclusiones.....	101
5.2 Recomendaciones.....	103
Referencias.....	106
Anexos.....	112
Anexo 1 Consentimiento Informado.....	112
Anexo 2 Guía para el desarrollo taller madres comunitarias 1.....	114
Anexo 3 Guía para el desarrollo taller madres comunitarias 2.....	118

RESUMEN

Las experiencias que viven las madres comunitarias, día a día, en la prestación de su servicio frente a la atención de los niños y niñas de primera infancia, involucran una serie de sentimientos, emociones y concepciones entre otros aspectos, que han venido generando a través del tiempo, matices distintos en su quehacer como madres comunitarias. Estos aspectos que han venido acompañando el quehacer de la madre comunitaria dan sentido a la práctica que se ha construido a través de la experiencia. Ahora bien en el relato de esas prácticas se encuentran narraciones y descripciones de las madres comunitarias mediante las cuales expresan sus motivaciones, valores, emociones, sentires y que al mismo tiempo involucran la interacción con el contexto, la política y la práctica cotidiana.

De la anterior reflexión surge el interrogante que guía este estudio, sobre el quehacer de la madre comunitaria a través de la línea de tiempo, todo ello identificado desde la narración de sus experiencias como madre comunitaria y la influencia que ha tenido la política pública, la lectura del contexto, la práctica diaria de las actividades con los niños y el desenvolvimiento social en la comunidad a la que pertenecen en sus concepciones y prácticas. La madre comunitaria juega un papel importante en la atención de los niños y niñas de la primera infancia desde la creación del programa Hogares comunitarios de Bienestar familiar en 1986, que dan lugar a su existencia en el rol que aun ejercen; las narraciones de las madres comunitarias relacionando la práctica diaria en la atención de los niños y de las niñas comunican conocimientos y saberes que denotan transformación, de allí el valor de la reconstrucción y reflexión de la experiencia a lo largo de sus existencia como madres comunitarias.

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el diseño cualitativo por permitir la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de la población objeto de investigación. Este tipo de enfoque contribuye a revelar las opiniones directas, las percepciones y la identificación de las transformaciones en el quehacer de las madres comunitarias de la localidad de Usaquéen de la ciudad de Bogotá. El diseño utilizado en la investigación, de manera particular fue el narrativo con el que se logró a través del relato recopilar datos sobre las historias, vivencias y experiencias de las madres comunitarias para describirlas y luego analizarlas. Para la investigación se abordaron tres cohortes: cohorte 1, madres comunitarias con 20 años y más de servicio. Cohorte 2, madres comunitarias con 8 a 15 años de servicio y cohorte 3, madres comunitarias con 1 a 5 años de servicio.

Esta manera de abordar la investigación fue clave para dar respuesta a los objetivos planteados, desde el acto de narrar las experiencias, junto con el proceso de evocación y reflexión de las mismas, mientras la madre comunitaria da valor a su quehacer en el ejercicio de la práctica. A partir de la reconstrucción, la interpretación y el meta relato de las narraciones los investigadores analizan las interpretaciones que construyen la experiencia de las madres. Las técnicas utilizadas en la investigación fueron la revisión documental y los talleres grupales que involucran entrevista grupal, confrontación y construcción colectiva. De esta manera en los talleres las madres comunitarias logran reconocerse como sujetos sociales, destacan la importancia de su historia como madre comunitaria, del programa de atención de los niños y niñas, y de la posibilidad de leer la realidad de ser madre comunitaria.

Algunos de los resultados arrojados por la investigación a partir de los relatos de las madres comunitarias, fueron los siguientes:

Las madres comunitarias muestran su interés de iniciar la labor como madres comunitarias debido a la necesidad de ayudar a los niños y niñas con alto grado de vulnerabilidad; ello es así para todas las madres pese a que las situaciones de contexto son diversas en relación con el momento que viven los hogares comunitarios.

Las prácticas en los hogares comunitarios de la localidad conllevan un cambio significativo en la década de los 90 con la Constitución Política de Colombia, y se da más fuerza en el 2006 con la ley 1098 , ya que se contempla su atención desde una perspectiva Política de derechos donde no solo es responsabilidad de las madres comunitarias, sino de la inclusión de las prácticas en el trabajo con los padres de familia quien a través de procesos pedagógicos comenzaron a intervenir ya no desde la parte administrativa en los hogares, sino desde la parte de fortalecimiento vincular en la relación padres – hijos, las cuales buscan cualificar sus prácticas que se han mantenido vigentes a lo largo del programa, evidenciando la importancia no solo del programa como tal, sino del papel fundamental que continúa jugando la madre comunitaria en su contexto local.

Las prácticas de cuidado por parte de las madres comunitarias se caracterizan por un marcado instinto maternal en función de brindar a los niños y niñas el afecto y atención que sus familias no les pueden brindar por el hecho de que las mujeres tienen que salir a trabajar. Esta situación es común en la medida en que se ha hecho extensivo el trabajo de la mujer y que la economía del hogar requiere de ambos ingresos o de que la mujer o el padre solos responden por la manutención de sus hijos. Dado que la presencia de programas para atender a los niños y las niñas en estas condiciones es cada vez más común y que efectivamente se requieren, el

programa de madres comunitarias continúa siendo importante aunque las dinámicas de la sociedad conduzcan a su recontextualización y resignificación de acuerdo con los cambios. Entre los cambios que se perfilan con mayor necesidad está el de profesionalizar su actividad de atención y cuidado integral con miras a promover el desarrollo infantil. Las políticas públicas se orientan en este sentido, prueba de lo cual son los lineamientos pedagógicos formulados para darle marco, sentido y dirección a la construcción de una educación inicial con fundamentos pedagógicos. Es así como estos lineamientos se han convertido en referente obligado para el ejercicio de su función como madres comunitarias.

MADRE COMUNITARIA: TRANSFORMACIÓN DE SU QUEHACER A TRAVÉS DEL TIEMPO.

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

INTRODUCCION

1.1 PROBLEMATIZACIÓN

La Educación inicial en el país ha atravesado por distintos momentos históricos, marcada por experiencias diversas; en un inicio, la atención asistencialista de los niños y niñas en los hospicios y asilos, dando respuesta a las necesidades inmediatas de alimentación, protección y salud; pasando después a la promoción de instituciones educativas que continúan siendo asistencialistas pero que dan paso a los primeros avances educativos; hasta proponer, finalmente, una función eminentemente educativa para estas instituciones con el fin de promover el desarrollo a los niños y niñas. En este proceso de cambio se fortalece la educación inicial, entendida hoy desde la obligatoriedad y el sistema educativo formal como grado transición o preescolar. En este tiempo, la educación escolar se establece como grado obligatorio o “grado cero”, así como se crean modalidades de atención para los niños y niñas menores de 6 años, con un énfasis en la atención por parte de la comunidad, a través de madres

pertenecientes a la misma. Por su parte, la política pública de primera infancia, con centralidad en la atención integral en los entornos familiares, comunitarios e institucionales, avanza en sus procesos de formulación e implementación.

De igual manera, a largo de este recorrido se hacen visibles distintas concepciones de niño, desarrollo e infancia entre otros temas vinculados a la educación inicial, mostrando un desarrollo importante de las concepciones, mediadas por las construcciones sociales y las prácticas culturales de la sociedad a la que se pertenece y de los actores responsables de la atención a la primera infancia. Así lo expresa la Comisión Intersectorial para la primera infancia al señalar como “las maneras de nombrar y definir a las niñas y a los niños, las formas de atenderlos, cuidarlos y educarlos son dinámicas, cambiantes e históricas, de tal forma que lo que se entiende actualmente por educación para la primera infancia no es lo mismo que lo que se entendía hace unos siglos atrás” (CIPI, 2013, p.13). En síntesis, se reconoce que tanto las concepciones de niño y niña, como las de su desarrollo, atención, cuidado y educación han sufrido cambios que han conducido a las ideas y prácticas que se tienen hoy.

Acorde con esta evolución de la educación inicial, el Estado Colombiano ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los niños y de las niñas y en ese marco ha planteado la política pública que pretende prestar una verdadera atención integral, a partir de la identificación de las atenciones efectivas al desarrollo de los niños y niñas menores de 6 años. Estas orientaciones se fundamentan en la idea de que las acciones de buena atención y cuidado de los niños y niñas en la primera infancia promueven en ellos su adecuado desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades a lo largo de su vida. Y es a través de la educación inicial, que se posibilitan las acciones intencionadas que generan transformaciones para la vida

humana, teniendo en cuenta los contextos y condiciones en que todo ello ocurre, pero también y sobre todo, desde el reconocimiento de las particularidades de cada niño y niña.

La Política Pública de la Primera Infancia busca posibilitar el adecuado desarrollo de los niños y niñas menores de 6 años de edad con el fin de garantizar condiciones dignas y propicias para el individuo y los grupos sociales, definiendo la atención integral en la primera infancia como núcleo de la misma y su capacidad de generar oportunidades de impulso al desarrollo integral. De acuerdo con el Conpes 109 el Desarrollo Humano es entendido como un conjunto de condiciones que deben ser garantizadas tales como salud, nutrición, educación, desarrollo social y desarrollo económico como garantía para la atención integral en la primera infancia y en tanto oportunidad para impulsar el desarrollo humano de un país.

En esta forma, los actuales programas diseñados para la educación inicial en el marco de la atención integral han de leerse en clave de impulso al desarrollo del país desde la política pública, articulados a la búsqueda de una educación primaria universal que supere las condiciones de inequidad y pobreza existentes en el país. Se plantea, a su vez que el cuidado y atención del niño y la niña menor de 6 años de edad no es solo responsabilidad del Estado Colombiano sino también de la familia, de los agentes socializadores o agentes educativos y, en definitiva, de toda la sociedad. En este sentido, las formas de atención en la primera infancia exigen el fortalecimiento de la familia, la comunidad y el Estado, con el fin de reducir los factores de riesgo que puedan afectar el desarrollo infantil (por ejemplo, maltrato, negligencia, abandono, desvinculación afectiva, enfermedad física, emocional entre otras). La reducción de los factores que puedan afectar el desarrollo del niño y de la niña exige que el contexto

institucional, social comunitario y Estatal realice acciones coordinadas para garantizar la protección de los derechos de los niños y niñas.

En su trayecto histórico, la Educación inicial, se origina como respuesta del Estado Colombiano a la atención infantil, la cual puede remontarse en su versión institucionalizada con los antiguos CAIP (Centro de Atención Integral al Pre escolar), al año 1986 momento en que se crea el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) en el seno del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Estos Hogares Comunitarios se constituyen como una estrategia y forma de atención pioneras para los niños y niñas menores de 6 años de edad, experiencia que estuvo antecedida por los CAIP (Centro de Atención Integral al Pre escolar), creados en 1974, hoy llamados Hogares Infantiles. Los HCB se vuelven la alternativa importante de atención de los niños menores de 6 años teniendo en cuenta que los CAIP habían desbordado su capacidad de atención por los espacios físicos limitados. Existía aun la necesidad de atención de más niños y niñas que se encontraban desprotegidos.

En el momento en el que se constituyen los HCB como alternativa de atención para estos niños y niñas con vulneración aparece la figura de *Madre Comunitaria*, con un sentido de protección y cuidado, acompañando y orientando a los niños y niñas en situación de pobreza y vulnerabilidad en los primeros años de vida, y cumpliendo un papel importante en la sociedad, creando valores, fortaleciendo comportamientos, desarrollando habilidades y competencias para la vida; a futuro estos elementos se transformarán para procurar una atención y educación como sujetos sociales capaces de interactuar consigo mismo, con sus familias y con el entorno en el que se desenvuelven.

En el tiempo, desde que los hogares comunitarios emergen hasta el momento actual, el rol de las madres comunitarias ha tenido transformaciones, motivadas por los vacíos encontrados al analizar y evaluar las políticas públicas, en contraste con las exigencias de las sociedades contemporáneas y con la realización de los derechos de los niños y las niñas. De esta forma se pretende superar ese rol asistencialista que impide ver al niño y la niña como sujetos sociales de derechos y entenderlos en sus capacidades y posibilidades de autonomía. De igual manera, no es suficiente prodigar afecto, aunque es indispensable, pues también se requieren acciones intencionadas que conduzcan a promover el desarrollo infantil en forma integral. Tanto las nuevas comprensiones teóricas como las necesidades que postulan las sociedades en función de su desarrollo y su progreso, hacen que la mirada sobre el niño y la niña ase renueven, y con esta renovación cambie el rol de la madre comunitaria, antes centrado en el despliegue de su figura maternal, para proponer un nuevo rol, de carácter más profesional, que tome en cuenta los marcos de referencia que se requieren y permita que la atención, cuidado y educación de la primera infancia se lleve a cabo con propósitos definidos y con estrategias propias y adecuadas para que los propósitos se logren.

Es así como que en la actualidad el ICBF apunta a la cualificación de su servicio a través de la capacitación de las madres comunitarias, de la mano de la política pública y de los lineamientos institucionales promovidos por la Estrategia Nacional “ De Cero a siempre”, buscando que ellas, a través de un proceso permanente y continuo de capacitaciones y coordinación interinstitucional, promuevan interacciones, relaciones sociales y actividades oportunas que les permita atender a los niños y niñas con una adecuada calidad en búsqueda del desarrollo pleno de los niños y niñas de la primera infancia y de la realización de sus derechos.

Las acciones de cualificación orientadas a las madres comunitarias, y en general a los agentes educativos responsables de la atención integral y educación inicial, contribuyen a propiciar cambios importantes en su quehacer. Sobre la base de esta cualificación, la madre comunitaria ha ingresado a un nuevo mundo que ha abierto su perspectiva de mirada hacia el niño y la niña y su desarrollo, así como hacia la educación y la pedagogía que contribuyen a construirlo como sujeto y a convertirse en mejor ser humano. Los estudios que realizan las madres comunitarias han contribuido a aumentar su capacidad pedagógica y técnica para plantear relaciones e interacciones más significativas con los niños y las niñas que atienden. De esta forma, su quehacer se ha visto transformado.

En razón a estos cambios, es pertinente reconocer este quehacer en perspectiva histórica, la transformación en términos de su práctica como agentes educativos, reconociendo los significados de las experiencias frente a la configuración de su rol y analizarlas teniendo en cuenta los lineamientos institucionales con el propósito de resignificar su papel y estatus dentro de la comunidad y sociedad.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La problematización anterior nos permite preguntarnos: ¿Qué transformaciones han vivido las madres comunitarias como agentes educativos a través del tiempo, en relación con la educación inicial y el contexto en que se desenvuelven, y cuál es el papel que ha desempeñado la política pública en esas transformaciones que complejizan su rol, basado en los saberes y prácticas construidos?

1.3 OBJETIVO GENERAL

Identificar el rol y quehacer de la madre comunitaria a lo largo de su existencia frente a la atención de los niños y niñas de los Hogares comunitarios en la localidad de Usaquén de la ciudad de Bogotá, con el fin de visualizar las transformaciones experimentadas como agente educativo y los aportes que a ello ha hecho la política pública en primera infancia.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Identificar la incidencia de los cambios que a través del tiempo se dieron en las prácticas pedagógicas derivadas de su quehacer como madres comunitarias.
- ❖ Identificar los cambios que desde los lineamientos de la política institucional y nacional han orientado la práctica pedagógica en la educación inicial desde la creación de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar.
- ❖ Reconocer los elementos influyentes y/o circunstancias que desde la localidad han tenido algún tipo de influencia o significado en el ejercicio del quehacer de la madre comunitaria.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Las madres comunitarias son agentes educativos comunitarios responsables del proceso de educación inicial que involucra el cuidado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB). Son reconocidas en su comunidad por su solidaridad, convivencia y compromiso con el desarrollo

de los niños, niñas y sus familias. El Programa HCB nace a finales de 1986 y se reglamenta en 1989 a través del Acuerdo N° 021 de 1989 que en su artículo 2°, contempla que el ICBF debe coordinar y ejecutar el Programa Hogares Comunitarios de Bienestar.

Las madres comunitarias han jugado un papel histórico muy valioso en la atención de los niños y niñas desde la creación de la modalidad, entrando a cubrir las necesidades de cuidado y protección. Es así, que podemos decir que quienes han caminado con el ICBF desde 1986 en los procesos comunitarios de atención a los niños y niñas han sido las madres comunitarias, hecho por el cual son ellas quienes han hecho un gran aporte frente a la atención de los niños de primera infancia del país. Desde la creación de la modalidad, los HCB han crecido en número y han aumentado su cobertura de atención¹. A la fecha existen 69.000 madres comunitarias en el país, que atienden a 1.077.000 niños y niñas entre los 0 y 5 años de edad, en la modalidad comunitaria a través del servicio de los HCB en todas sus formas (ICBF, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación pretende evidenciar las transformaciones vividas por las madres comunitarias, en el ejercicio de su rol, hecho que ha implicado procesos de aprendizajes complejos, que no son formales sino aprendizajes informales, comunitarios, que vale la pena explorar porque están vinculados a la práctica y a la reflexión de la práctica.

A través del relato de las madres comunitarias se identificarán las características del ejercicio de su quehacer y la importancia de sus aprendizajes a través de la práctica, así como el valor asignado a sus procesos de cualificación, que las han llevado a aprender desde el lugar que ocupan sobre lo que implica el cuidado y la atención de los niños y niñas. Es importante

¹ El ICBF asume en 1986 la meta de crear 100.000 HCB para atención de 1.500.000 niños y niñas con mayor vulnerabilidad hasta los 7 años de edad.

resaltar que si bien no son pedagogas, ni están formadas universitariamente en pedagogía, su saber no se puede menospreciar. Por el contrario es importante tenerlo en cuenta, porque durante treinta años de servicio han venido aportando en los procesos de atención a los programas del país para atender a los niños y niñas. Hoy día las madres comunitarias continúan en el ejercicio de su rol, de manera compleja porque al tiempo que ellas atienden a niños y niñas de la primera infancia, existen otras modalidades que son atendidas por profesionales, con estudios universitarios (técnicos, tecnológicos o profesionales). Si las madres comunitarias no se ponen al nivel de las demandas de la sociedad contemporánea y de los requerimientos actuales del desarrollo de los niños y las niñas tenderán a desaparecer pues, sin lugar a dudas, se necesita la mejor cualificación del talento humano para atender a la primera infancia.

Esta situación justifica aún más la necesidad de documentar el quehacer de las madres comunitarias, preguntándonos por el saber que han construido y la vinculación de ese saber con la política, la práctica y el contexto; así mismo, indagar por la manera como ese saber ha permitido renovar sus prácticas. De igual forma es importante conocer cómo han ido incorporando las distintas ideas de la educación inicial propuestas en la política pública y, de igual manera, identificar qué tanto han cambiado sus concepciones, prácticas y ejercicio de su rol.

Las transformaciones en la política pública llevan a cuestionar si las madres comunitarias en el ejercicio diario de atención a los niños y niñas, han experimentado cambios en su quehacer relacionados con los lineamientos institucionales, las orientaciones pedagógicas y el contexto en el que se desenvuelven.

CAPÍTULO 2

MARCOS DE REFERENCIA

Este capítulo presenta aquellos referentes que dan sentido y orientan la investigación, los cuales también permiten ubicarla y encuadrarla. Son referentes de carácter contextual, histórico y teórico.²

2.1 MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual que respalda la investigación presentada en este documento tiene en cuenta como principal referente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con sus diferentes programas de atención y como entidad que crea el programa de hogares comunitarios y por ende establece el rol que da vida a las madres comunitarias.

2.1.1 Misión y Objetivos:

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como ente nacional tiene la misión de “Trabajar con calidad y transparencia por el desarrollo y la protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias colombianas” (<http://www.icbf.gov.co>).

² Durante el desarrollo del proyecto, los investigadores exploraron investigaciones y artículos de revista basados en investigación que permitieran realizar un balance de conocimiento sobre la atención a la primera infancia por parte de comunidades o miembros particulares de la comunidad. Es importante señalar que no se encontraron propuestas en este sentido lo que lleva a considerar el carácter de excepción de este programa en Colombia y a explicar la ausencia del estado del arte en este proyecto.

En la actualidad sus objetivos principales se enuncian a continuación:

- Ampliar la cobertura y mejorar la calidad en la atención integral a la primera infancia.
- Promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes y prevenir los riesgos o amenazas de vulneración de los mismos.
- Fortalecer con las familias y comunidades las capacidades para promover su desarrollo, fortalecer sus vínculos de cuidado mutuo y prevenir la violencia intrafamiliar y de género.
- Promover la seguridad alimentaria y nutricional en el desarrollo de la primera infancia, los niños, niñas, adolescente y la familia.
- Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en coordinación con las instancias del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.
- Lograr una adecuada y eficiente gestión institucional a través de la articulación entre servidores, áreas y niveles territoriales; el apoyo administrativo a los procesos misionales, la apropiación de una cultura de la evaluación y la optimización del uso de los recursos. (<http://www.icbf.gov.co>).

2.1.2 Programas ICBF

Dentro de los programas de atención ofrecidos por el ICBF se encuentran distintas modalidades de atención para la primera infancia: familiar, institucional y comunitaria.

Modalidad Familiar: esta modalidad tiene dos programas. En primer lugar, CDI Desarrollo infantil en medio familiar, esta modalidad atiende a madres lactantes y gestantes y niños y niñas menores de 5 años en situación de vulnerabilidad. Desarrollando acciones en los

componentes de salud, nutrición, familia, ambientes educativos y protectores, administración y gestión.

En segundo lugar, Hogar FAMI, modalidad familiar con apoyo nutricional que atiende a mujeres lactantes, gestantes y niños menores de 2 años en espacios concertados con la comunidad.

En cuanto a la modalidad Institucional es posible identificar cuatro programas. En primer lugar, Hogares Infantiles que es una modalidad dirigida a atender, promover y potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 5 años. Garantiza la atención integral con calidad durante 210 días hábiles del año.

En segundo lugar, CDI institucional, es la modalidad con espacios institucionales dirigidos a atender, promover y potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 5 años. Los componentes de atención son familia, salud, nutrición, pedagógico, ambientes protectores, administración y gestión.

En tercer lugar se encuentran los Hogares comunitarios Múltiples, espacios atendidos por madres comunitarias, con funcionamiento a través de alianzas con alcaldías, cajas de compensación familiar y otras instituciones aliadas que fortalecen los componentes de protección y cuidado, pedagógico y desarrollo físico.

En cuarto lugar los Hogares comunitarios empresariales, este programa atiende a los niños y niñas, en un sitio adecuado por la empresa para la atención de los hijos de los trabajadores de más bajos ingresos.

En la modalidad comunitaria se encuentran dos programas, en primer lugar los Hogares comunitarios tradicionales, modalidad que propicia el desarrollo y cuidado de los niños menores de 5 años en condiciones de vulnerabilidad a través de acciones que propician el

adecuado desarrollo de los niños y niñas. Es atendido por la madre comunitaria en el espacio de su vivienda.

En segundo lugar se encuentran los Hogares comunitarios grupales o agrupados, atendido por madres comunitarias, en donde se agrupan dos o más madres comunitarias para la atención de niños y niñas menores de 5 años.

De los programas actuales de atención ICBF para la primera infancia, nos centraremos en los Hogares comunitarios de Bienestar familiar (HCB) que es el programa referente para esta investigación.

2.1.3 Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar.

Los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), corresponden a una modalidad de atención a la primera infancia que funciona para que en corresponsabilidad con la sociedad y el Estado, y utilizando un alto porcentaje de recursos locales, se atiendan las necesidades básicas de afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial de los niños y niñas hasta los 5 años de edad. Focaliza su atención en la población de mayor vulnerabilidad, priorizada de acuerdo con los criterios definidos por el ICBF. (ICBF, 2011).

El programa de HCB está dirigido a niños y niñas entre los 0 y 5 años de edad, pertenecientes a familias clasificadas de acuerdo con los criterios definidos por el ICBF tales como: niños y niñas hijos de familias en situación de desplazamiento, niños y niñas remitidos por la RED UNIDOS, niños y niñas de los niveles 1 y 2 del SISBEN, niños y niñas que por el trabajo de sus padres o adultos responsables de su cuidado tienen que permanecer solos, niños y niñas menores de 5 años con discapacidad leve, Excepcionalmente, se brindará atención en los

HCB a los niños mayores de 5 años en las situaciones contempladas en los artículos 3, 4 y 6 de la Resolución 1064 del 24 de mayo de 2007³, emanada de la Dirección General del ICBF, En el caso de los hogares empresariales tendrán prioridad los niños de los trabajadores con menores ingresos, Mujeres Gestantes, Madres Lactantes, Niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos (Indígenas, Afrocolombianos, Raizales y ROM) teniendo en cuenta la libre elección de la comunidad representada en sus autoridades y organizaciones sobre la implementación del programa. (ICBF, 2011).

Los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar se crean en 1986, en respuesta de la necesidad de atender a los niños más pobres, con alta vulnerabilidad social, en acciones conjuntas con las comunidades de los sectores vulnerados y como actor interesado el Estado. El objetivo de los HCB está centrado en el apoyo a las familias en el mejoramiento de sus condiciones de vida y en el cumplimiento de su función socializadora para el adecuado desarrollo de la primera infancia. Incluye el fortalecimiento de los vínculos afectivos, las relaciones intrafamiliares en búsqueda del apoyo de los niños y niñas desde su gestación y la participación en la crianza. De igual manera busca que se genere en las familias el interés por propiciar en los niños y niñas las condiciones adecuadas para el desarrollo de los procesos de socialización, físicos, socio afectivos y psicológicos. (ICBF, 2015).

³ **ARTÍCULO 3o.** Los niños atendidos por el ICBF, que no puedan ingresar al sistema educativo, debido a que una vez iniciado el calendario escolar cumplen los cinco (5) años, deberán permanecer al cuidado del ICBF hasta tanto se les asigne el cupo en el grado obligatorio de preescolar (grado cero). **ARTÍCULO 4o. CRITERIOS DE FOCALIZACIÓN Y PRIORIZACIÓN.** Serán beneficiarios de los servicios o modalidades de atención en servicios ICBF, los niños de seis meses hasta cuatro (4) años once (11) meses de edad que pertenezcan a familias clasificadas en los niveles 1 y 2 del SISBEN y en situación de desplazamiento. **ARTÍCULO 6o. DE LAS JORNADAS DE ATENCIÓN PARA LOS NIÑOS QUE HAYAN HECHO TRÁNSITO AL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL.** Los niños que asistan al sistema educativo, que hayan hecho tránsito de los servicios del ICBF al sistema educativo formal y que por ausencia temporal de sus padres o cuidadores, queden desprotegidos al finalizar la jornada educativa, podrán beneficiarse de los mismos servicios de atención en jornadas alternas a las del estudio formal.

Los HCB ofrecen a los niños en sus espacios de atención un aporte nutricional representado entre el 65 y 70% de las recomendaciones nutricionales diarias para la primera infancia. A través de la alimentación ofrecida se fomentan estilos de vida saludables y autocuidado. Así mismo, proporcionan vigilancia en la garantía de los derechos de los niños (crecimiento y desarrollo, vacunas, seguridad en salud, controles preventivos en salud, registro civil entre otros). En los HCB se ejercen acciones que promueven en los padres de familia las buenas prácticas de crianza, permitiendo que se reconozca al niño como sujeto de derechos. Los HCB se orientan a la organización y participación comunitaria que permitan al niño desarrollarse en espacios democráticos, acorde a su ciclo vital y en promoción de comportamientos pro-sociales con los adultos y sus pares.

Los HCB se atienden en dos modalidades de atención, los HCB FAMI y los HCB tradicionales. Los **HCB FAMI** son atendidos por la madre comunitaria en el espacio de su casa o en sitios comunitarios como salones sociales. Se atienden entre 12 y 15 familias, representadas por madres lactantes, madres gestantes y niños menores de 2 años de edad. Y en los **HCB tradicionales** se brinda atención a niños y niñas de 0 a 5 años de edad en distintas formas de atención.

a) HCB tradicionales, atención prestada en el hogar de la madre comunitaria responsable del cuidado y atención de 14 niños y niñas en edades de 6 meses hasta los 5 años 11 meses.

b) Los HCB Grupales, ubicados en un espacio de atención amplio en donde se agrupan 2 o más madres comunitarias dependiendo de la infraestructura, para atender a niños desde los 6 meses hasta los 5 años y 11 meses, con un cupo de 14 niños por cada madre comunitaria.

c) HCB Múltiples, espacios en el que se agrupan más de 6 madres comunitarias de acuerdo a la capacidad instalada y funcionan en espacios construidos para tal fin.

d) HCB Múltiples empresariales, presta un servicio adecuado por la empresa para los hijos de los trabajadores con bajos ingresos y en cofinanciación de la empresa con la que se labora, los niños y niñas atendidos comprenden las edades desde 6 meses hasta 5 años y son atendidos por madres comunitarias.

e) Jardines Sociales, forma de atención para niños en edades desde 6 meses hasta 5 años de edad, administrados y cofinanciados por cajas de compensación familiar, ONGs, fundaciones etc. Los niños son atendidos por madres comunitarias agrupadas hasta 32 HCB familiares en un espacio construido para la finalidad de la atención. Se involucra en esta forma de atención agentes educativos y equipos interdisciplinarios.

2.2 MARCO HISTÓRICO

Desde el punto de vista de los referentes históricos se hace referencia a los hogares comunitarios de Bienestar Familiar, teniendo en cuenta los hitos históricos y políticos.

Los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar, son el resultado a la respuesta de las situaciones sociales mediadas por el contexto, momentos políticos, prácticas y situaciones cotidianas, discursos sociales entre otras, que se relacionan directamente con los niños y las niñas y sus formas de entender y atender las acciones encaminadas a este grupo focal. Esta mirada hacia las necesidades de cuidado y protección hacia los niños de la comunidad, formalizó en el país la atención de los niños y niñas bajo una modalidad de atención comunitaria.

2.2.1 Hitos Históricos:

En el año de 1968, mediante la ley 75 del 3 de diciembre de ese mismo año, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), cuyo objeto principal era “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”. El ICBF integró a la Dirección de Menores del Ministerio de Justicia y a la Dirección Nacional de Nutrición, todo ello para atender a la población vulnerable, protegerla de la desigualdad social existente y hacer contrapeso al surgimiento de los movimientos guerrilleros. Expresa el documento N° 20 “dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista, centrada en la protección, vinculada al trabajo social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existentes en ese momento”. (CIPI, 2014, p. 20).

En ese momento, históricamente se generaban cambios en el papel activo de la mujer en la sociedad. Socialmente, la madre trabajadora cambió el papel de la mujer en la sociedad haciendo eco a las reivindicaciones de los movimientos de la mujer que la concebían y posicionaban como sujeto de derechos iguales al hombre, y todo ello introdujo cambios en los hábitos de crianza pues implicó un ausentismo o abandono temporal de sus hijos pequeños, a quienes no podrían prestarles la misma cantidad de atención que antes. Esta situación contribuyó a la multiplicación masiva de establecimientos para los niños y niñas en edad preescolar que tendrían la función de cuidar y proteger a los niños en ausencia de la madre (Cerde, 1996, p.7). En respuesta a ello, el ICBF crea espacios de cuidado y protección. De esta

manera con la Ley 27 de 1974, nacen los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP)⁴, dirigidos a la atención de las niñas y niños en edad preescolar, de los sectores más pobres de ciudades y campos.

Para entonces, el Ministerio de Educación Nacional mediante el decreto 1576 de 1971, había ampliado el servicio de Jardines Infantiles populares Nacionales a ciudades como Tunja, Manizales, Popayán, Montería, Valledupar, Riohacha, Quibdó, Neiva, Santa Marta, Armenia, Villavicencio, Pasto, Cúcuta, Pamplona, Sincelejo y Pereira. Se crearon entonces 22 jardines infantiles nacionales ampliando la oferta de atención en ciudades grandes e intermedias.

Durante este periodo la responsabilidad Estatal de los que lideraban los servicios de atención para los niños menores de 6 años estaba en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Mientras el MEN, había creado los Jardines Infantiles para el servicio de una educación preescolar con propuestas pedagógicas y currículos para la atención y formación integral, el ICBF centraba su atención en los niños menores de 2 años con la participación de la comunidad y la familia a través de los Centros Comunitarios para la Infancia (CCI) y los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIPS) para niños menores de 7 años. Con estas modalidades de atención el ICBF a través de la orientación preventiva frente a la vulnerabilidad de los niños, niñas y las familias, buscaba darle sentido a la atención en la primera infancia; cabe resaltar que en estas modalidades la responsabilidad de las familias en el cuidado y procesos de socialización en los niños era

⁴ Ley 27 de 1974. Por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de Atención Integral al preescolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados.

importante; el ICBF permitió la participación de las comunidades dando paso también a procesos educativos y comunitarios.

Entre 1975 y 1988, la educación para la primera infancia estuvo orientada por el ICBF y el MEN. El 22 de enero de 1976 se establece el decreto 088 que reestructura el sistema educativo y reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. A su vez, se establece un sistema educativo por niveles. El decreto, en su Artículo 3, refiere lo que sería la educación formal y la educación no formal: “El sistema educativo comprenderá la educación formal y la educación no formal. Educación formal es la que se imparte dentro de una secuencia regular de periodos lectivos, con progresión establecida de contenidos graduados de unos periodos a otros (grados y niveles)..... La educación no formal no conduce a grados ni títulos. La educación no formal será fomentada por el estado”. (Decreto 088 de 1976)⁵.

Conforme al decreto 088, las entidad orientadora de la educación inicial para el país MEN y el ICBF como entidad interesada en realizar trabajo conjunto en razón a la población atendida; realizaron un trabajo vinculado: elaboración de currículos por parte del MEN en colaboración con el ICBF y la cooperación del MEN con los programas del ICBF. El MEN se compromete con los programas no convencionales desarrollados en el país para niños menores de 7 años, enfocados en mejorar la calidad de vida de los niños y niñas, cualificación de la atención preescolar y su articulación con la básica primaria. El ICBF creó en ese periodo un currículo con los aportes del modelo francés y con las teorías vigentes de la estimulación

⁵ El Decreto también establece en su Artículo 6 que la educación preescolar: “Se llamará educación preescolar la que se refiera a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad”. La educación preescolar se concibió como el primer nivel de educación formal, no obligatoria para niños menores de 6 años.

temprana del desarrollo. También permitió la participación de las comunidades en apoyo de las experiencias documentadas de participación en la atención a los niños y niñas. De esta manera complementó la mirada asistencial con la mirada educativa y comunitaria.

Para 1979, el ICBF modifica el nombre de los CAIP llamándolos Hogares Infantiles⁶. Esta modalidad dio importancia a la participación de la comunidad y la familia. Para este mismo año se sancionó la Ley 07 modificatoria de la ley 27 de 1974⁷, de esta manera para los Hogares infantiles, no solo serán beneficiarios los hijos de trabajadores sino también los hijos de las familias con carencias sociales.

Expresa la Comisión Intersectorial para la primera infancia, que en 1985 el ICBF con el apoyo de la Unicef publicó el documento: *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*. Documento que recopila y reelabora los textos y experiencias dentro del proyecto CAIP en distintas regiones del país. Plasmándolas en orientaciones pedagógicas para directores, funcionarios, miembros de las juntas administradoras padres de familia, con el fin de promover el máximo desarrollo de las potencialidades de los menores de siete años en el proceso de atención y protección brindado en el CAIP. (CIPI, 2013, p. 60).

Por otro lado, el MEN en el año 1984, a través del 1002 establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana. Se plantea entonces el objetivo de la educación preescolar de las

⁶ Los Hogares infantiles se definen como la modalidad que propicia el desarrollo social emocional y cognitivo de los niños y niñas menores de 6 años, dando prioridad a los niños de familias con alta vulnerabilidad socioeconómica, a través de acciones que propicien el ejercicio de participación activa y corresponsable de la familia, la comunidad y los entes territoriales, cajas de compensación, empresas privadas y el estado colombiano. (ICBF, 2011).

⁷ Ley 7 de 1979. "Por la cual se dictan normas para la protección de la Niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones".

niñas y niños entre los 4 y 6 años: “Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socio-afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica”⁸.

Para este mismo año el MEN publica “Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años). De aquí que después de varias discusiones y validaciones con la comunidad educativa, el MEN publicó el currículo de preescolar, basado en cuatro formas de trabajo (juego libre, unidad didáctica, trabajo en grupo y comunitario), este currículo estaba diseñado para niños de 4 a 6 años de edad. Currículo que serviría de tránsito a la educación básica primaria.

Pese a los grandes esfuerzos del Estado para atender a los niños y niñas en primera infancia, la demanda del servicio para esta población era limitada así como la capacidad de los espacios físicos de los CAIP y de los jardines infantiles del MEN, sumado a los costos elevados de mantenimiento, funcionamiento y personal cualificado.

Para el año 1985, el ICBF solo alcanzaba a cubrir cerca del 7% de la población de niños y niñas menores de 7 años con alto riesgo de abandono y desnutrición (2.006.928 niños). Datos del ICBF refieren que, a finales de 1986, después de un proceso de investigación y evaluación, de experiencias que buscaban la democratización de los programas para la infancia, el innegable aumento de las coberturas y la participación activa de las familias y de la comunidad,

⁸ Artículo 2° De acuerdo con el Decreto ley 088 de 1976 y con los fines establecidos en el artículo 3° del Decreto 1419 de 1978. La familia, la comunidad y las autoridades, integrarán esfuerzos para crear ambientes propicios que permitan al alumno lograr los siguientes objetivos: En la Educación Preescolar: Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socio-afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica.

el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), aprobó el proyecto Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), como una estrategia de desarrollo humano para el país, con una filosofía de atención para cubrir a la población infantil más pobre y vulnerable, que no contaba aún con ningún tipo de atención en las zonas urbanas y núcleos rurales.

Situación que lleva al Estado en el año 1986, a generar como estrategia de atención el programa “Hogares Comunitarios”⁹ (HCB); se crea entonces el programa para atender y responder a las necesidades de los niños en situación de pobreza. La implementación de esta modalidad no formal de atención generaba menos costos de inversión que los CAIP y serían operados por mujeres, madres de familia, que hacían parte de la comunidad, prestando un servicio social a los niños del sector.

Los Hogares Comunitarios representaban uno de los programas de bienestar y seguridad social en el marco del programa de Erradicación de la pobreza absoluta (Plan de Desarrollo del periodo presidencial 1986 - 1990) que pretendía una sociedad menos desigual y más justa con oportunidades reales. Los Hogares Comunitarios consistieron en espacios de atención para los niños menores de 6 años pertenecientes a estratos uno y dos, en el horario de 8 de la mañana a 4 de la tarde y con un número de 13 niños atendidos. La pretensión de atención por parte del ICBF, era alcanzar los niveles mínimos de salud, nutrición y desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños en extrema pobreza. Entonces los HCB se crean como una alternativa tradicional y menos formal para la atención de niños y niñas con participación de la familia y la comunidad.

⁹ El ICBF asume en 1986 la meta de crear 100.000 HCB para atención de 1.500.000 niños y niñas con mayor vulnerabilidad hasta los 7 años de edad. (<http://www.icbf.gov.co>).

Se reconocieron como atención no formal por las condiciones de atención, siendo la casa de la madre comunitaria el sitio de atención, con un sentido de cuidado y en un entorno que propiciaba estar acogido por ser un espacio reducido y con la calidez de un espacio familiar.

La madre comunitaria se convierte para el niño y la niña de la primera infancia en la figura de cuidado y protección en la ausencia provisional de sus padres. Con la madre comunitaria los niños y niñas desarrollarían su autoestima, respeto e identidad y potenciarían su desarrollo cognitivo y socioemocional. La alimentación en los hogares comunitarios estuvo presente como elemento fundamental en la atención de los niños y las niñas en la búsqueda de disminuir la desnutrición y en procura de mejorar las condiciones de salud del niño. Para la población menor de 6 años, el ICBF desde 1987 señala el vínculo afectivo como elemento importante en los primeros años de vida. Considera entonces la prioridad de que el niño esté con su familia y con su madre el mayor tiempo posible y reforzarlo a través de acciones de nutrición y estimulación adecuada, evitando la privación psico afectiva para el desarrollo adecuado para el niño. (ICBF, 2011).

Entre 1988 y 1989, los HCB crecen en unidades de servicio para la atención de la población vulnerable y se crean las asociaciones de padres de familia, dejan de ser manejados administrativamente por el ICBF y empiezan a ser manejados por las madres comunitarias y por la misma comunidad. Con el crecimiento de los HCB el ICBF comienza a fortalecer a las madres comunitarias con capacitaciones permanentes en pedagogía a través de los funcionarios que apoyaban la modalidad.

Para asegurar la ampliación de la cobertura de esta forma de atención, se expide la ley 89 de 1988, mediante la cual se incrementa en un 1% el presupuesto de ingreso del ICBF, provenientes de las nóminas mensuales oficiales, públicas y privadas. Estos dineros tendrían destinación exclusiva para dar continuidad al crecimiento, desarrollo y ampliación de cobertura de los Hogares Comunitarios. Las madres comunitarias empiezan a recibir beneficios económicos que les permiten mejorar los espacios físicos de atención a los niños y niñas menores de 6 años, además de los incentivos por la atención de los niños y niñas representada en una beca o auxilio económico. A su vez con la participación activa de la comunidad, y la creación de las asociaciones de padres de familia quienes asumirían la administración de los HCB, de la mano con las madres comunitarias se crearían los estatutos¹⁰ internos de cada asociación, orientados por el ICBF quienes darían la línea de funcionamiento de la modalidad.

Frente a la pedagogía el ICBF orientó a las madres comunitarias en su quehacer con los niños y les proporcionó una permanente capacitación desde la apertura de la modalidad. Sin embargo en 1990 se generó la necesidad de la construcción de un modelo pedagógico que apoyara y orientara la labor de las madres comunitarias, en una preocupación por lo educativo. Este modelo pedagógico en su elaboración recogería los aprendizajes y experiencias previas de la modalidad institucional del ICBF, y al mismo tiempo se orientará el quehacer pedagógico hacia la atención comunitaria. De esta manera el desarrollo infantil estaba relacionado con los entornos socializadores y su relación con la cotidianidad. El proyecto pedagógico educativo

¹⁰ Acuerdo 21 de 1989, "Por el cual se dictan procedimientos para el desarrollo del programa hogares comunitarios de bienestar" **LA JUNTA DIRECTIVA DEL INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR** en uso de sus atribuciones legales y estatutarias y en especial de las que le confiere el artículo 26 de la Ley 7ª de 1979.

comunitario (PPEC)¹¹ se vuelve la herramienta teórica, pedagógica y metodológica para potenciar el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas beneficiarios de la modalidad. Este PPEC articuló el desarrollo de los niños y niñas basado en tres componentes importantes: Componente físico, salud y nutrición, Componente desarrollo cognitivo y psicosocial y Componente cuidado y protección¹².

El PPEC se sustenta en el socioconstructivismo social, y se inscribe como un proceso de educación para la ciudadanía de los niños y de las niñas en la primera infancia a través de la promoción de ambientes para el aprendizaje a través de procesos de construcción de sentidos. Desde allí, se entiende que el papel de la práctica pedagógica es que desde el conjunto de todas las interacciones pedagógicas que se generan, se creen las mejores condiciones para explorar y comprender el mundo. Este proyecto pedagógico se formuló con la pretensión de tomar distancia de los aprendizajes orientados escolarmente (Pineda, 2013).

Entre tanto en el año 1991, en respuesta a la Cumbre de las Naciones Unidas (sept 29/1990) en favor de la infancia, se asumen como prioridad los servicios de atención pre y

¹¹ Creado en 1990.

¹² Componentes de desarrollo infantil: **Físico, salud y nutrición:** Esto incluye la práctica de la lactancia materna exclusiva hasta los seis meses y con alimentación complementaria hasta por lo menos los 2 años de edad. Esta práctica, además de los beneficios nutricionales, se convierte en un factor determinante en el desarrollo cognitivo y emocional y en la consolidación del vínculo afectivo con la madre. Es así como se entiende que la alimentación y la nutrición son componentes fundamentales del desarrollo físico y humano de los niños y las niñas. **Desarrollo Cognitivo.** El cerebro humano se constituye en el eje del sistema nervioso, que controla absolutamente todas las actividades del cuerpo: la circulación, la respiración, la digestión, los pensamientos y los sentimientos, entre otros. **Desarrollo psicosocial** es el proceso de cambio y de transformaciones que se logran en la interacción que tienen los niños y niñas con el ambiente físico y social que los rodean, en el cual se alcanzan niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, de pensamiento, de lenguaje, de emociones y sentimientos y de relaciones con los demás. **Cuidado y protección** del niño necesariamente debe ser integral y acorde a las necesidades de la etapa en que se encuentre. El ambiente de la familia y del entorno entrega protección al niño y, al mismo tiempo, lo enfrenta a factores de riesgo. PPEC.

postnatal, en la promoción y ampliación de la cobertura de atención a las mujeres y adolescentes. En este sentido mediante el acuerdo 0005 y la resolución 0680 se crean los HCB modalidad Familia, Mujer e Infancia “FAMI”. (ICBF, Lineamientos Técnico Administrativo Hogares comunitarios FAMI, Familiares, Grupales, Múltiples 2014). No siendo menos importante la creación de esta modalidad de HCB, pero sí con una atención a población distinta a la de los HCB tradicionales, en esta modalidad FAMI se atenderían madres lactantes, gestantes y niños menores de 2 años de edad.

Con la ratificación de la Convención y la consagración de los Derechos fundamentales de la niñez en la Constitución Política de Colombia de 1991, se establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás; en ese momento del acontecimiento político de la Constitución en el Art. 44 se afirma:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada (...) Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (Constitución Política de Colombia, 1991).

Este hecho político se impulsó como política de las modalidades de atención del ICBF (1991-1994) en procura del mejoramiento de las condiciones de vida, desarrollo familiar, social y psico afectivo del niño. Las familias y las comunidades se vuelcan alrededor de los niños jugando un papel fundamental en las mejoras de sus condiciones de vida. A consecuencia de ello se continúa fortaleciendo la participación de las asociaciones de padres de familia, la formación continua a padres y la capacitación permanente a madres comunitarias.

En el año 1995 surge una nueva propuesta de atención en los HCB, como resultado de los proyectos entorno a la infancia. Hasta ese momento los niños eran atendidos en los hogares de las madres comunitarias, sin embargo ante las precarias condiciones de las viviendas ubicadas en los sectores de extrema pobreza y a raíz de las movilizaciones de la comunidad y del interés por que los niños fueran atendidos en espacios más amplios como espacios comunitarios o espacios cedidos por personas privadas, surgen como alternativa de atención los Hogares Múltiples¹³ en el que se agrupaban 6 o más madres comunitarias. En ese mismo año el ICBF crea los hogares comunitarios empresariales¹⁴, modalidad en la que se garantizaba un espacio por parte de la empresa para que se atendieran los hijos de los trabajadores; niños atendidos por madres comunitarias. (ICBF, 2015).

Mediante el decreto 1340 de 1995, artículo 4, se determinó la vinculación de las madres comunitarias, así como la de las demás personas y organismos de la comunidad, que participen en el programa de "Hogares de Bienestar", mediante su trabajo solidario, constituye una contribución voluntaria, por cuanto la obligación de asistir y proteger a los niños, corresponde a los miembros de la sociedad y la familia; por consiguiente, dicha vinculación no implica relación laboral con las asociaciones u organizaciones comunitarias administradoras del mismo, ni con las entidades públicas que en él participen.¹⁵ Para la madre comunitaria no existía una remuneración establecida de acuerdo al trabajo desarrollado con los niños, existía para la madre

¹³ HCB Múltiples: Espacio en el que se agrupan varias madres comunitarias (más de 6) de acuerdo a la capacidad instalada y funcionan en espacios construidos para tal fin. Los niños y niñas atendidos comprenden las edades de 6 meses a 5 años y son atendidos por madres comunitarias. Para la vigencia 2005 llamados HCB Agrupados.

¹⁴ HCB Empresariales, se presta un servicio adecuado por la empresa para los hijos de los trabajadores con bajos ingresos y en cofinanciación de la empresa con la que se labora, los niños y niñas atendidos comprenden las edades de 6 meses a 5 años y son atendidos por madres comunitarias.

¹⁵ Por el cual se dictan disposiciones sobre el desarrollo del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar. El Decreto deroga las demás normas que le sean contrarias, en especial, el Decreto 2019 de 1989.

comunitaria una beca que estaba representada en las cuotas de participación dada por los padres de familia y establecida en asamblea de padres.

El ICBF en el acuerdo 21 de 1996 establece en su artículo 4 (financiación): Por beca se entiende los recursos, que se asignen a las familias para atender a los niños y por lo tanto se destinarán a la madre comunitaria, reposición de dotación, aseo y combustible, raciones, material didáctico duradero y de consumo para hacer actividades con los niños y apoyo para servicios públicos. Para la ejecución de estos recursos las asociaciones de padres o las Organizaciones Comunitarias deberán observar estrictamente los lineamientos del ICBF. Artículo 5 (de la organización y la operación) en el inciso (i): Del 100% de la cuota de participación recaudada en cualquier modalidad, se destinará el 66% para complementar la beca de la Madre Comunitaria y el 34% para actividades específicas con los niños. De igual forma para esta época se vinculaba a la madre comunitaria al sistema de seguridad social. Artículo 5 inciso (j): Las madres Comunitarias como titulares del derecho a la Seguridad Social, serán responsables de su vinculación y permanencia en el Sistema de Seguridad Social Integral, de conformidad con lo normado por la Ley 100 de 1993 sus Decretos Reglamentarios y demás disposiciones que se expidan sobre la materia. La junta Directiva de las Asociaciones de Padres de Familia velará porque las Madres Comunitarias se vinculen al Régimen de Seguridad Social en Salud y pensiones.

Para el año 1996, mediante acuerdo 021 del 23 de abril ¹⁶ el ICBF legaliza las nuevas modalidades creadas (HCB grupales y empresariales) y emite los lineamientos técnicos y administrativos para la organización y funcionamiento del programa HCB, dando a las asociaciones de padres de familia y a las madres comunitarias los principios orientadores para el desarrollo de los HCB, procesos administrativos y los componentes¹⁷ como ejes principales para su operación.

En 1996 el ICBF, realizó la primera encuesta del sistema de evaluación de impacto de los Hogares Comunitarios de Bienestar familiar, centrada solamente en los HCB familiares. La encuesta dio como resultado la clara focalización de la población objeto¹⁸, presencia de ICBF a través de la modalidad en 32 departamentos y cobertura en casi la totalidad de los municipios del país, algunas deficiencias de calidad que requerían acciones para ser superadas. (ICBF 2014). Esta evaluación de impacto del programa puso en evidencia la importancia de la calidad de los espacios de atención, deficiencias en el manejo de la alimentación, la falta de formación y escolaridad de las madres comunitarias en temas puntuales de salud, nutrición, desarrollo psicosocial, fortalecimiento en relaciones con las entidades territoriales, habilidades pedagógicas entre otras. Temas que debían ser revisados por el ICBF para mejorar y mantener

¹⁶ Mediante la Resolución 776 de 2011, publicado en el Diario Oficial No. 48.188 de 10 de septiembre de 2011, 'Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, Modalidad Hogares Comunitarios de Bienestar en todas sus formas (FAMI, Familiares, Grupales, Múltiples, Múltiples Empresariales y Jardines Sociales) para la atención a niños y niñas hasta los cinco (5) años de edad'.

Establece en sus considerandos: '*Que el Acuerdo 021 de 1996 "por el cual se dictan lineamientos y procedimientos técnicos para la organización y funcionamiento del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar", requiere de actualización en cuanto a la operación y funcionamiento del servicio acorde con la dinámica social actual.*'

¹⁷ Componente de salud y nutrición, Componente Pedagógico, Componente Familia y comunidad, Componente de ambientes educativos y protectores.

¹⁸ 91% de los niños y sus familias residían en estratos 1 y 2. Niños y familias en zonas rurales dispersas.

la modalidad. Era necesario que los equipos de profesionales de apoyo designados, fortalecieran los temas que estaban dificultándose en la modalidad, a través de talleres, acompañamientos, capacitaciones etc., con el fin de cualificar la atención a los niños y niñas en aspectos pedagógicos, salud, nutrición y alimentación. De allí que las madres comunitarias, las asociaciones de padres de familia y los proveedores en grupos de estudio y trabajo fueron capacitados en temas como salud y nutrición, administración, desarrollo, entre otros y buscaron los espacios de reflexión sobre su quehacer dentro del programa HCB.

En 1999 mediante el decreto 1137 en su capítulo II, artículo 16, se estableció que los programas que adelante el ICBF, se fundamentarán en:

1. Responsabilidad de los padres en la formación y cuidado de sus hijos. Las acciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar no sustituirán la responsabilidad de la familia...

2. Participación de la comunidad. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar asesorará y promoverá la forma organizativa requerida para lograr la participación mediante el trabajo solidario y contribución voluntaria de la comunidad.

3. Determinación de la población prioritaria. Los programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar estarán dirigidos prioritariamente a la población que se encuentre en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica, nutricional, psico-afectiva, moral y en las situaciones irregulares previstas en el Código del Menor (hoy Ley de infancia y adolescencia).

Para el accionar de este Decreto en los HCB, era necesario el funcionamiento del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en el ámbito comunitario y municipal, fortalecimiento de redes de apoyo comunitario local, organización de los actores en la atención de los niños y

las niñas, en la creación de una cultura garante de derechos de los niños y la generación de una corresponsabilidad.

Para la década del 2000 las madres comunitarias continúan su operación en las modalidades tradicionales, grupales, empresariales y FAMI como son conocidas en la actualidad. Para el año 2004 se contó con el Registro Único Nacional de Madres Comunitarias, con el fin de contar con un registro actualizado de los agentes educativos existentes en la modalidad. Estos registros de madres comunitarias servirían como punto de referencia en la caracterización de su formación y futura cualificación como agentes educativos.

Entre los años 2004 - 2007 el ICBF inicia el proceso de cualificación de las madres comunitarias a través del sistema de formación permanente en diferentes regiones del país, estableciendo convenios con el SENA¹⁹ y otras entidades formadoras como Confenalco²⁰ por mencionar algunas, en el “técnico AIPI” (Atención Integral a la Primera Infancia), articulando la práctica de las madres comunitarias y la formación técnico laboral para la atención integral a la primera infancia. Todo ello orientado a elevar la calidad pedagógica y técnica de los procesos de atención a los niños y niñas del país. La formación de la madre comunitaria en el técnico AIPI pretendía potenciar en ellas la creación de ambientes de aprendizajes participativo, creativo, comunicativo para los niños y niñas, permitiendo la integración de la familia y la comunidad, la implementación de estrategias lúdico pedagógicas, activas y

¹⁹ Se estima que más de 648 mil menores con sus respectivas familias, se han impactado positivamente con la formación de las madres comunitarias en el país. Solo entre 2013 y 2014, el SENA ha brindado 59.099 cupos a nivel nacional para la formación de las madres, logrando una cobertura en los 32 departamentos de Colombia y haciendo presencia en 452 municipios. www.sena.edu.co

²⁰ Confenalco logro capacitar 5.600 madres comunitarias en los años 2004,2005 y 2006.

participativas, la identificación de las necesidades particulares de los niños y niñas y la promoción en el ejercicio de los derechos y el desarrollo integral del niño y de la niña. Esta formación a las madres comunitarias orientaría el reconocimiento de la realidad de los entornos familiares de los niños y las niñas beneficiarias del programa, las interacciones entre ellos y la construcción de experiencias significativas.

Conforme al plan de desarrollo 2010 – 2014, el ICBF se establece como meta la cualificación de 50.000 agentes educativos, dando prioridad de formación a las madres comunitarias (<http://www.ceroasiempre.gov.co>). Dentro de estos procesos de cualificación también se proyectó la profesionalización de madres comunitarias, prueba de ello fue el convenio establecido con Colsubsidio en el año 2015 donde recibieron título profesional 91 madres a través de la Universidad Minuto de Dios. De igual manera el ICBF desde el año 2011 ha suscrito diferentes convenios con universidades como la Universidad Minuto de Dios, la Universidad Iberoamericana y la Universidad del Bosque bajo la modalidad de cofinanciación presencial o a distancia en el programa de licenciatura en pedagogía infantil.

En el año 2012, la Corte Constitucional mediante la sentencia T-628 ordenó al ICBF que de forma inmediata liderara y coordinara un proceso interinstitucional y participativo de diseño y adopción que asegurara de forma progresiva que las madres comunitarias devengaran al menos el salario mínimo legal mensual vigente. A partir del fallo de la sentencia el ICBF acompañó y apoyó la inclusión de la ley 1607 de 2012 en el artículo 36, donde se estableció a favor de la madre comunitaria devengar para el año 2013 una beca equivalente a un salario mínimo legal mensual vigente y a partir del 2014 su formalización laboral como madres

comunitarias.²¹ De acuerdo con esta nueva normatividad el ICBF se ve obligado a revisar y ajustar los lineamientos técnicos y administrativos de HCB en sus diferentes modalidades de atención aprobados mediante la resolución 776 de 2011. A partir de esta ley las madres comunitarias tendrían un reconocimiento económico por parte del Estado Colombiano y no el reconocimiento voluntario de los padres de familia de los niños usuarios del programa.

A la fecha los HCB prestan un servicio a través de las madres comunitarias, con el propósito de atender a los niños y niñas propiciando su desarrollo en forma autónoma, en conjunto con las familias y la comunidad. Las madres comunitarias promueven el fortalecimiento familiar para facilitar los procesos de protección y desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años. Los HCB cubren hoy día casi todo el territorio nacional (tiene presencia en 1.089 de los 1.103 municipios) y beneficia a más de un millón de niños menores de 5 años, pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad tanto en la zona rural como urbana (ICBF, 2015). El funcionamiento del programa HCB sigue a cargo de las asociaciones de padres de familia, se continúan celebrando contratos de aportes con el ICBF. Para la operación del programa se incluye la entrega de raciones alimentarias, equipos

²¹ **ARTÍCULO 36.** Durante el transcurso del año 2013, se otorgará a las Madres Comunitarias y Sustitutas una beca equivalente a un salario mínimo legal mensual vigente. De manera progresiva durante los años 2013, se diseñarán y adoptarán diferentes modalidades de vinculación, en procura de garantizar a todas las madres comunitarias el salario mínimo legal mensual vigente, sin que lo anterior implique otorgarles la calidad de funcionarias públicas.

La segunda etapa para el reconocimiento del salario mínimo para las madres comunitarias se hará a partir de la vigencia 2014. Durante ese año, todas las Madres Comunitarias estarán formalizadas laboralmente y devengarán un salario mínimo o su equivalente de acuerdo con el tiempo de dedicación al Programa. Las madres sustitutas recibirán una bonificación equivalente al salario mínimo del 2014, proporcional al número de días activos y nivel de ocupación del hogar sustituto durante el mes.

didácticos (kits) y bonificación a las madres comunitarias. El proyecto pedagógico comunitario (PPEC) sigue dando la pauta para las acciones pedagógicas y las orientaciones de los procesos de atención hacia los niños en un proceso de armonización con los lineamientos pedagógicos nacionales de la Estrategia de Cero a Siempre para el caso de la primera infancia.

Los HCB a pesar del paso del tiempo siguen siendo el resultado de una serie de acciones de la política para la primera infancia, que buscan el desarrollo adecuado de los niños, las niñas y sus familias con la participación de la comunidad en la construcción de una sociedad que aprende y comprende que la primera infancia es crucial para toda la vida pues en ella descansa el desarrollo humano posterior. Por ello, a partir de 2011, en el marco de la Estrategia “De Cero a Siempre”, hoy elevada a política de Estado, se crean y fortalecen otras modalidades de atención a los niños y las niñas de 0 a 5 años, como los Centros de Desarrollo Integral (CDI). Así mismo, desde el año 2015, con la formulación del Plan de Desarrollo 2014-2018 del gobierno del presidente electo, se establece como meta la integralidad de los hogares comunitarios. La integralidad permitía entender la relación estrecha entre el desarrollo de los niños y las niñas y los entornos en que ellos transitan en su proceso de socialización, reconocer el valor de las interacciones cotidianas en la promoción del desarrollo infantil, promover el desarrollo humano integral como propósito de la educación inicial y plantear unas bases pedagógicas para el desarrollo de los fines de la educación inicial.

2.2.2 Hitos políticos

A principios del siglo XIX se realizaron debates y compromisos alrededor de la primera infancia, se establecieron compromisos en las cumbres internacionales, convenios

multilaterales y reuniones de ministros, todo esto con el interés de una acción conjunta que tendiera a la atención integral. (CIPI, 2013, p. 72).

En los años subsiguientes el ICBF adelantó acciones que apuntaron a mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, a través del fortalecimiento de los programas que atendían a la primera infancia, con dotación acorde a las necesidades pedagógicas de los niños, articulación con los sectores como salud educación, recreación, creación de modalidades para jóvenes, capacitación a los agentes educativos de los distintos programas y fortalecimiento de las familias.

En el año 2006 se adopta la ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, con su objetivo principal de garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes y su pleno desarrollo. Menciona en su artículo 29:

“Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas”. (Ley 1098 de 2006).

Esta Ley reafirma las intervenciones a nivel preventivo de los programas de atención a la primera infancia entre ellos los HCB, así como acciones de articulación de entidades estatales y territoriales a favor de la primera infancia. Este interés en la primera infancia puso en marcha los temas para su posicionamiento en las políticas públicas del Estado Colombiano. El niño y la niña dejan de verse como seres incapaces, como un adulto pequeño y se convierten en sujetos plenos de derechos.

Otro hito político que aparece en la década del 2000 es el CONPES 109 de 2007, “Colombia por la primera Infancia”, que adopta la Política Pública de Primera Infancia cuyo propósito está centrado en la promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas desde su gestación hasta los 6 años de edad. Se concibe la primera infancia determinada por las características particulares de la población y las necesidades de las mismas, hecho que apunta a la inclusión social y la equidad de la primera infancia. Se reconoce también el beneficio posterior de la inversión de los sectores públicos y privados en programas que atienden a la población menor de 6 años.

Otro momento político que tuvo una influencia importante en los asuntos públicos de la primera infancia tiene que ver con la distribución de los recursos para educación y atención integral a la primera infancia. El CONPES 115 delinea la distribución de los recursos del sistema general de participaciones provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006, para la primera infancia en la vigencia 2008; y el CONPES 123 de 2009, hace lo propio con los recursos de la vigencia del 2007 para ser distribuidos en la educación y atención de la primera infancia en la vigencia 2009. La importancia de estos CONPES radica en garantizar la implementación de la política pública de primera infancia con

la asignación estable de recursos para construcciones nuevas, adecuaciones de infraestructura existente, dotación y adquisición de materiales, con lo cual se ampliaba la infraestructura que permitía aumentar la cantidad de niños y niñas en primera infancia atendidos.

Entre 2006 – 2008 se realiza una evaluación de impacto en los HCB, cuyos resultados principales se condensan a continuación: deficiencias en el manejo de la nutrición, hacinamiento y precarias condiciones de saneamiento ambiental de las viviendas de las madres comunitarias, debilidades en las prácticas y los conocimientos de las madres comunitarias en temas de salud, nutrición y desarrollo psicosocial, todas estas relacionadas con la falta de capacitación y apoyo, capacitación y poca vinculación de los padres de familia a los HCB, debilidad en las relaciones con los entes territoriales y otras organizaciones con el programa HCB y la deficiencias en la evaluación y seguimiento tanto de los programas como de los niños usuarios del programa. (ICBF, 2011). Con estos resultados se considera mayor apoyo y capacitación a los HCB junto con el seguimiento y visitas a las unidades de servicio por parte de los equipos supervisores de la modalidad, sugiriendo capacitaciones continuas por parte de los profesionales que apoyan la modalidad (pedagogos, nutricionista, psicólogos y supervisores técnicos etc.).

Por otra parte en el año 2009 a partir de acuerdos entre el Estado y la sociedad civil en beneficio de la primera infancia se reglamenta la Ley 1295 de 2009: *“Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la Primera Infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del SISBEN”* cuyo objeto es “contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y las niñas y niños menores de 6 años clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al

estado a garantizar sus derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud”. (Ley 1295 de 2009).

Ya en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para todos”, se establece como prioridad el poner en marcha una estrategia en la que participarían todos los sectores del Estado para que de manera armónica e intersectorial se establecieran las orientaciones nacionales para la atención integral a la primera infancia. Es así como en el año 2011 se crea la Estrategia de Cero a Siempre soportada en la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia – (CIPI) - (Decreto 4875 de 2011) conformada por la Presidencia de la República, el Ministerio de salud y protección social, Educación, Cultura; DNP (Departamento Nacional de Planeación), ICBF, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social instancia en la cual se toman las decisiones políticas en los temas de primera infancia en el País (CIPI, 2013, p. 21).

La Estrategia de Cero a Siempre desde su creación y hasta la fecha ha formulado los lineamientos políticos, técnicos, operativos y de gestión que orientan las atenciones, que con mirada integral, buscan dar cuenta del objetivo propuesto por la Política Nacional de Primera Infancia

En la actualidad con las disposiciones legales y normativas en el marco de atención integral para la primera infancia, el ICBF apunta a la cualificación de su servicio a través de la Estrategia De Cero a Siempre. Bajo los lineamientos de esta Estrategia se promueve la formación de las Madres Comunitarias como agentes educativos para la atención integral y la

educación inicial a la primera infancia. La educación inicial es uno de los estructurantes²² de la “Estrategia De Cero a Siempre” con los cuales se pretende favorecer las realizaciones de la vida de los niños y las niñas de forma integral. Se concibe esta educación como un derecho impostergable, desde su nacimiento hasta los 6 años, de acuerdo con características de los niños y niñas y con particularidades de los contextos en que viven. Con la educación inicial se pretende favorecer interacciones significativas en ambientes enriquecidos, a través de prácticas pedagógicas y prácticas de cuidado (CIPI, 2013). La educación inicial, en este marco es entendida “como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos”. (<http://www.mineduccion.gov.co>).

2.3 MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la investigación estará basado en la documentación del constructo experiencia y del constructo práctica puesto que son el eje central de la investigación.

2.3.1 EXPERIENCIA

Se considera la experiencia como el acumulado de conocimientos que se adquiere durante la vida, de tal manera que el conocimiento va dando la habilidad para realizar algo. Es

²² Otros estructurantes son: cuidado y crianza, formación y acompañamiento a familias, restablecimiento de derechos, salud, alimentación y nutrición, participación y ejercicio de la ciudadanía.

decir que el hecho de haber sentido, vivido, conocido y practicado algo nos da la capacidad de contar con conocimientos para hacer las cosas de una mejor manera.

La experiencia se puede definir como la forma de conocimiento en la que se adquieren habilidades; parte de esta experiencia viene de situaciones de vivencias particulares, pero también de la observación de las situaciones, así como de la reflexión y la transmisión de ideas. De esta manera la experiencia se convierte en situaciones de importancia o trascendencia que desarrollan en el individuo una habilidad, gracias a la práctica sistemática de la situación de importancia. Desde este punto de vista, las construcciones personales relacionadas con las acciones e incluso la adaptación en el contexto son llamadas experiencias.

Larrosa (2003, p.88), define la experiencia como “eso que me pasa”, como algo particular de cada persona. La experiencia “son las cosas que me pasan a mí y me afectan de tal modo que pueden hacer cambiar mi forma de pensar, de sentir, de vivir”²³. La experiencia se convierte en múltiples situaciones de la vida que ocurren en un contexto determinado, tomando matices diferentes de acuerdo a la forma como se viven y se sienten las situaciones. Podemos entonces decir que las experiencias involucran emociones, sentimientos y en ella se pueden describir y explicar las situaciones vividas. Al mismo tiempo la experiencia permite que la persona involucrada en la situación vivida construya el conocimiento de sí mismo, del entorno y de las identidades individuales y colectivas.

²³ "principios de la experiencia": exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida.

La experiencia construye conocimiento sobre algo que se quiere aprender o que se aprende por la adaptación de un contexto determinado, sin embargo para la producción de ese conocimiento es necesario el ejercicio práctico de la situación de importancia para apropiarse ese conocimiento. La experiencia es la iniciativa de producción de conocimiento que está enmarcada en ambientes diversos de aprendizajes ocurridos en la cotidianidad. Todas las experiencias hacen referencia a situaciones que se dan en el diario vivir pero con la conciencia particular del individuo; es así como la situación particular es vivida e interpretada por la persona de manera subjetiva en algunas ocasiones.

En la cotidianidad, las experiencias se viven de manera significativa y activa en los hechos de los que se hace parte. En el momento en que se toma conciencia de las situaciones que acontecen y se reflexiona sobre ello se constituye en aprendizaje que en muchas ocasiones es un aprendizaje significativo.

Para John Dewey citado por Ruiz G. (2013), la experiencia “constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento” (p. 107). Así la experiencia se constituye también con conexiones e interacciones y con procesos continuos de reflexión. Refiere Ruiz G (2013), mencionando a Dewey que, “El pensamiento y la razón constituían procedimientos intencionales para transformar un estado de indeterminación en uno armonioso y ordenado” (p.107). La reflexión de las experiencias lleva a la persona a entrar en la realidad y vincularse con elementos significativos de las situaciones de importancia. En ella se logra objetivar la realidad y el equilibrio de la subjetividad de la experiencia para mejorar la realidad.

Bárcena (2000), refiere que “el aprender, así, entraña formas diversas de hacer experiencia bajo las cuales el aprender supone una relación de aprendizaje que crea novedad”p.14. Entonces el aprendizaje se construye cuando la experiencia se articula con algo nuevo que surge de la reflexión. Refiere Bárcena (2000), que lo nuevo que hay que aprender es lo que hay que proteger, la capacidad de novedad y de sorpresa. Para el autor “Aprender es una experiencia que en parte nos desorienta” (p.14). Siendo una experiencia nueva lo que lleva a un nuevo aprendizaje.

Según Larrosa, la experiencia siempre es subjetiva. Cuando pasa algo en la persona con una situación de importancia, se involucran los sentimientos y las representaciones, haciendo que la experiencia se vuelva única, particular y singular. Así el sujeto expuesto en sus sentimientos se vuelve vulnerable, haciendo la experiencia significativa. Ruiz (2013, p.106), citando a Dewey, menciona que los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas provisorias, pues tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y la adaptación al medio. También sustenta una integración de las acciones y las afecciones, o sea, la experiencia, en su carácter único contribuye a la orientación de las acciones del individuo. Por su parte, Echeverría, J (2015, p. 8) refiere que la experiencia solo es tal si se produce encuentro, relación y afectación.

Resultado de la experiencia que se vuelve significativa para el individuo, es el desarrollo de la identidad y sentido de pertenencia sobre lo que se vive; la experiencia transforma, Larrosa (2003), “De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación” (p. 91).

Bárcena, Larrosa y Mélich (2006), refieren que la experiencia se comprende a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que se establecen con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. “Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideramos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia” (p. 234).

2.3.2 PRÁCTICA

Se conoce como práctica a la actividad que se hace de manera continua resultado de la experiencia, convertida en acción que se desarrolla con la aplicación de conocimientos adquiridos. El conocimiento hace parte de la naturaleza social del ser humano, de esta manera el conocimiento está ligado directamente al ejercicio de la práctica.

Para Campo y Restrepo (2002), la práctica se entiende como “los modos de la acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales – prácticas en plural – que corresponden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura” (p. 39). La producción de actividades relacionadas con la práctica determina relaciones sociales, dentro de la comunidad a la que se pertenece.

Vygostky (1978), concibe al individuo como un ser social, así mismo el conocimiento es producto de la interacción social (p. 141). De esta manera se entra en las relaciones de producción de actividades, enmarcadas en las prácticas sociales. Sin embargo las prácticas

tienen otras formas de influencia como la política, la cultura etc. Estas influencias están ligadas a la comunicación de los aprendizajes emanados de la experiencia significativa. Cuando la práctica tiene un impacto en las sensaciones y emociones del individuo se producen en él los conceptos, llegando al conocimiento lógico, es decir que la reflexión de la práctica va de lo superficial a lo profundo.

Se concibe la práctica, en el sentido de análisis de las experiencias previas y en ocasiones cuestionamientos de las experiencias con el propósito de transmitir conocimiento que tiene un propósito de transformador.

Para efectos de la investigación tomaremos como referencia la práctica pedagógica y la práctica de cuidado – crianza las cuales se desarrollan a continuación.

2.3.2.1 Práctica de cuidado – crianza

Soto y Violante (2008, p.25), refieren la crianza como “un proceso educativo característico de los niños en sus primeros años”, este proceso está en cabeza de los adultos que desempeñan la función del cuidado como lo son papá, mamá o los adultos que hace parte del seno familiar y que apoyan la crianza del niño. Las prácticas de cuidado y crianza inician en el entorno hogar donde generan acciones que son fundamentales para el desarrollo del niño y la niña, como lo son la construcción del vínculo afectivo y la respuesta a las necesidades del niño.

Myers (1994, p.3), menciona que dentro de las prácticas de crianza se incluyen actividades y comportamientos que a nivel general pueden ser encontrados en la mayoría de sociedades:

Garantizan el bienestar físico del niño, manteniéndolo sano y salvo del daño, proveyéndole de refugio y ropa, previniendo y atendiendo la enfermedad.

Promueven el bienestar psico-social del niño, proveyéndoles seguridad emocional, socialización, nutriendo y dando afecto.

Apoyan el desarrollo físico del niño, alimentándolo, bañándolo, y proveyéndoles lugares seguros, para jugar y explorar.

Promueven el desarrollo mental del niño, interacción, estimulación juego.

Facilitan la interacción del niño con otros fuera de la casa, dentro de la comunidad, en clínicas de salud, en el colegio, etc.

Estas actividades desarrolladas con los niños en la práctica de cuidado, permiten que el niño crezca y se desarrolle de manera adecuada. Las prácticas de cuidado - crianza están determinadas por patrones y creencias que se definen en el entorno con influencia directa de contextos sociales, económico y políticos. Teniendo en cuenta esta influencia, las prácticas de cuidado y crianza pueden ser cambiantes y con nuevas adaptaciones de acuerdo al contexto. Myers (1994), menciona también que: “las prácticas antiguas se están aplicando en nuevos contextos o nuevas prácticas se están adoptando que podrían no ser apropiados a los contextos cambiantes en los cuales el niño crece. A menos que estos cambios en las circunstancias y las formas de crianza sean identificados y comprendidos...” (p. 3).

Las prácticas de cuidado son las normas de crianza establecidas por la sociedad, así las prácticas definen la crianza de los niños y niñas asegurando su cuidado al responder a las necesidades específicas de la edad. En ella se busca fortalecer y favorecer los vínculos de los niños y niñas con las personas responsables del cuidado. Para ello es necesario que existan entornos seguros, acogedores, protectores y participativos, entendiendo que la prevención y protección en el cuidado de los niños y niñas busca salvaguardar su integridad. (Myers, 1994).

Teniendo en cuenta que las prácticas están definidas por la sociedad no se pueden excluir las prácticas de cuidado y crianza particulares que directamente vienen de las tradiciones y en algunos casos de las creencias de quienes cuidan a los niños y niñas. En este caso se generan prácticas de cuidado específicas, consideradas necesarias para salvaguardar la salud del niño, el desarrollo de las capacidades o la supervivencia de un grupo social en la transmisión de las creencias. En estos casos las prácticas de cuidado y crianza no responden a las establecidas por la sociedad y se resisten a la influencia de los contextos.

Es necesario mencionar que algunas prácticas de cuidado y crianza pueden ser diferentes entre las culturas, entendida ésta en el mismo sentido en que la concibe Boas F, citado por Kahn, (1975): “la cultura es todo lo que incluye las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, (...) y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres”. (p. 14). Así, existen prácticas básicas acorde a las necesidades que todo niño tiene, a lo que Myers llama “un patrón predecible de desarrollo durante los primeros años que es universal” y que no está mediado por lo cultural en este caso, sino que está mediada por la edad del desarrollo del niño y por los riesgos de salud que enfrenta.

Parte de las prácticas que se identifican como básicas, desde el nacimiento del niño y de la niña y su primer año de vida, son en las que el niño depende completamente del adulto cuidador, dentro de las prácticas de cuidado, en este periodo podemos mencionar como práctica la alimentación en sus diferentes etapas llámese lactancia materna o biberón, alimentación complementaria, o alimentación adecuada después de los 12 meses, cuidados de salud, higiene, protección, estimulación de lo físico en lo que respecta a la estimulación sensorial (oír, gusta, ver, tocar, etc.).

Para los niños caminadores (1 – 3 años), en la exploración del mundo, es importante el juego, la limpieza de los espacios y la seguridad de los espacios entre otros. Y requieren apoyo para el desarrollo de habilidades motoras, de pensamiento y de lenguaje. De esta manera aprender a controlar su comportamiento. En este momento los niños juegan con una gran variedad de objetos, lo que lleva al adulto cuidador a dar objetos grandes y acordes a su edad para que el niño no se vea expuesto a situaciones de riesgo.

Entre los 3 y 6 años de edad, el niño es más independiente, por tanto la práctica de cuidado cambia, empieza a aparecer en el niño el desarrollo de la responsabilidad. Pese a que aún siguen siendo dependientes del adulto cuidador en cuanto a la alimentación y seguridad del entorno, los niños adquieren habilidades frente al autocuidado (como colocarse prendas de vestir, comer solo con cuchara). En este momento los niños requieren apoyo para desarrollar motricidad fina, habilidades de pre escritura y pre lectura, aprender cosas de la cotidianidad como compartir y ayudar.

Sin embargo las actuales dinámicas familiares donde ambos padres deben salir a trabajar, los niños y niñas están entrando a los espacios de atención a la primera infancia, cada vez más pequeños. Razón por la cual educadores, maestras o agentes educativos están ejerciendo prácticas de cuidado y crianza, lo que los lleva a integrar acciones específicas de la crianza de un niño como cuidar, alimentar, cambiar pañales, arrullar, etc.

Las prácticas de cuidado están relacionadas con atender las necesidades físicas así como las necesidades afectivas de los niños y niñas, tales como salud, higiene, alimentación, seguridad, acogimiento, afecto entre otras. Refiere la Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera infancia (CIPI) la complejidad de estas prácticas de cuidado y las implicaciones para las maestras, maestros y agentes educativos:

“en tanto se contemplan acciones en las que las maestras, maestros y agentes educativos promueven bienestar, estilos de vida saludables y garantizan condiciones de estabilidad y protección, lo que permite a las niñas y niños sentirse seguros, confiados y acogidos. Así, las prácticas de cuidado posibilitan momentos de interacción, de intercambio y de encuentro particulares, con cada una de ellas y ellos”. (CIPI, 2013, p.142).

Dentro de la práctica de cuidado para los niños y niñas se encuentran cantarles, hablarles, arrullarlos, tranquilizarlos, promover el cuidado corporal y aseo personal, ofrecerles alimentación, enseñarlos a comer y paladearlos de ser necesario. De igual manera ofrecerles la confianza y la tranquilidad de sentirse acompañados y apoyados para lo que ellos necesiten. Dentro de las prácticas de cuidado se puede establecer la atención individualizada para atender la singularidad del niño. De esta manera entender que hay niños que requieren de ciertos cuidados especiales más que otros, de acuerdo a la habilidad que vaya desarrollando. De ahí la importancia del adulto cuidador o agente educativo en la forma de observar al niño y evidenciar los avances, cambios o retrocesos.

Por su parte, la guía N° 52 la Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera infancia (CIPI, 2014. P.65), establece prácticas de cuidado vinculadas con la salud, la alimentación y los hábitos higiénicos de los niños y niñas, que comprometen el quehacer de las madres comunitarias.

“la revisión de la rutina que se ha establecido con el propósito de promover en las niñas y los niños estilos de vida saludable en relación con la alimentación, el autocuidado, el aseo personal, la actividad física y de descanso ...”

Lo dicho permite evidenciar la importancia de las prácticas de cuidado de los niños y las niñas y la necesidad de implementarlas por parte de los agentes educativos para promover su seguridad y bienestar. De la misma manera la guía establece la importancia del análisis periódico de la disposición de los ambientes y dinámicas relacionales que generen el espacio de atención entre los niños, las niñas y los adultos, posibilitando espacios acogedores, basados en el respeto, el afecto y el reconocimiento.

Las prácticas de cuidado y crianza ejercidas sobre el niño y la niña es el inicio del proceso de construcción de identidad y el potenciamiento de sus capacidades. En ella es importante la interacción de los entornos sociales y culturales construyendo experiencias de afecto, es entonces el punto de partida para el desarrollo integral del niño. No cabe duda de su presencia en la educación inicial como parte del quehacer de las madres comunitarias.

2.3.2.2 Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es considerada como los espacios de indagación, reflexión, y acción de los saberes de los agentes educativos y/o educador en el contexto socio cultural en el que se desenvuelven.

Para Fierro (1999), la práctica pedagógica es: “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia - como los aspectos políticos, institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro” (p. 21).

Huberman, (1998), menciona que es un “proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales, laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (p. 25).

Sin embargo para el caso de la investigación se mirará la práctica pedagógica no desde lo institucional sino desde el quehacer de la madre comunitaria. La práctica pedagógica como espacio de reflexión, y aplicación de los saberes propios del conocimiento del quehacer como agente educativo y en donde se contrasta la teoría y la práctica.

En este orden de ideas Pineda, N, Garzón et al. (2013), afirman que en el Proyecto pedagógico educativo comunitario (PPEC) del ICBF:

“Dada la naturaleza social y cultural, las actividades pedagógicas en las que se sustenta el proyecto, están definidas como práctica integrada y que representa la acción humana y que por ello implican sensibilidad, pensamiento y acción (PPEC, 1990). Se pretende entonces que las actividades pedagógicas estén trazadas por un fin generado en principio por el agente educativo, fin que luego se espera sea el niño y la niña quien lo establezca, mientras desarrolla progresivamente su autonomía para hacerlo” (p.12) .

Dentro de la práctica pedagógica se consideran importantes las actividades que el agente educativo utilice para centrar la atención de los niños y niñas, en los cuales los recursos e instrumentos utilizados posibiliten el enriquecimiento de actividades mezclando lo lúdico con la pedagogía aprendida. Estas actividades están enmarcadas en los intereses de los niños y niñas permitiendo el intercambio de ideas y expresión de su percepción.

Para Vásquez (2013), “un educador moviliza, a las técnicas necesarias para aprender y estudiar, al papel determinante de los contextos al momento de aprender, a las variadas y complejas propiedades de la comunicación y la interacción humana” (p.59). El educador comienza a entender que lo más importante no es saber demasiado sino contar con las estrategias precisas para que los demás puedan aprender. Es entonces que la práctica pedagógica se determina en el contexto, atendiendo a los actores, a los tiempos, a los aspectos comunicativos, pero siempre en diálogo permanente con las teorías de aprendizaje. El quehacer del educador en la reflexión de su acto educativo puede formular propuestas para renovar su práctica.

La reflexión sobre la práctica o el quehacer del educador, construye el escenario para los aprendizajes significativos que dan como resultado el logro de los objetivos de la enseñanza. Así los saberes pedagógicos que resultan de la experiencia profesional del educador quienes viven, piensan, hacen, reflexionan, en algunas ocasiones con desaciertos, vuelven hacer y transforman la forma de enseñar.

Toda esta experiencia del quehacer y reflexionar el quehacer, se traduce en saberes pedagógicos que enriquecen la práctica pedagógica. Las ideas que surgen de la reflexión en ocasiones pensadas en espacios de aislamiento del educador, propician nuevas construcciones de hacer pedagógico, que pueden concretarse y terminar de construirse colectivamente. Se relaciona en el libro, *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (2005): “...movilizarse, pensar y actuar junto con otros docentes, de promover y generar vínculos activos con otras instituciones, de tener puentes, de transmitir su saber profesional, poniendo en dialogo productivo discursos propios y ajenos” (p.13). Los conocimientos resultados de las experiencias construidas en colectivo, buscan transformación en las prácticas pedagógicas en las formas de enseñar.

La práctica pedagógica convierte al educador en un ser protagonista de su propia formación al reflexionar su quehacer, al apropiarse su experiencia, se permite su transformación con producciones pedagógicas nuevas y renovadas. Esto sucede cuando el educador piensa, decide, hace, reflexiona y domina su saber pedagógico. La apropiación de la práctica pedagógica hace que la experiencia de enseñar sea exitosa.

Ahora bien, la práctica pedagógica con los niños de 0 a 6 años de edad, tiene un sentido de construcción mediante la reflexión permanente, ya que cada niño tiene necesidades y formas de aprender distintas. En el documento N° 20 la Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera infancia (CIPI, 2014), se menciona:

“Las particularidades implicadas en la promoción de una educación que potencia el desarrollo de las niñas y los niños según el momento y características propias de los procesos de desarrollo (...) conduce a la necesidad de realizar delimitaciones conceptuales, educativas y pedagógicas que permitan la consolidación de un conocimiento de doble vía: del reconocimiento y la reflexión de las prácticas a la conceptualización y construcción de conocimiento; del conocimiento existente hacia la promoción y orientación de prácticas cada vez más significativas y calificadas” (p.39).

El ejercicio de la práctica pedagógica en los niños de la primera infancia, obliga al educador a pensar la pedagogía que promueva el desarrollo del niño y de la niña y sus intereses particulares del desarrollo.

Capítulo 3

METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Para la investigación desarrollada se definió como enfoque metodológico el cualitativo, puesto que permite ponerse en el lugar del otro, darle voz, desarrollando técnicas de las que se logran obtener narrativas, para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

3.1.1 Enfoque metodológico

Se utilizó el diseño cualitativo puesto que se concentra en las comprensiones de los fenómenos desde las perspectivas de la población objeto de investigación. En este sentido el enfoque cualitativo permite la comprensión de la conducta humana a partir del contexto del marco de referencia de quien actúa. El enfoque proporciona las opiniones directas, las percepciones, la identificación de las transformaciones en el quehacer de las madres comunitarias de la localidad de Usaqué de la ciudad de Bogotá.

“La investigación cualitativa se enfoca a comprender y a profundizar los fenómenos, explorándoles desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. (Sampieri, Collado & Baptista, 2010, p. 364).

La investigación cualitativa permite la comprensión de la perspectiva de los sujetos, así como los fenómenos que los rodean, los significados y significancias, la percepción subjetiva de la realidad, así como sus valores, creencias y costumbres.

Refieren Sampieri, Collado & Baptista (2010, p. 364), “...los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado (...)”.

Por otra parte el diseño del proceso de la investigación realizada fue el diseño narrativo, con el cual se logró a través del relato recopilar datos sobre las historias, vivencias y experiencia de las madres comunitarias para describirlas y luego analizarlas.

La investigación es de tipo cualitativo ya que es el relato, la puesta en escena de eventos pasados y presentes que conllevan a elementos de identificación de sus experiencias a través del tiempo y la apropiación subjetiva en la re significación de los hechos que han dado sentido a su transformación como madres comunitarias. El método narrativo en esta investigación permitirá reconocer a través de su experiencia, las transformaciones en su quehacer a lo largo de su rol frente a la atención ofrecida a los niños y niñas de los hogares comunitarios en la localidad de Usaquén.

El objetivo principal del relato de las madres comunitarias es el reconocimiento de las percepciones, sentires y la significación de sus experiencias, en la identificación de las transformaciones como madres comunitarias frente a su quehacer, dentro del marco de la política pública en primera infancia.

3.1.2 Descripción de los actores participantes en la investigación

Los actores participantes en la investigación fueron 9 madres comunitarias ubicadas en la modalidad de hogar comunitario en sus diferentes modalidades tradicional y grupal de la

localidad de Usaquén de la ciudad de Bogotá. Las madres comunitarias participantes tienen distinto tiempo de prestación de servicio que para efecto de las indagaciones fueron agrupadas en tres subgrupos: las de 1 a 5 años de servicio, entre 6 y 15 años de servicio y de 20 años a más de servicio.

Los actores se escogieron teniendo en cuenta los criterios de conveniencia por disponibilidad al acceso de la población en términos de espacio social, lugar físico, localidad en donde se labora e interés institucional y voluntad de participación.

3.1.3 Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recolección de la información nos permitieron recoger la información desde los actores en la práctica, de ahí que la reconstrucción de los fenómenos sociales hace que los actores recuerden cómo fue el hecho y cómo lo recordaron para entre todos reconstruir la línea de tiempo.

Para efectos de la presente investigación se seleccionaron las siguientes técnicas de recolección: talleres en grupo por cohortes de tiempo de servicio con preguntas orientadoras que permitieron reconstruir la memoria histórica de las madres comunitarias a través del relato. Si bien el concepto relato está cargado de ambigüedad, es importante aclarar que en este proyecto se entiende como el enunciado narrativo o discurso oral de las madres comunitarias que relatan sucesos o conjunto de sucesos sobre su rol y quehacer como agentes educativos. Desde este punto de vista los relatos cuentan acciones, acontecimientos, experiencias que han sucedido en las vidas de las madres comunitarias, que las han afectado y que han permitido que se constituyan como los agentes educativos que son. Estos relatos se recatan en la conversación y son registrados y contados por los investigadores.

3.2 TALLERES MADRES COMUNITARIAS

TALLER MADRES COMUNITARIAS:

TRANSFORMACIÓN DE SU QUEHACER EN LA LINEA DEL TIEMPO

El ejercicio para recopilar la información que daría respuesta a la investigación fue la realización de un taller con cada grupo de madres comunitarias.

En ese sentido el taller estuvo enfocado a documentar desde el relato de las madres comunitarias la experiencia, concepciones, sentimientos y la práctica de su quehacer en la cotidianidad en la atención de los niños y niñas de los hogares comunitarios de la localidad de Usaquén. Es importante resaltar que la experiencia de las madres comunitarias está descrita desde el momento en que se desea ser madre comunitaria hasta el momento actual en el ejercicio como madre comunitaria.

La metodología permitió ahondar desde una dinámica vivencial y reflexiva los saberes, sentimientos, concepciones y las prácticas de las madres comunitarias en su relación con los marcos de política, la experiencia en la práctica y el contexto. De esta manera fue necesario reconstruir la memoria histórica del que hacer de la madre comunitaria y la relación con las transformaciones vividas como agente educativo.

3.2.1 Categorías de análisis

Las categorías de análisis del taller son las que se describen a continuación:

Experiencia: Según Mélich la experiencia se relaciona con las situaciones que han acontecido, que han atravesado y dejado huellas, y de esta manera han transformado, en este caso, a la madre comunitaria. Es así como la experiencia se constituye en una fuente de aprendizaje.

Política pública: Las políticas públicas son las acciones del Estado que dan respuesta a las necesidades de una sociedad; estas se gestionan a través del gobierno o de la administración pública desde las entidades del Estado con el fin de satisfacer las demandas de la sociedad en busca de la garantía de derechos. En este proyecto se asume que la política pública impacta la definición del rol y la práctica pedagógica de la madre comunitaria.

Lectura del contexto: Está determinada por la construcción y reflexión, en el análisis de situaciones de la interacción social y la construcción de ciudadanía. Esta lectura del contexto se da a través de la práctica cotidiana, tensiones y conocimiento en interrelación con las comunidades. Para las madres comunitarias implica “mirar” el medio natural y humano en que desarrolla su acción, analizarlo, interpretarlo, comprenderlo y tomarlo en cuenta para su acción.

3.2.2 Ruta metodológica:

Ejes de indagación	Recuperación de relatos y/o experiencias (para la interpretación de los ejes de indagación)	Evidencia de transformaciones
Reconstrucción de la experiencia (concepciones, sentimientos y práctica)	Reconstruir la experiencia permite evocar a través de la memoria las vivencias, hechos pasados que	Permite que a través de la reflexión de sus relatos en los diferentes momentos históricos, las madres

	<p>marcaron momentos en los actores involucrados, es decir rehacer una historia a través de las experiencias vividas por los actores. Dentro de la experiencia se encuentra la disposición de saberes, sentimientos, juicios, percepciones entre otros.</p>	<p>comunitarias identifiquen la manera en que los cambios y transformaciones tuvieron incidencia sobre las prácticas pedagógicas derivadas de su quehacer como agentes educativos.</p>
<p>Marcos políticos e institucionales en relación con la práctica pedagógica.</p>	<p>A través del relato de los actores involucrados se permite indagar sobre la percepción de la política de primera infancia y los lineamientos institucionales (lineamientos HCB, proyecto educativo pedagógico comunitario), Estrategia de Cero a Siempre y otras que han incidido sobre la práctica pedagógica.</p>	<p>Permite que a través de la reflexión de sus relatos las madres comunitarias identifiquen los cambios que desde los lineamientos de la política institucional y nacional han orientado la práctica pedagógica en la educación inicial desde la creación de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar.</p>

<p>Interpretaciones o percepción del contexto. (lectura del contexto)</p>	<p>Esta lectura del contexto se da a través de la práctica cotidiana, tensiones y conocimiento con las comunidades. Es así como la madre comunitaria reconoce las afectaciones que pueden surgir en su quehacer cotidiano.</p>	<p>A través de la reflexión las madres comunitarias identifiquen o reconozcan los factores y/o circunstancias que desde la localidad han tenido algún tipo de influencia o significado en el ejercicio de su quehacer como agente educativo.</p>
---	--	--

Momento 1:

Indagación de relatos y/o experiencias: Este primer espacio nos permite a través de los relatos libres y espontáneos de las madres comunitarias evocar esos momentos que formaron parte de su historia desde sus inicios como madre comunitaria y que marcaron y continúan marcando hitos o acontecimientos importantes a lo largo de su experiencia.

La indagación para evidenciar los relatos y/o experiencias es un ejercicio participativo y reflexivo que nos permite documentar los saberes, percepciones, sentimientos y otros elementos que acompañan a las madres comunitarias a lo largo de su quehacer como agentes educativos.

Se espera que la experiencia y la reconstrucción crítica de la historia acumulada por las madres comunitarias propicien la identificación comprensiva y crítica de la práctica pedagógica que

han venido construyendo a lo largo de su quehacer como agentes educativos. Es importante que se realce que en este momento el reconocimiento del saber práctico de las madres comunitarias como elemento fundamental de la construcción de su identidad como agente educativo.

Las preguntas orientadoras que dieron la pauta para el desarrollo del taller y la elaboración de los relatos se incluyen en los anexos 2 y 3.

Momento 2: Recuperación de relatos y/o experiencias.

Para el momento 2 de recuperación de los relatos y/o experiencias de las madres comunitarias fue necesario organizar de manera juiciosa la logística tanto con los actores como de los materiales de audio, video, fotos, momento de preproducción y producción. Para ello es necesario seguir los siguientes pasos con sus respectivas orientaciones:

Claridad sobre los Actores a participar: Es necesario tener presente que los actores que se invitaron a participar para la aplicación del taller estuvieron divididos en tres cohortes de acuerdo al tiempo de servicio de ser madres comunitarias. Se reconoce que al iniciar en momentos distintos, sus experiencias están marcadas por historias compartidas a partir de lo que se vivía en los hogares comunitarios y en las políticas públicas en que están inscritos, pero que esas historias se diferencian de aquellas que experimentan quienes iniciaron en otro momento histórico. Por su parte ello no deja de reconocer la variabilidad de las experiencias a nivel personal, donde cada historia de vida lleva impresa una huella irrepetible y única.

Cohorte 1: madres comunitarias con 20 años y más, de servicio en el hogar comunitario.

Cohorte 2: madres comunitarias de 6 a 15 años de servicio en los hogares comunitarios.

Cohorte 3: madres comunitarias con 1 a 5 años de servicio en los hogares comunitarios.

Preproducción: Consiste en la coordinación de aspectos logísticos para el desarrollo del taller, tales como el contacto con los actores, las posibles fechas de encuentro por cohorte, locaciones donde se iba a realizar el taller, condiciones del espacio donde se realizó el taller.

Guía del taller para grabación: Fue necesario contar con una guía para el desarrollo del taller a las madres comunitarias de manera tal que contuviera los ejes centrales de la experiencia a indagar. Para ello es necesario tener presente algunas preguntas orientadoras que centraran el ejercicio y dispusieran a las madres comunitarias a conversar sobre los temas objeto de investigación.

Grabación, registro fotográfico y sonido: Estos son los medios que posibilitan el registro de las imágenes, y voces de las madres comunitarias. A través de ellos se dispone la información requerida para construir los relatos y para leer, comprender e interpretar lo que dicha información arroje.

Desglosar el material obtenido (grabación – registro fotográfico): Consiste en la revisión del material obtenido del taller. De este momento se desprende la transcripción de los relatos hechos por los actores.

Guión de edición: Es el documento que incluye los relatos de los actores, las imágenes y los textos del narrador, de tal manera que es posible describir en forma organizada las acciones realizadas en el taller y organizar así la información aportada.

Momento 3: Evidencia de transformaciones

Este momento de la evidencia de las transformaciones, da cuenta de los resultados y de los impactos generados por las experiencias contadas en el taller por las madres comunitarias; es

así como al recuperar de manera crítica la memoria histórica de los agentes educativos se puede evidenciar el significado de la experiencia contada en relación con los marcos de política, la práctica pedagógica y la lectura del contexto.

CAPÍTULO 4

Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados de la investigación “Madre comunitaria: transformación de su quehacer a través del tiempo”. Los resultados dan cuenta de las transformaciones en el quehacer de las madres comunitarias en relación con la política pública e institucional, el contexto y la práctica. Se realiza una triangulación de la información con base en los referentes teóricos, los puntos de vista de las madres comunitarias y las categorías de análisis, sin dejar de lado las categorías emergentes.

4.1 Prácticas pedagógicas en relación con las políticas públicas e institucionales

A través del relato de las madres comunitarias se pudo indagar sobre la percepción de la política de primera infancia y los lineamientos institucionales que orientan el programa (lineamientos HCB y proyecto pedagógico educativo comunitario) que se considera han incidido sobre la práctica pedagógica. En una línea del tiempo es importante analizar cuál ha sido la transformación en las prácticas, entendida esta como la manera en que desarrollan las actividades que van de la mano con las características del desarrollo psicomotor, psicosocial, psicoafectivo, lenguaje, ético y lúdico, propias del desarrollo infantil desde los primeros años de vida de los niños y niñas, donde aprenden a confiar y a desconfiar, adquieren mayor capacidad para cuidarse, para desarrollar un auto concepto, la identidad, adquirir roles de género y mostrar interés por jugar e interactuar con otros niños.

Aunado a esto, la posibilidad y oportunidad por parte de las Madres Comunitarias de demostrar matices variados de sentimientos y emociones hacia los niños y niñas atendidos dentro de los hogares comunitarios, que facilitan y fortalecen el vínculo afectivo entre padres e hijos y hacia las labores que ellas ejercen

“Y eso es lo que pasa, hay papitos que les gusta que uno les de cariño, amor”, dice una madre comunitaria; y otra de ellas reflexiona “Para darles amor que le falta a esos niños que están solos, ahora son más papeles que dedicación a los niños, realice actas, llene y llene” (MC 2).

Como se deriva del registro anterior, las madres comunitarias privilegian el afecto en su quehacer cotidiano. Y esta prioridad la encuentran difícil de realizar en la medida en que el ejercicio de su rol les exige tareas burocráticas que ellas mencionan, a su manera como diligenciar papeles, a lo que están abocadas en el marco institucional.

En principio, y dado lo expresado, uno de los hitos importantes para las madres comunitarias ha sido la manera en que el espacio de capacitación dentro de sus prácticas se ha transformado para darle mayor importancia al papel administrativo que al rol de madre comunitaria. En los inicios del programa en el año 1986, las capacitaciones ofrecidas por el ICBF tenían una duración de entre siete u ocho meses, donde se incluían todas las áreas de formación y fortalecimiento para desarrollar su rol de manera integral en cada una de las unidades. Aunado a esto había un periodo de práctica donde la aspirante debía pasar por varios Hogares Comunitarios para afianzar y poner en práctica lo aprendido en la primera fase; para concluir el proceso de inducción, se hacía una evaluación teórico – práctica que determinaba junto con el concepto actitudinal de las madres tutoras la aprobación, que llevaba a asignarle una unidad de Hogar Comunitario.

Todo esto ocurría en el contexto de su comunidad con fuerte acompañamiento por parte del ICBF: *“En ese tiempo la pedagoga se desplazaba hasta allá y nos capacitaba y nos decía tengan hojas, tengan pasto, tengan una tiza, tengan todo para enseñar”*. De acuerdo con el relato de algunas de las Madres Comunitarias, fue a partir del año 2002 donde factores como el tiempo de capacitación, la calidad de las capacitaciones, así como la poca asistencia a las unidades por parte del equipo de apoyo del ICBF comenzaron a tener otro impacto en el desarrollo de su práctica, en el sentido de ser capacitadas para llenar formas y no para potenciar las cualidades de los niños y niñas a su cargo. Sobre el año 2010 las capacitaciones se limitaban a máximo una semana, donde de manera somera se tocaban los temas exigidos para el desarrollo de sus prácticas. En este punto se destaca cómo las madres comunitarias expresan descontento con las nuevas formas de capacitación al 2010 y añoran las realizadas antes del 2002, por considerarlas más adecuadas en cuanto a acompañamiento y llegada al contexto.

Entonces, se genera un punto de tensión entre las Políticas Públicas e institucionales y las prácticas pedagógicas, a pesar de las formulaciones la política pública, como por ejemplo la Estrategia “De Cero a Siempre”, orientada por un manejo integral del desarrollo de los niños en su primera infancia y el Lineamiento de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar que se propone entre sus objetivos específicos “Brindar las condiciones que propicien el desarrollo de los procesos físicos, psicológicos y de socialización de los niños menores de 5 años”.

Así, el análisis de los referentes de la política lleva a reconocer que se han generado disonancias cognitivas entre lo que allí está establecido y la finalidad cambiante de sus procesos de capacitación para el desarrollo de sus prácticas. Para las madres comunitarias, los

sentires expresados permiten señalar que a lo largo de la línea del tiempo hay cambios poco substanciales y muy disonantes en sus procesos de capacitación, afectando el trabajo realizado al interior de los hogares comunitarios y las dinámicas que allí se desarrollan con los niños y niñas. Así lo describen las madres comunitarias:

“Cuando yo hice la capacitación nunca fue aquí, jamás fue aquí, nosotros hicimos la capacitación dentro del territorio, las doctoras llegaban allá...” (MC1).

“Si, yo alcancé a esos seis meses y eso al final le hacían a uno el examen, pasó o no pasó...” (MC2).

Se evidencia, de esta manera, como la transformación en el desarrollo de las capacitaciones por parte de la Institución se ha venido transformando de manera negativa para sus dinámicas y el ejercicio de su quehacer interactivo con los niños y niñas en el hogar comunitario. Valoran más la atención a los niños y las niñas que las capacitaciones, considerando que estas les quitan tiempo para estar con ellos y darles mejor atención. La MC 3 así lo evidencia en su relato:

“Es que hay menos tiempo para los niños como decía ella, por ejemplo: en el caso mío como representante legal tengo que salir a las 12 del día para irme a la regional, entonces yo tengo que dejar a mi auxiliar con los niños, no es igual, es excelente pero no es igual, entonces por yo ir allá, firmar papeles, ir a una reunión, que esto, que lo otro, mis niños se están quedando a un lado, la verdad me duele tener que hacer eso, ir contra mi voluntad allá para que no me pasen un memorando por cumplir más lo que yo tengo en la casa; mi obligaciones es estar con los niños, seguir una pedagogía con mis niños, que de pronto se cayó uno, oiga por Dios quien lo va a auxiliar eso me duele a mí, que me quiten el tiempo mío para hacer unas cosas que la verdad no valen, unas cosas que son papelería, papelería”.

En este sentido han sentido cambios poco valorados a nivel formativo, provenientes de la política pública que afectan su quehacer profesional.

Otra situación que se logra evidenciar es, que si bien es cierto que la percepción frente al ejercicio de las prácticas en relación con la capacitación y los aspectos que se estipulan desde las diferentes políticas y lineamientos no ha tenido evolución y transformación acorde a las necesidades de capacitación para potenciar el ejercicio pedagógico y formativo desde la perspectiva de la educación inicial en los Hogares Comunitarios, sí es evidente el acompañamiento desde el inicio del programa en el año 1986, no solo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar donde existía un equipo de apoyo conformado por nutricionista, pedagogo, trabajadora social y psicólogo, sino de entidades como la Escuela Colombiana de Medicina que en los inicios del programa atendían y apoyaban a la población infantil dándole relevancia al ejercicio realizado por las madres comunitarias y posicionándolas dentro de la comunidad. Así lo relata MC1:

“Escuela Colombiana de Medicina que ahora es la Clínica del Bosque, hubo bastante acompañamiento directo a los barrios, directo a las entidades de madres comunitarias de la asociación llegaban allá para mirar y ponerles fin a esas necesidades de los niños”.

Más adelante, este ejercicio realizado desde el área de la salud que aún se mantiene, sirvió como referente para implementar la participación de otras entidades tales como Defensa Civil, Cruz Roja Colombiana, Veedurías Ciudadanas, Registraduría Civil y Bomberos, entre otros, así como para introducir modificaciones dentro de las políticas de la mano del inicio de vigencia de la Constitución Política Colombiana en el año 1991 y con el establecimiento de la Ley 1098 de 2006. Con estas medidas y condiciones, se dio más fuerza a las acciones que debían ser tomadas para mitigar la vulneración e inobservancia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y se determinó como deber de articular otras entidades que facilitaran el desarrollo de las prácticas ya con una mirada integral frente a las necesidades de la población

infantil atendida por los HCB, proceso que se articuló a través del ICBF como ente rector del Sistema de Nacional de Bienestar Familiar a partir del año 2006 con la Ley de Infancia y Adolescencia. Así mismo sirvió para potenciar sus prácticas en cuanto a las señales de alarma con los niños que se encontraban en riesgo. En síntesis, esta dinámica logró reforzar y darle un reconocimiento al papel fundamental de la madre comunitaria en su contexto local.

Entonces, la mirada frente al ejercicio de las prácticas en los hogares comunitarios de la localidad sufre un cambio significativo ya que se contempla su atención desde una perspectiva Política de derechos donde la atención no solo es responsabilidad de las madres comunitarias, sino que incluye las prácticas de trabajo con los padres de familia. En esta forma, las madres comunitarias empezaron a intervenir a través de procesos pedagógicos ya no desde la parte administrativa en los hogares, sino desde la parte de fortalecimiento vincular en la relación padres – hijos. Estas dinámicas de la capacitación que orientaban sus prácticas se han mantenido vigentes a lo largo del programa evidenciando la importancia no solo de dicho programa como tal, sino del papel fundamental que continúa jugando la madre comunitaria en su contexto local.

Otra situación que se dio en el inicio del programa en el marco de las prácticas en relación con la política institucional, hace referencia a las estrategias implementadas por las madres comunitarias frente a la preparación para desempeñar su rol en las diferentes unidades de servicio de la localidad. Eventos como la elección de las postulantes para los diferentes unidades hizo que ellas tomaran medidas, de acuerdo a la necesidad de elegir personas idóneas para el desarrollo de los componentes pedagógicos en las unidades. Características de la personalidad como tolerancia a la frustración, ingenio, iniciativa, amabilidad, sentido de la

comunicación y sobre todo reconocimiento dentro de la comunidad, eran factores importantes en la búsqueda de personas que estuvieran al frente de sus niños y niñas. Ahora bien, a pesar de existir acompañamiento desde el ICBF en esta selección, en ese entonces eran ellas mismas la que se encargaban de establecer el perfil requerido para las aspirantes. Así mismo, las capacitaciones tenían una duración promedio de seis y ocho meses y en ellas se ofrecía toda la teoría referente al funcionamiento del programa y la mitad de ese tiempo se dedicaba a la práctica en los diferentes hogares de las asociaciones; al final, se hacía un examen teórico práctico el cual era calificado por la Asociación de Madres Comunitarias en cabeza de su representante legal. En la actualidad, siguen siendo las asociaciones de madres comunitarias quienes escogen a las futuras madres, con apoyo del ICBF, para ser valoradas por psicología y determinar si cumplen con el perfil; pero la parte del ejercicio de la práctica antes de ingresar se ha perdido.

En relación con la práctica pedagógica las madres comunitarias encuentran la oportunidad de reflexionar en los talleres, sobre la influencia de las políticas en su ejercicio como agentes educativos. En este sentido, poco valoran las capacitaciones que han recibido tendientes a su profesionalización.

Llama la atención que no vinculan las actividades de formación a su praxis. Antes bien, refieren una actitud burocrática que poco beneficia los procesos de desarrollo de la educación con miras al bienestar de los niños y las niñas.

En este horizonte de significación puede decirse que las madres comunitarias poco se refieren a la importancia de la capacitación (como aspecto clave de la política pública) en la

mejora y cualificación de sus prácticas tendiente a su profesionalización. La práctica pedagógica no se constituye en un espacio de reflexión, y apropiación de saberes sino en un evento burocrático.

Las actividades de las madres comunitarias como agentes educativos centran la atención en el cumplimiento más que en la atención de los niños y niñas, olvidando los intereses de los niños y niñas, y la importancia de la acción del agente educativo.

Cuando añoran la capacitación del pasado, consideran que era más adecuada al contexto, a los niños y niñas, a sus acciones y valoran en este sentido el acompañamiento que se hacía *in situ*.

Las críticas anteriores están afectando el enriquecimiento actual de las prácticas pedagógicas de la madre comunitaria y están impidiendo la construcción de saber pedagógico. El agente educativo no se presenta como protagonista de su propia formación.

4.2 Interpretaciones o percepciones sobre el contexto.

La lectura que hace la Madre Comunitaria del contexto al inicio del programa, plantea una mirada de necesidad de protección frente a las situaciones de vulneración y riesgos en la que se encontraban los niños y las niñas: una alta tasa de mortalidad atribuible a la construcción de las casas con materiales altamente inflamables, falta de acompañamiento de los padres de familia debido a la falta de tiempo de los padres para estar con ellos, por lo que permanecían solo en los hogares; falta de servicios públicos que garantizaran la seguridad de los habitantes

de estas casas. La MC3 lo describe de la siguiente manera *“Recuérdate MC1 que en el 90, ahí en la casita de Paroi que dejaron una velita, porque nosotros no teníamos ni agua, ni luz, y un niño se prendió ahí mientras dormía en su camita”*.

Las madres comunitarias describen que cerca al año de 1996, a pesar de continuar presentándose las condiciones de pobreza, las casas comenzaron a construirse con materiales como ladrillo y cemento; la tasa de mortalidad en los niños comienza a descender, las condiciones de salubridad mejoran y ya que para esta época se contaba con servicios públicos. Había una percepción de participación de los padres en la elección de las juntas administrativas de las asociaciones y, en general, de las actividades que se realizaban en el barrio. Las Madres comunitarias de la segunda cohorte relatan que los barrios, especialmente los ubicados en los cerros eran más consolidados en su infraestructura toda vez que ya había instalación de servicios públicos así como existía la implementación de rutas de transporte y la expansión del comercio. Los barrios que en una ocasión fueron piratas o de invasión ya se encontraban legalmente constituidos, lo que impactó en la reducción de los índices de mortalidad de los niños y niñas.

Otra lectura realizada por las tres cohortes de madres comunitarias en relación con el contexto, se refiere al fenómeno de la migración producida desde los años 90, por parte de personas en condición de desplazamiento. Esta situación nuevamente incrementó el número de niños en situación de vulneración de derechos presentándose dinámicas similares a las vividas en el inicio del programa, con un agravante adicional relacionado con los factores de indiferencia frente a las “nuevas necesidades” de esta población afectada específicamente por la violencia entre grupos al margen de la ley y ejército que azotaba al país. Así mismo, había una

sensación de mirada miope que privilegiaba el establecimiento de políticas inmediatas y, efectivas a las de largo aliento, para mitigar esta situación.

Otra lectura percibida por las madres comunitarias de la tercera cohorte, en torno al contexto, evidencia una transformación frente a la participación de los padres de familia la cual se ha convertido de alguna manera en responsabilidad de los abuelos de los niños usuarios del programa, y en general de los demás programas activos en la localidad a favor de la primera infancia. Son esas personas de la tercera edad, quienes en su gran mayoría asumen la responsabilidad en la participación en el desarrollo de las actividades pedagógicas, así como en las actividades programadas dentro de la localidad por otras entidades. Ante esta nueva dinámica perciben que es un papel que aún es invisible y poco o nada reconocido por las actuales políticas para la primera infancia.

De acuerdo con los relatos de algunas madres comunitarias, desde el inicio del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar hasta la actualidad, se ve la aceptación como parte vital en la comunidad. Así, mismo expresan la importancia de su labor y del empoderamiento de la gestión que han venido realizando desde la creación del programa, siendo ellas gestoras de beneficios para su comunidad, especialmente de la niñez. La MC1 refiere: *“Nosotros lo hacíamos como madres comunitarias, habíamos como cinco líderes entre nosotros, ya veníamos de un proceso como voluntarias de estar metidas en la comunidad, entonces nosotras lo hacíamos con el fin de conseguir para los niños la comida, la salud... necesitaban beneficios de todas formas. Entonces tuvimos que conectarnos con alguien que prestara los diferentes servicios de salud”*. Otra madre adiciona MC2: *“formamos un pacto*

varias entidades, ya que nos estábamos conectando y comenzamos a abrirnos campo, porque teníamos la necesidad de hacerlo, y conseguimos ese apoyo”.

Sin embargo, también ponen en evidencia en sus relatos una transformación de poca solidaridad de algunos de los miembros de la comunidad frente a las necesidades de la población más vulnerable actualmente; se percibe una actitud indiferente ya no desde el sentir de la colectividad frente a esas necesidades sino desde el espacio de su sitio de residencia específicamente lo relacionado “*a lo que pasa en la cuadra*”. Esto sucede en los sectores altos de la localidad, como lo son los barrios de los cerros. Contrario a la transformación que tienen los sectores llanos de la localidad, donde la comunidad se involucra con las necesidades generales del barrio y no se limita solamente a los grupos pequeños de la cuadra. Así lo describe la MC8: “*No sé si en todos los barrios lo harán pero digamos, en mi barrio sí, allá la junta de acción comunal trabaja con nosotras y pregunta ¿Qué necesidades tienen ustedes? Igual tenemos todos los jardincitos ahí, y nos preguntan ¿Qué necesidades tienen ustedes que nosotros podamos ayudar como junta de acción?*”. Otra madre comunitaria que vive en los cerros haciendo relación a su dinámica de contexto refiere MC2: “*No, a nosotros ya no, se perdió ese pedacito ahí. Pensaban que como todo era a través de las madres comunitarias, nosotras sacamos recursos para otras cosas y la junta de acción comunal se desentendió de lo que necesitábamos, esas ayudas ya no existen. Al igual que los padres de los niños ya poco colaboran*”. De acuerdo a los relatos de las madres comunitarias esta transformación empieza a darse a inicios de 1999, contrario a las madres comunitarias de los sectores bajos, la dinámica se mantiene en términos de participación comunitaria.

Por ultimo mencionar que se percibe un mayor involucramiento de las comunidades que viven más cerca de las oficinas de entidades locales, mientras que en las zonas más apartadas geográficamente se produce lo contrario y por ello sienten que hay mayor vulnerabilidad.

4.3 Reconstrucción de la experiencia.

La reconstrucción de la experiencia de las madres comunitarias, en el proceso de evocación de las vivencias y memorias, de los acontecimientos que marcaron momentos importantes en sus vidas como madres comunitarias, permite identificar las transformaciones de su quehacer como madres comunitarias, desde las prácticas ejercidas en el cuidado hacia los niños y niñas, las prácticas pedagógicas y en general de las prácticas desarrolladas dentro del Hogar comunitario. Estas reconstrucciones de la experiencia de las madres comunitarias traen inmersos saberes, sentimientos, juicios, y percepciones.

Esta categoría se aborda partiendo de la subjetividad de la madre comunitaria en su postura maternal y las construcciones colectivas evidenciadas en el análisis de la categoría. Pero también desde el saber construido en la práctica diaria con los niños y niñas.

Los relatos de las madres comunitarias muestran que su interés por iniciar en el oficio de madres comunitarias entraña la necesidad de ayudar a los niños con alto grado de vulnerabilidad; para todas las madres comunitarias que participaron en el estudio, pese a que las situaciones de contexto son diversas en relación al momento histórico en que se abren y desarrollan los hogares comunitarios, expresan consenso en cuanto a reconocer la necesidad de cuidado y protección hacia los niños. MC1 afirma: *“Como no había servicios públicos pues*

imagínese la cara de los niños y la ropa de los niños, había muchos niños, que sí, nosotros tener que... hacíamos el aseo a los niños y alcanzábamos a contar por cada niño 400 piojos en su cabeza, entonces nosotros si tenemos en nuestro corazón y en nuestro vivir de las más antiguas que hemos hecho muchísimo, muchísimo por nuestros niños a través de los hogares comunitarios”.

Dentro de los relatos otra madre comunitaria (MC3) manifiesta: *“No solamente tener los niños por tenerlos sino también tenerlos para educarnos... nosotros, en la forma de criar a sus hijos, la forma de tener sus hijos y en las condiciones de tener a sus hijos, de la salud de sus hijos, todo eso hacíamos nosotros”.* Las prácticas de cuidado y la conciencia del cuidado hacia el niño y la niña han estado presentes en las madres desde el inicio del programa, se evidencia que apropian su labor. MC9 afirma: *“Porque madre es como reemplazamos a su madre, pues de pronto porque ellas tienen que ir a salir a trabajar y son cabezas de hogar, entonces ese amor que la madre le da, yo se lo puedo dar y estoy preparada para dárselo, hay muchas universitarias que vienen y dicen, enseñan pero no tienen ese amor, ese cariño, esa vocación para darle a esos chiquitos, mientras que nosotras si, o sea yo me siento así con ese amor igual al que le doy a mis hijos, igual a ellos, los protejo, les doy el alimento..”.* Acoger y cuidar se convierte en la oportunidad de dar afecto, así como de responder de manera oportuna las necesidades de los niños y de las niñas. La madre comunitaria a través de los cuidados ofrecidos mediante la interacción y construcción social potencian los procesos de desarrollo. Es evidente que la práctica de cuidado de las madres comunitarias está generada en ambientes emocionales, tanto para el niño como para la madre comunitaria. MC6 está de acuerdo con esta concepción: *“Bueno eso mismo les pasa a los niños. Porque un hogar comunitario es lo que se dice, es un hogar, somos poquitos, somos una familia”.*

En estos relatos se evidencia la postura maternal, en el sentido de ejercer los cuidados que una madre biológica también daría a sus hijos. La MC7 confirma esta aseveración: *“Esa es la esencia del programa, es que no es tanto como comparar a los de antes, digamos nosotros tenemos una virtud que nosotras somos esas segundas mamitas, ¿y que tenemos que hacer nosotras? capacitarnos y cada día ser mejor para reemplazar ese bagaje que ellos tienen de afecto familiar, para criar mejores personas”*. Las madres comunitarias no dejan de reconocer que para seguir atendiendo a los niños deben capacitarse. Tanto las madres comunitarias antiguas como las madres nuevas revelan la importancia de la capacitación para la atención de los niños, y si bien existe ese sentido maternal mencionado, no se consideran solo cuidadoras: *“Muchas lo hemos escuchado, que eso solo es en sus casas que les dan de tragar, y no! qué pena, yo les alimento a sus hijos y les enseño a sus hijos y les educo a sus hijos. Desde su casa tienen que venir con valores, pero yo se los tengo que reforzar porque yo si quiero que los que están bajo mi cargo, cuando yo tenga tantos años y ellos tengan 16, 17 años, no los vea yo embarazados, en la esquina fumando, en la calle, no, sino siempre, ay! tan bonito mira que yo lo eduqué cuando estaba en mi jardín y ahora es un doctor...no obviamente va a ser por mí, pero si por los valores que yo le di y cosas que yo si le di, entonces eso es el valor de nosotras como madres comunitarias..”*. Se consideran también forjadoras del futuro de los niños y niñas, así como sustitutas de los padres en la ausencia de los mismos. Reconocen la importancia de su labor y la necesidad de jóvenes educados y de la construcción de valores.

Dentro de las prácticas de cuidado las madres comunitarias ofrecen alimentación de lunes a viernes en tres tiempos de comida (media mañana, almuerzo y onces), siempre manejado así, desde la creación del programa. Otra de las prácticas ejercidas son acciones que garanticen la salud y el estado físico del niño; al inicio del programa refieren las madres

comunitarias, que no tenían lineamientos pero existían entidades como la escuela de medicina que apoyaba en su labor. La MC1 así lo expresa: *“Escuela Colombiana de Medicina, claro...miraban la parte de nutrición de los niños, miraban la parte odontológica de los niños, sus enfermedades por donde iban y para donde iban y como eran, fuera de eso les daban los medicamentos a los niños de inmediato, si había que mandarlo al hospital le hacían acompañamiento a la mamita, le decían por qué y para qué y para donde iban”*.

Desde el año 1996 que aparecen los lineamientos técnicos y administrativos del programa en él se incluyen acciones de salud y nutrición indispensables para el desarrollo infantil tales como la garantía de vacunación, controles de crecimiento y desarrollo, controles médicos, prevención y detección de enfermedades, pero además el seguimiento nutricional en donde deben pesar y tallar a los niños de manera trimestral²⁴. Las prácticas de cuidado como el aseo personal se mantienen desde el inicio del programa, según MC7: *“Después del almuerzo, se cepillan los dientes y ellos mismos van a la colchoneta y yo les digo vamos a dormir”*.

Es evidente que las prácticas de cuidado por parte de las madres comunitarias se sostienen. En un inicio marcadas por el instinto maternal en función de las necesidades de los niños y niñas y como complemento de lo que sus familias no les pueden brindar por el hecho de tener que salir a trabajar. Si bien es cierto que ese instinto se mantiene en las madres, en la actualidad se encuentran con el lineamiento mencionado y, ello las pone en otro escenario. Para ellas no existe convergencia entre las orientaciones proporcionadas por el lineamiento y sus acciones basadas en el instinto maternal que consideran es predominante y fundamental. A las madres comunitarias no les cuesta trabajo entender la crianza y el cuidado como un proceso

²⁴ El aplicativo de ICBF “Cuéntame” arroja los resultados nutricionales de la información de peso y talla que las madres comunitarias suministran.

educativo en el sentido referido por Soto y Violante (2008, p. 25): la crianza como “proceso educativo característico de los niños en sus primeros años de vida” y a cargo de los padres, de tal manera que su tarea consiste en atender lo que ellos no pueden hacer.

Por otra parte, se encontró en los relatos de las madres comunitarias que en los inicios del programa, las capacitaciones para la preparación en la atención de los niños y niñas tenían una duración importante. Así lo considera MC2:

“Nosotros duramos eh... 7 meses, 7 meses para el asunto de ser madres comunitarias en ese tiempo, y entonces 7 meses donde se hacía tres o cuatro veces a la semana los talleres, nos tocaba al aire libre”.

Estas capacitaciones les permitían a las madres comunitarias realizar acciones pedagógicas, en las que refieren de manera fuerte el juego y la exploración del medio.

“Eso era algo bonito, porque si nosotros sabemos, sabíamos reciclar en esa época, que no había cosas de materiales de eso que exigen ahora. Porque las botellas eran de vidrio y no de plástico no había nada de plástico de eso que estamos usando ahora, pero si íbamos a buscar el reciclaje como de las pepas de eucalipto, porque las pepas de eucalipto, limpiábamos con eso, hacíamos aseo con eso, hacíamos una cantidad de cosas, que la recolección de las basuras y etc. Ahora entra el carro, anteriormente no nos tocaba a nosotros, habían cosas más didácticas, sentía uno que hacía más con los niños”. (MC2).

“Pero si se podía sacar a los niños a la naturaleza, estaban protegidos por la persona, por su padre comunitario y sobre todo se trabaja la parte que vamos a crear con el material que recogíamos, el material de la naturaleza, las hojas de eucalipto, las pepas de eucalipto, todas las pepas que salían de los jugos, todo eso, las secábamos y se aprendía mucho con los niños, porque ellos preguntaban de donde salió esa pepa, de la guayaba.” (MC1)

La práctica pedagógica se planeaba y desarrollaba con los niños y en ocasiones con los padres de familia según MC1:

“...planeación para poder desarrollar lo que uno más le gustara, igual con los niños era con los padres de familia, programábamos a los padres de familia para que colaborara de verdad, el padre de familia iba con el desarrollo de los niños, o sea uno tenía que decirle al papá vamos a hacer tal dibujo o vamos a plasmar tal cosa o vamos

a conseguir la greda, o sea, vamos a sacar el material porque, o sea, nosotros casi que el colbón, no existía sino existía era la goma”.

Además, existía la libertad de salir a los espacios abiertos con los niños para conseguir los materiales y trabajar las actividades pedagógicas. Hoy día, las salidas pedagógicas pueden realizarse de manera programada, con solicitud de permisos ante ICBF. MC2 considera: *“Para mí fue más o menos como hasta el 2010 que fue buenísimo, uno compartía mucho, exploraba, salía a explorar con los niños, ahora no se puede por los peligros que corren, entonces eso es traer a los niños me meto aquí en este encierro, entonces de aquí no salen una cantidad de cosas, pero resulta que el niño llega a pedir lo que no es, la televisión y los muñecos. Es diferente, entonces uno como que cada ratito se ocupa, entonces eso no le sirve a uno y la papelería es demasiado. Yo estoy pensando de pronto en que se pueda aceptar la guía pedagógica abierta así como la hacíamos antes, sino que estoy pensando que lo que veo acá y a lo que pasó en un día y me llegaron las cuatro y tengo que sentarme para llenar un resto de papelería”.*

Sienten las madres comunitarias que su ejercicio pedagógico se ha limitado a una planeación estricta de actividades, en unos horarios específicos de acuerdo a los tiempos pedagógicos establecidos. Sienten que no tienen la libertad de los tiempos para terminar en su totalidad una actividad si los niños se demoran en desarrollarla, porque toca pasar a otro momento pedagógico. Consideran la importancia de la flexibilidad de los tiempos de trabajo con los niños y las niñas, en las experiencias que se puedan propiciar en los momentos pedagógicos para la construcción como sujetos de acuerdo al momento del desarrollo en el que se encuentren.

Comentan las madres comunitarias más antiguas que siempre ha existido la planeación pero se plasmaba en una cartelera, MC1 relata: *“Los momentos pedagógicos llegaron desde aquí... (Señala la fecha 1996), antes de esa época no se escribían, se hacían pero no se escribían”*. Confirma MC2: *“Ah sí, los momentos pedagógicos estaban en cartelera siempre allá, siempre los teníamos plasmados. Sí, yo plasmaba lo del año ahí, en una cartelera, plasmaba digamos que la bienvenida, que vamos a explorar, que vamos a crear, antes eran 7 momentos ahora son 5, porque quitaron el vamos a descansar”*. Y se hacían actividades pedagógicas pero no se escribían. Las acciones pedagógicas siempre estuvieron orientadas por los pedagogos de ICBF, como lo establece MC2: *“Éramos capacitadas por las pedagogas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, nos daban la parte de cómo desarrollar los niños su creatividad y toda la parte psicológica, todo porque ellos se sentaban y miraban y ellos buscaban a través de eso, entonces eso nos sirvió muchísimo para mirar ahora las diferencias que hay de esa época a las de ahora”*.

Sin embargo, las madres comunitarias consideran que las capacitaciones de hoy días son distintas en tiempo y calidad de los contenidos. Las pedagogas se desplazaban a los barrios y capacitaban desde la práctica con materiales reciclables. Hoy día se utilizan materiales didácticos comerciales ajustados a una guía del lineamiento del programa. Además mencionan las madres comunitarias que en la época inicial empezaron a planear las actividades, les dieron unas cartillas que les servían de material de apoyo, las madres comunitarias nuevas no las conocen al parecer este material no se volvió a publicar. MC3 dice: *“Nos dieron unas cartillas como así de grandes, verdes, pequeñas y grandes y ahí era donde leíamos los momentos pedagógicos y los plasmábamos en los niños”*. Una de las nuevas madres comunitarias (MC8) refiere: *“A pesar de que los niños son de otro época y todo, yo en ocasiones manejo ese librito,*

ese me lo recomendó una señora, creo que y ya se murió, pero es espectacular, es muy pedagógica, muy lúdica”.

Otro hito importante que se prolongó en el tiempo y que tuvo incidencia directa en las prácticas de las madres comunitarias fue el hecho de la aprobación de convenios con varias entidades como el SENA, para poder ser capacitadas en AIPI, dentro de la estrategia de capacitación del ICBF en términos de cualificación, respondiendo a la estrategia de Cero a Siempre. Este momento marcó significativamente la concepción dentro de sus prácticas y al mismo tiempo generó tensiones frente a la importancia de adquirir nuevo conocimiento para ser aplicado en sus unidades de servicio, frente al hecho de la experiencia adquirida por las madres comunitarias antiguas. Para ellas ha sido importante la capacitación en términos de cualificación y reconocen que lo aprendido si es aplicable a sus niños. MC5 considera: *“En una capacitación para que conozca los teóricos que nos pueden ayudar a reconocer a enseñar a tratar de llevar a los niños a una nueva y mejor vida entonces –guau- es chévere porque vamos a llegar a hacer la retroalimentación al jardín, y niños vamos a explorar de una manera diferente”.*

Las madres comunitarias reconocen que la mejor forma para atender a los niños y a las niñas es la capacitación con información relevante y aplicable a sus necesidades y requerimientos. Destacan que la pedagogía es la carta de navegación para sus actividades. Y mencionan diplomados en pedagogía hechos por ellas que han orientado su quehacer pedagógico, sumado a la experiencia previa. Se evidencia el interés por la profesionalización en pedagogía para cualificar aún más el servicio.

4.4 Categorías emergentes.

Dentro de los relatos de las madres comunitarias se identifican categorías emergentes que nombraremos como: Dinámica Institucional e Identidad.

Dinámica Institucional

Dentro de la dinámica Institucional se evidencia tensiones que generan descontento en las madres tales como: la premura de firma de contratos en cada vigencia, las horas en las que son citadas y el tiempo que deben esperar para la firma de la contratación. Las madres comunitarias sienten molestia por la forma en que se realiza el acto administrativo, como lo refiere MC4: *Y además la firma de contratación, yo a veces esto de escanear las novedades, ahí dice en el contrato pero si es que a nosotros nos dan un lapso de 5 o 10 minutos o firman o firman o si no, pues nos quedamos sin contrato, de verdad uno no alcanza a leer ese montón de papeles ahí, de verdad uno debería esperarse, traerlo uno a la casa, leerlo, comentarlos con las compañeras y ahí si firmarlo*". Una de las madres comunitarias antiguas (MC1) considera: *"Eso se hacía hace muchos tiempos, uno lo traía y lo socializaba con la asociación y después ahí si se firmaba"*. En ocasiones sienten preocupación porque no saben que están firmando y a que se están comprometiendo. Aman lo que hacen, y adoran su labor pero administrativamente se sienten desgastadas.

Dentro de los relatos de las madres comunitarias cuenta, MC5: *"Pero ahora no, todo el día esperando desde las 8 hasta las 8 de la noche, firme rápido porque que es que yo también me tengo que ir, o sea ni siquiera le dan los minutos para leer, solamente me lo dieron así."* Otra madre (MC7) afirma: *"No, no, ese día si fueron como unas seis hojitas, pero eso que el"*

turno lo entregan como a la 1 de la mañana, el turno mío fue como a la 1 de la mañana y como 50 hojas por lado y lado”.

MC2 destaca: *“Si, nosotras estamos acá es para cuidar a nuestros niños, nos preparamos, nos seguimos preparando, pero en sí lo más importante en este momento para mí son mis niños y mi niños. El bienestar de ellos, entonces eso que están haciendo ellos allí, desde la Regional, la verdad me parece muy mal hecho porque ellos dicen primero los niños, segundo los niños, tercero los niños y entonces, nosotros tan fácil tenemos que dejar a los niños al medio día e irnos o en la mañana o en la tarde y la auxiliar no está para hacer todo”.*

Así mismo, identifican que la solicitud de información de un momento a otro interfiere dentro de la práctica pedagógica con los niños. Manifiestan frustración de los niños cuando deben irse a firmar algún papel o entregar documentación. MC5 se expresa así: *“A mí los niños me dicen, ¿ya te vas profe?, y ya ellos saben. Preguntan ¿te vas para la regional?, ¿y la actividad?”.* La madre comunitaria más antigua dice MC1: *“Ya estamos como las mamás que laboran, nosotros ya no estamos como las madres comunitarias, si no como la representación de las propias mamás de los niños que tienen que salir a realizar su trabajo y dejar a los niños con alguien, porque si usted tiene que llevar alguna cosa con quien los deja, con una señora, con la madre auxiliar”.*

MC 4 relata: *“ De las 8 a 8:30 a.m. ya es la bienvenida de los niños, ya están recibiendo niños cuando de pronto usted escuchó el teléfono o el WhatsApp o lo que sea, que niñas hay que llevar tal cosa y urgente, ¿qué hace eso? se dañó la bienvenida..”*

En general existen dinámicas institucionales que en ocasiones generan carga adicional que desvían el quehacer de la madre comunitaria como agente educativo frente al ejercicio de

atención de los niños y niñas, inclusive de su papel frente a la comunidad y frente los padres usuarios, manifiestan que en ocasiones los padres se enojan cuando recogen a sus hijos y son entregados por la madre auxiliar.

Identidad

En la categoría emergente de Identidad, las madres comunitarias identifican su rol y expresan que lo apropian. Se consideran “madres” sin dejar de lado el hecho de ser mujeres trabajadoras que representan a una comunidad. La identidad de las madres comunitarias muestra pertenencia a una familia y al grupo social al que pertenecen. MC1 afirma: *“Esa parte de agente educativo, no me gusta, es de quitarle lo de madre comunitaria”*.

Socialmente, el hogar comunitario es el de espacio extensión del hogar del niño. Con atención personalizada por el bajo número de niños que se maneja por madre (14 niños por madre comunitaria). Se sienten importantes por la relación cercana que tienen con los niños y con los padres de familia. Sobre todo cuando saben que los niños que tuvieron en el hogar comunitario ya son profesionales. También se identifican como líderes de la comunidad, por la participación importante que tiene en sus zonas, en las juntas de acción comunal y el personal que movilizan en los encuentros ciudadanos y las reuniones con las entidades que las acompañan en su quehacer. Se reconocen como personas importantes en la comunidad, aunque las más antiguas consideran que lo eran mucho más cuando inició el programa, ya que impulsaron y gestionaron muchas cosas a nivel local con los políticos de turno y con las entidades que volcaban la mirada hacia el bienestar de los niños y niñas. MC5 así lo relata:

“Soy madre comunitaria, no agente Educativo. Soy madre y eso me gusta, la palabra agente educativo es muy frio”.

Capítulo 5

5.1 Conclusiones

La práctica de cuidado ejercida por las madres comunitarias potencian los procesos de crianza que se inician en el hogar del niño, ésta no supe la función de los padres de los niños y las niñas aunque en los relatos en ocasiones parece existir esta concepción por parte de las madres comunitarias. En ese sentido se articulan las acciones de cuidado y crianza ejercidas en las familias con las acciones ejercidas por la madre comunitaria. Estas acciones conjuntas generan valores, tradiciones culturales, adquisiciones de características individuales en el niño y la niña, que son fundamentales para los procesos de su desarrollo integral. Estas prácticas de cuidado se han mantenido desde el inicio del programa de Hogares comunitarios de Bienestar Familiar a través del tiempo.

El desarrollo de las prácticas pedagógicas de las madres comunitarias se ha visto afectado por las dinámicas institucionales, las cuales han privilegiado los procesos administrativo, que según ellas es exigido por la política misma, afectando directamente la posibilidad del desarrollo en todas las áreas de ajuste de los niños y niñas de las unidades de servicio, toda vez que las madres comunitarias deben interrumpir sus planeaciones pedagógicas por cumplir con las exigencias inmediatas e indelegables por parte del ente rector.

El proceso de capacitación de las madres comunitarias a través del tiempo ha tomado un significado irrelevante frente al ejercicio de las prácticas, ya que el proceso en sí, ya no tiene la incidencia que tenía al inicio del programa, en aspectos como el empoderamiento del rol de la madre comunitaria en concordancia con lo establecido en las políticas públicas e

institucionales. Capacitaciones que consideran ellas, debe contar con el ejercicio práctico de la atención de los niños y niñas en las unidades de servicio de los HCB ya no existen.

Las madres comunitarias de todas las cohortes, destacan la importancia de seguir preparándose y capacitándose en pedagogía para ofrecer a los niños y niñas una atención centrada en la perspectiva de derechos que garantice su pleno desarrollo.

Desde el inicio del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar hasta nuestros tiempos, se considera a la madre comunitaria como parte vital de la comunidad. Se identifica la evolución de la estructura de los barrios en cuanto a sus construcciones, vías de acceso, adquisición de servicios públicos y expansión del comercio. Así como la legalización urbana de los mismos. La participación de los padres de familia tuvo también una primera transformación, en el sentido de pasar de una mirada administrativa de las asociaciones de padres de familia de HCB a una mirada participativa con los procesos desarrollados con sus hijos en los hogares comunitarios. Luego una tercera transformación en la delegación de la responsabilidad participativa de las actividades dentro del HCB hacia los abuelos, quienes actualmente en un número considerable son quienes han asumido este papel.

Indistintamente del tiempo de vinculación como agentes educativas, las madres comunitarias se sienten orgullosas de su rol y de su papel de soporte a los procesos de desarrollo de los niños y las niñas. En esa identidad, involucran los sentimientos de afecto y acogida con el que asumen su rol como educadoras, pues consideran que la educación de niños y niñas debe conjugarse con la expresión de cariño y acogimiento, que tal como se describió más atrás, está en estrecha relación con su percepción del rol también desde una mirada maternal.

No se hace evidente, por el relato de las madres comunitarias entrevistadas, que desde la experiencia de ellas, existan diferencias o similitudes entre los lineamientos institucionales que marcaron el inicio de la actividad pedagógica en el ICBF y aquellos que rigen actualmente los lineamientos de política desde el nivel nacional. Sin embargo, se hace más evidente en sus prácticas la referencia a las planeaciones pedagógicas instauradas por el PPEC.

5.2 Recomendaciones

Derivado de los hallazgos de esta investigación, se pueden sugerir las siguientes recomendaciones:

La reflexión en torno a la papel de las capacitaciones o procesos de cualificación del talento humano que se imparte desde la institucionalidad en función del sentido que estos procesos tienen sobre la calidad de prácticas pedagógicas a través de la reflexión crítica sobre lo hecho, lo programado y lo alcanzado en términos del desarrollo infantil. Si bien la rendición de cuentas a través de los formatos de cumplimiento de estándares es necesario, no puede subsumir el acompañamiento de lo propiamente pedagógico en las prácticas de las madres comunitarias.

Es deseable que las capacitaciones de las madres comunitarias sean replanteadas en el sentido de dar igual importancia tanto a la formación teórica como a la formación práctica en las mismas unidades de servicio de HCB, donde puedan desarrollar el ejercicio con los niños y niñas bajo la tutoría de la madre comunitaria experimentada.

Una posibilidad que se perfila en apoyo a lo anterior es brindar una persona de apoyo a cada unidad de servicio, a través de convenios con instituciones educativas técnicas o superiores que posibilite llevar a cabo toda la dinámica administrativa exigida por el ente rector, que conlleve a que las madres comunitarias dediquen el cien por ciento de su tiempo a las actividades planeadas pedagógicamente.

La positiva valoración de los procesos de profesionalización reportados por las madres comunitarias, hace pensar que es necesario seguir fortaleciendo las estrategias a través de la cual su perfil de formación sea cada vez más fuerte y de calidad, por lo que sería conveniente continuar con los convenios con las universidades y otras instancias que puedan aportar en la cualificación de sus prácticas y experiencias pedagógicas, con el fin de seguir mejorando el servicio brindado a los niños y niñas.

También la continuidad y profundización que buscan los procesos de cualificación parece un aspecto importante a tener en cuenta en el sentido en que en la medida en que se hagan sostenidos y sostenibles a través del tiempo, y no sólo como eventos esporádicos y de corta duración y profundización, parecen tener un mejor efecto sobre las apropiaciones y cambios que efectivamente se reportan en las interacciones pedagógicas de las madres comunitarias.

Se recomienda que el proceso de formación técnico de atención integral a la primera infancia AIPI, sea obligatorio para las madres comunitarias, para continuar cualificando la atención de los niños y las niñas del país.

Por otra parte, parece importante revisar el potencial de participación de otros miembros de la familia en los procesos de fortalecimiento de redes de apoyo tanto familiar, como

educativas y comunitarias. Estas redes de apoyo se constituyen en el fundamento de un nuevo tejido social en el que la familia está más integrada consigo misma y con la comunidad en la que vive. Volver sobre el concepto de lo comunitario para encontrar alternativas que vehiculen la construcción de tejido social en torno a los HC y las prácticas pedagógicas inscritas en él, se perfila como una prioridad.

Referencias

Arturo, D. Fuerte, R. Alonso, A. Hernández, D. (2005). *Pedagogía Infantil*. Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Asamblea Nacional Constituyente, (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co>

Ballester, A. (2002). *El Aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Alianza. Madrid.

Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la educación. Ciudad Universitaria. 28040. Madrid. España. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/enraonar/021140Xn31/021140Xn31p9.pdf>

Bárcena, F. Larrosa, J. Melich, J.C (2006). *Pensar la Educación desde la Experiencia*. Revista Portuguesa de la Pedagogía. Impresa da Universidade de Coimbra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316.2/4418>.

Boas, F. (1964). *Raza, Lengua y Cultura. En Cuestiones Fundamentales de antropología Cultural*, pp. 153, 165 Solar/Hachette, Buenos Aires.

Campo, R. Restrepo, M. (2002). *La Docencia como Práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá Colombia: CEJA.

Castaño, P. (2005). *Zygmunt Bauman y el problema del orden*. ISSN 0120-159X N° 24 2005, pp. 275-296. Revista Colombiana de Sociología. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/16416/1/11304-27397-1-PB.pdf>

Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*, Aula Abierta Magisterio. Bogotá.

CIPI, (2013). *Estrategia de Atención a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Imprenta Nacional. Bogotá. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cer-a-siempre.pdf>

CIPI, (2014). Documento N°19. *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Bogotá. Recuperado de internet:<http://www.ceroasiempre.mineducacion.gov.co/referentes/assets/pdf/19.pdf>

CIPI, (2014). *Documento N°20: el sentido de la educación inicial*. Serie de orientación pedagógica para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_de_la_educacion.pdf

CIPI, (2014). Guía N° 50. *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. Recuperado de internet:<http://www.ceroasiempre.mineducacion.gov.co/referentes/assets/pdf/50.pdf>

CIPI, (2014). *Guía N° 52: Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial*. Guía de orientaciones técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad. Bogotá. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341869.html>.

Congreso de la Republica, (2006). *Ley 1098 de 2006*. De 8 de noviembre de 2006. Bogotá.

Recuperado de <http://www.secretariassenado.gov.co>

Departamento Nacional de Planeación, (2007), *Conpes 109*. Aprobado 3 de Diciembre de 2007.

Bogotá. Colombia. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_conpes_109.pdf

Departamento Nacional de Planeación, (2008) *Conpes 115 de 2008*. De 23 de Junio de 2008.

Bogotá. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>

Documento Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires.

Echeverría, J. Reseña del libro SKILIAR, C. & LARROSA, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO. 216 páginas. INFEIES – RM, 4 (4).

Recuperado de <http://www.infeies.com.ar>

Fierro, C. Fortoul, B. Rosas, Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente*. Editorial Paidós, Barcelona.

Huberman, S. (1999). *Como se forman los Capacitadores. Arte y Saberes de su profesión*. Editorial Paidós, Barcelona.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (1979). *Ley 7 de 1979*. Nivel Nacional. Colombia.

Recuperado de <http://alcaldiadebogota.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (1989). Acuerdo 21 de 1989. De 14 de Noviembre de 1989. Bogotá. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (1996). Acuerdo 21 de 1996. De 23 de Abril de 1996. Bogotá. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (1999). Decreto 1137 de 1999. De 29 de Junio de 1999. Bogotá. Recuperado de <http://alcaldiadebogota.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2011). *Guía para la implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*. Bogotá. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2011). *Lineamiento Técnico, Administrativo y Operativo, modalidad Hogares Comunitarios de Bienestar en todas sus formas (FAMI, Familiares, Grupales, Múltiples, Empresariales y Jardines Sociales) para la atención a los niños y niñas hasta los 5 años de edad*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2012). Ley 1607 de 2012. De 26 de Diciembre de 2012. Bogotá. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2014). *Lineamiento Técnico, Administrativo y Operativo, modalidad Hogares Comunitarios de Bienestar en todas sus formas (FAMI, Familiares, Grupales, Múltiples, Empresariales y Jardines Sociales) para la atención a los niños y niñas hasta los 5 años de edad*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2015). *Lineamiento Técnico, Administrativo y Operativo, modalidad Hogares Comunitarios de Bienestar en todas sus formas (FAMI, Familiares, Grupales, Múltiples, Empresariales y Jardines Sociales) para la atención a los niños y niñas hasta los 5 años de edad*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co>

Kahn, J.S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Editorial Anagrama, Barcelona.

Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas, lenguaje y educación desde de Badel*, Laertes, Barcelona, 2003

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Literatura y formación*, Laertes, Barcelona, 1996.

Mélich, J.C. (2002). Experiencia en *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder 2002, pág. 76

Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 088 de 1976*. Diario Oficial 34495, de febrero de 1976. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 1002 de 1984*. Diario Oficial 36615, de viernes 18 de mayo de 1984. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 1576 de 1971*. Diario Oficial 33410, lunes 13 de Septiembre de 1971. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 1710 de 1963*. Diario Oficial 31169, Sábado 31 de Agosto de 1963. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Hacienda y Ministerio de Trabajo. (1974), *Ley 27 de 1974*. De 20 de Diciembre de 1974. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-104792_archivo_conpes_109.pdf

Myers, R (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá, CELAM-UNICEF, pp. 1-11.

Pineda, N; Garzón, J et al. (2013). *Sistematización del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario del ICBF*. Informe Final. Convenio 3076 de 2012 ICBF_CINDE.

Ruiz, G. (2013). *La Teoría de la Experiencia de John Dewey: Significado histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, 11 (15), pp. 103-124. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>.

Sampieri, R. Collado, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill. México.

Soto, C. Violante, R. (2008). *Pedagogía de la Crianza*. ISBN 978-95-0121-516-8. Editorial Paidós.

Vásquez, F. (2013), *El quehacer docente*. Edición 1°. Octubre 2013, Ediciones Universidad de la Salle, pp. 272, Bogotá.

Vigostsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Pleyade. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.librospdf.net/libro/pensamiento-y-lenguaje/22985>

ANEXOS

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto de investigación: “Madre Comunitaria: Transformación de su quehacer en la línea del tiempo.”

Investigadores: Helberth Pineda Báez, Darling Vásquez Santiago.

Nombre de la Entrevistada:

Yo, _____, agente educativo de la unidad de servicio
_____ HCB del Instituto
Colombiano de Bienestar Familiar.

DECLARO:

Que las señoras Helberth Pineda Báez y Darling Vásquez Santiago (Investigadores) me han invitado a participar en la realización de talleres y ejercicios de observación dentro de una investigación que realizan como requisito para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, en el marco del Convenio 1197 de 2013, suscrito entre el ICBF, CINDE y la Universidad de Pedagógica Nacional.

Que las investigadoras me han proporcionado la siguiente información:

Título de la investigación: “Madre Comunitaria: Transformación de su quehacer en la línea del tiempo.”

Objetivo General de la investigación: Identificar el rol de la madre comunitaria a lo largo de su quehacer frente a la atención ofrecida a los niños y niñas de los hogares comunitarios en la localidad de Usaqué de la ciudad de Bogotá, con el fin de visualizar las transformaciones experimentadas como agente educativo y aportar a la política pública en primera infancia.

Confidencialidad de la información: La información recopilada será conservada mediante registro de voz y registro fílmico, a la cual tendrán acceso solo los investigadores para garantizar su carácter confidencial mi nombre no aparecerá explícito, sino mediante el uso de seudónimo o mediante la utilización de códigos. Los resultados de la investigación se usarán sólo con fines académicos.

Que poseo claridad suficiente respecto a que mi participación es voluntaria.

Por lo anterior, doy fe de que para firmar este consentimiento he recibido suficiente información en un lenguaje claro y sencillo sobre los propósitos de la investigación, así mismo, me han sido aclaradas las inquietudes surgidas y se me ha permitido acceder a una copia del consentimiento.

En constancia, se firma en el Municipio de Bogotá a los ____ días del mes de Marzo del año 2016.

Firma: _____

Nombre: _____

Anexo 2

Guía para el desarrollo del Taller madres comunitarias 1

Taller 1 línea de tiempo de la experiencia

Objetivo del ejercicio:

Reconstruir la historia y reflexionar a partir del relato de las madres comunitarias los hitos importantes que permiten visualizar las transformaciones de su quehacer como agente educativo en la línea de tiempo.

Momento taller 1:

Convocadas las madres comunitarias por cohorte de distribución, se realiza la presentación de la actividad a desarrollar, explicando a las madres comunitarias el objetivo del taller y la espontaneidad que deben tener para contar su experiencia.

Se les explica a las madres comunitarias las reglas del taller para desarrollarlo de la mejor manera y se les explica cómo se va a desarrollar el taller.

Reglas del taller:

Mantener el celular apagado o en silencio en el momento del taller, sobre todo en la narración de las experiencias.

Se respetarán los tiempos establecidos por los talleristas para el desarrollo del ejercicio del taller.

Se respetarán las intervenciones de cada madre comunitaria en el momento que se esté contando la experiencia, teniendo en cuenta que cada experiencia es única.

Se debe permanecer en el taller desde el inicio hasta el final del mismo.

Momento taller 2.

El momento 2 del taller inicia con el ejercicio de evocación de la experiencia. Para iniciar el ejercicio se les solicitó previo al encuentro, que las madres comunitarias trajeran registro fotográfico para realizar el ejercicio.

Ejercicio de evocación: Previamente se solicitará al grupo de MC convocadas que realicen su relato con elementos que evoquen su experiencia como madres comunitarias. De la misma manera se les solicita que traigan fotos que permitan llevarlas a recordar momentos importantes en su ejercicio como agentes educativas. Así como registro fotográfico donde se evidencie físicamente como era su hogar comunitario en sus inicios. Este ejercicio de evocación permitirá a las madres comunitarias revivir sus recuerdos. Estos relatos se recogerán al iniciar el taller para el análisis posterior de los mismos.

Para ello se contará con 20 minutos de tiempo aproximadamente.

Se solicitará a los participantes que retomen su viaje a los inicios de su hogar comunitario. Desde el momento en el que quisieron ser madres comunitarias y hagan un recuento de la parte física de su hogar comunitario, el año de apertura del hogar comunitario, la forma de atención a los niños, como el ICBF hizo parte de esa historia hasta la fecha y demás momentos que la madre comunitaria quiera evocar.

Se le pedirá a cada madre comunitaria que dibuje una línea de tiempo en papel periódico, colocando al inicio de la línea el año en que se dio la apertura del hogar y al final de la línea la fecha actual.

De manera espontánea las madres comunitarias contarán su historia de vida expresando lo que para ellas es relevante marcando hitos importantes y fechas, sobre la línea de tiempo dibujada.

Las madres comunitarias en post-it o tarjetas colocarán las palabras claves o las frases claves en papel periódico que den cuenta de los hitos que han venido marcando su historia como agentes educativos. El tallerista colocando especial cuidado al relato de las madres comunitarias podrá identificar los ejes centrales del relato (prácticas pedagógicas, marcos políticos, contextos y los sentimientos, tensiones, emocionalidades entre otros, expresadas por los actores). Teniendo siempre presente la temporalidad del relato.

Se utilizarán preguntas orientadoras para este taller como:

¿Hace cuánto eres madre comunitaria?

¿Qué recuerdas de ese momento inicial? ¿Cómo fue esa apertura?

¿Cómo te sentiste con la apertura del hogar?

¿Cuántos niños llegaron a tu hogar?

¿Cómo te sentías frente a la forma de cuidar y atender niños cuando abriste tu hogar comunitario?

Cuéntame, ¿Cómo atendías a los niños del Hogar comunitario?

¿Te servía ser madre para apoyar el cuidado de los niños del hogar comunitario?

¿En qué momento de tu desarrollo como madre comunitaria te sentiste segura de atender a los niños?

¿Crees que hubo cambios en tu hogar comunitario, cómo fueron y por qué?

¿Recuerdas cuales fueron esos cambios más importantes?

Todos los relatos de las madres comunitarias serán grabados y fotografiados como elementos constitutivos del taller. Que darán lugar a la captación de los momentos y sentimientos evocados en cada momento del taller.

Momento taller 3:

Se finaliza el taller recogiendo la información que las madres comunitarias aporten esperando que se logre el objetivo.

Cierre de taller, preguntándoles a los participantes ¿cómo se sintieron recordando su historia como madres comunitarias?

Finalizar con agradecimientos por la participación y despedida.

Momento taller 4:

Finalizado el taller se procede al análisis de la información recolectada en el taller, se procede a realizar el desglose de la información, guion de edición y conclusiones.

Anexo 3

Guía para el desarrollo del Taller madres comunitarias 2

Taller 2 Línea de tiempo de la política – práctica pedagógica - contexto.

Objetivo del ejercicio:

Reconstruir la historia y reflexionar a partir del relato de las madres comunitarias los hitos importantes que permiten visualizar las transformaciones de su quehacer como agente educativo en la línea de tiempo.

Momento 1 taller 2:

Convocadas las madres comunitarias por cohorte de distribución, se realiza la presentación de la actividad a desarrollar, explicando a las madres comunitarias el objetivo del taller y la espontaneidad que deben tener para contar su experiencia.

Se les explica a las madres comunitarias las reglas del taller para desarrollarlo de la mejor manera y se les explica cómo se va a desarrollar el taller.

Reglas del taller:

Mantener el celular apagado o en silencio en el momento del taller, sobre todo en la narración de las experiencias.

Se respetarán los tiempos establecidos por los talleristas para el desarrollo del ejercicio del taller.

Se respetarán las intervenciones de cada cohorte de madres comunitarias en el momento que se esté contando la experiencia en relación a la política, contexto y la práctica.

Se debe permanecer en el taller desde el inicio hasta el final del mismo.

Momento 2 taller 2.

El momento 2 del taller inicia con el ejercicio de evocación de la experiencia. Para iniciar el ejercicio se les solicita que observen el ejercicio inicial de elaboración de línea de tiempo del taller 1 que cada una elaboró.

Para ello se contará con 20 minutos de tiempo aproximadamente.

Se solicitará a los participantes que retomen su viaje a los inicios de su hogar comunitario. Desde el momento en el que quisieron ser madres comunitarias y hagan un recuento de la parte física de su hogar comunitario, el año de apertura del hogar comunitario, la forma de atención a los niños, como el ICBF hizo parte de esa historia hasta la fecha y demás momentos que la madre comunitaria quiera evocar.

Se les solicita que se reúnan por cohortes y entre todas elaboren la línea de tiempo en papel periódico, colocando al inicio de la línea el año en que inicia la experiencia de madre comunitaria en que se dio la apertura del hogar y al final de la línea la fecha actual.

De manera espontánea las madres comunitarias contarán su historia de vida expresando lo que para ellas es relevante marcando hitos importantes y fechas, sobre la línea de tiempo dibujada.

Las madres comunitarias en post-it o tarjetas colocarán las palabras claves o las frases claves en papel periódico que den cuenta de los hitos políticos y la influencia en el ejercicio de su práctica y la influencia del contexto, que a su vez han venido marcando su historia como agentes educativos. El tallerista colocando especial cuidado al relato de las madres

comunitarias podrá identificar los ejes centrales del relato (prácticas, marcos políticos, contextos expresadas por los actores). Teniendo siempre presente la temporalidad del relato.

Se utilizaran preguntas orientadoras del ejercicio:

Preguntas orientadoras:

Contexto:

¿En ese momento qué papel jugabas como madre comunitaria en tu comunidad?

¿Cómo eran tus relaciones con la comunidad?

¿Qué tipo de trabajo conjunto realizabas con la comunidad?

Coméntanos ¿Cómo fue el apoyo, si lo hubo, por parte de tu familia y de la comunidad con la apertura de tu hogar comunitario?

Política:

¿Cómo se concebía al niño y a la niña en ese momento?

¿Recuerdas qué pasaba en el país en ese momento?

¿Crees que han pasado cosas importantes en el país que ha favorecido a los niños y a las niñas?

Práctica:

¿Cómo atendías a los niños en el hogar comunitario? ¿De dónde venían las orientaciones de lo que hacías con los niños? ¿Eran iniciativa propia o tenías orientación de alguien?

¿Crees que hubo cambios en tu forma o práctica de atención como MC y por qué?

¿Qué cambios importantes identificas en el desarrollo de tu trabajo como MC en el hogar?

¿Qué originó esos cambios?

¿Que implicaron en términos de tu trabajo para ayudarte hacer las cosas mejor?

¿Qué papel jugaba el ICBF en los HCB en ese momento?

A lo largo de tu experiencia como madre comunitaria, ¿has recibido apoyo por parte del ICBF y de quienes? ¿Cómo ha sido?

¿Cómo eran tus relaciones con el ICBF? ¿Cómo influía el ICBF en tu trabajo como madre comunitaria?

Otras preguntas de apoyo:

En la actualidad ¿te sientes representada como madre comunitaria?

¿Actualmente te gusta hacer lo que haces como MC?

¿Te sientes reconocida e identificada con ello?

¿Te ves en 10 años haciendo lo mismo?

¿Sientes que estás haciendo una labor importante? ¿Por qué?

Todos los relatos de las madres comunitarias serán grabados y fotografiados como elementos constitutivos del taller. Que darán lugar a la captación de los momentos y sentimientos evocados en cada momento del taller.

Momento 3 taller 2:

Se finaliza taller recogiendo la información que las madres comunitarias aporten esperando que se logre el objetivo.

Cierre de taller, preguntándoles a los participantes ¿cómo se sintieron recordando su historia como madres comunitarias?

Finalizar con agradecimientos por la participación y despedida.

Momento 4 taller 2:

Finalizado el taller se procede al análisis de la información recolectada en el taller, se procede a realizar el desglose de la información, guion de edición y conclusiones.

