

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

LAS MADRES COMUNITARIAS EN COLOMBIA. INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

Autor: JULIO CÉSAR ZABALA ARCHILA

Directores: Dr. D. MANUEL LORENZO DELGADO
Dr. D. JOSÉ A. PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA
Dr. D. CÉSAR TORRES MARTÍN

Granada 2006

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Julio César Zabala Archilla
D.L.: Gr. 1170- 2006
ISBN: 84-338-3873-3

ESTA TESIS ESTA DEDICADA A LAS MADRES
COMUNITARIAS QUE OCUPAN SU VIDA EN EL
CUIDADO DE LOS NIÑOS COLOMBIANOS

AGRADECIMIENTOS

A Manuel Lorenzo Delgado por sus aportes.

A mi familia, por su apoyo oportuno.

Y a los hogares comunitarios de
Ciudad Bolívar que abrieron sus puertas
para recorrer los caminos inéditos
de la evaluación participativa.

ÍNDICE

PREFACIO	7
INTRODUCCIÓN	15
<i>OBJETIVO GENERAL</i>	17
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	17
1. LOS HOGARES COMUNITARIOS: UNA PERSPECTIVA DE LAS RELACIONES SOCIALES.	19
1.1. CONTEXTO: ¿QUÉ SON LOS HOGARES COMUNITARIOS?	23
1.2. LA COMUNICACIÓN EN LOS HOGARES COMUNITARIOS.....	29
1.3. LA EDUCACIÓN EN LOS HOGARES COMUNITARIOS	31
1.4. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS HOGARES COMUNITARIOS.	33
1.4.1. <i>EL IDEARIO DE LOS HOGARES COMUNITARIOS</i>	35
1.4.2. <i>EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS HOGARES COMUNITARIOS</i>	38
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	47
2.1. LA PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA	48
2.2. LA EVALUACIÓN.....	58
2.2.1. <i>LOS ENFOQUES OBJETIVISTAS DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR</i>	62
2.2.2. <i>MODELOS EVALUATIVOS DEL PARADIGMA CUANTITATIVO</i>	65
2.2.3. <i>ALGUNOS MODELOS DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA</i>	70
2.3. EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO EN EL MARCO DE SU CULTURA.....	86
3. LA INVESTIGACIÓN EN LOS HOGARES COMUNITARIOS	96
3.1. LA INNOVACIÓN DE LOS HOGARES COMUNITARIOS	98
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	101
3.3. LA PARTICIPACION. UN CAMINO DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA.....	103
4. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS Y TRABAJO DE CAMPO.	109
4.1. AMBIENTE SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA MADRE COMUNITARIA.	109
4.1.1. <i>CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS SOCIAL DE LA MADRE COMUNITARIA EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR.</i>	109
4.1.2. <i>RELACIONES DE LA MADRE COMUNITARIA CON SU FAMILIA.</i>	112
4.1.3. <i>EL PAPEL DE LA MADRE COMUNITARIA EN LAS DECISIONES FAMILIARES</i>	114
4.1.4. <i>PARÁMETROS DE DECISIÓN FAMILIAR</i>	115
4.1.5. <i>INFLUENCIA DEL TRABAJO COMUNITARIO EN EL DESARROLLO DE LA MADRE COMUNITARIA</i>	116
4.2. CAMPO ORGANIZATIVO: CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS ORGANIZATIVO DE LAS MADRES COMUNITARIAS DE LOS BARRIOS MARGINADOS DE CIUDAD BOLIVAR.....	119

5. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS Y TRABAJO DE CAMPO.....	125
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO LA ESTANCIA	129
5.1.1. UBICACIÓN HISTÓRICA:	129
5.1.2. OBSERVACIÓN:	130
5.1.3. ENTREVISTA:	138
5.1.4. ACOMPAÑAMIENTO:	140
5.1.5. REALIZACIÓN:	142
5.2. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO LOS PITUFINES	143
5.2.1. UBICACIÓN HISTÓRICA:	143
5.2.2. OBSERVACIÓN:	145
5.2.3. ENTREVISTA	152
5.2.4. ACOMPAÑAMIENTO:	154
5.2.5. REALIZACIÓN:	156
5.3. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO MANUELA BELTRAN	157
5.3.1. UBICACIÓN HISTÓRICA:	157
5.3.2. OBSERVACIÓN:	159
5.3.3. ENTREVISTA:	162
5.3.4. ACOMPAÑAMIENTO:	164
5.3.5. REALIZACIÓN:	165
5.4. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO ALTO DE LA CRUZ ...	167
5.4.1. UBICACIÓN HISTÓRICA:	167
5.4.2. OBSERVACIÓN:	169
5.4.3. ENTREVISTA:	169
5.4.4. ACOMPAÑAMIENTO:	171
5.4.5. REALIZACIÓN:	173
5.5. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DE LOS HOGARES COMUNITARIOS	177
5.5.1. LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN LAS PRÁCTICAS COMUNITARIAS	178
5.5.2. LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARTICIPATIVAS	178
5.6. SOPORTE INVESTIGATIVO	179
5.6.1. LOS TESTIMONIOS	180
6. EL OBSERVATORIO CREATIVO DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA	184
6.1. LOS ENCUENTROS	184
6.2. LOS RECORRIDOS Y LOS DESPLAZAMIENTOS	185
6.3. SISTEMATIZACIONES	187
6.4. CONFORMACIÓN Y EXPLICITACION	188
6.4.1. EL CONTEXTO:	190
6.4.2. LAS PRÁCTICAS:	192
PUNTOS DE PARTIDA	214

7. A MANERA DE SEPTÁLOGO	219
LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA, UNA DINÁMICA DONDE SE RECONOCEN LAS DIFERENCIAS.....	227
LA EVALUCION PARTICIPATIVA, UN ESPACIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGICA	229
LA EVALUACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN	230
PROYECCIONES DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	236
NOMBRE DEL DIPLOMADO	237
EL HOGAR COMUNITARIO: UN LUGAR PARA ENSOÑAR LA VIDA	237
 BIBLIOGRAFÍA.....	 243

PREFACIO

“(...) pero la ciencia moderna se ha hecho tan técnica, que solo un pequeño número de especialistas son capaces de dominar las matemáticas utilizadas en su descripción, a pesar de ello, las ideas básicas acerca del origen del destino del universo pueden ser enunciadas sin matemáticas, de tal manera que las personas sin una educación científica las puedan entender. (...)”

Stephen Hawking

A finales de los ochenta el sistema económico mundial replantea cambios en su estructura y relaciones, entre otros plantea la restauración económica y la modernización del aparato estatal, generando profundas transformaciones en materia económica y política. El estado, redimensiona la prospectiva social, que dentro del naciente modelo económico establece nuevas premisas, tanto para las instituciones oferentes de servicios, como para la ciudadanía y las comunidades.

La aplicación de la política social desde la década de los noventa, presenta modificaciones importantes en su contenido y en su forma, productos de los lineamientos que hicieron principalmente los fondos BIRF y banco mundial, a los gobiernos en el sentido de crear instrumentos que permitieran focalizar los recursos en la población más pobre; se implementa una orientación autogestionaria y participativa, donde la cooperación

comunitaria adquiere una gran relevancia en la ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas sociales. En la nueva constitución nacional de 1991, se plantea la vigilancia y el control de las actuaciones públicas, en cuanto a la prestación de servicios públicos y la elaboración de planes de desarrollo socioeconómico, redefiniendo la distribución de los recursos (artículos, 270, 318 y 369).

Los aportes realizados por la Universidad Javeriana al comienzo de la década del noventa, generaron una estructura conceptual que institucionalizó el modelo de desarrollo de las ***madres comunitarias***, centrando su crecimiento en los proyectos de vida de las comunidades.

A partir de 1994, los trabajos de formación pedagógica de ***madres comunitarias*** realizados por la Universidad Distrital de Bogotá, ampliaron el cubrimiento de los ***hogares comunitarios*** en la ciudad de Bogotá. Los programas de la Universidad del Atlántico con las ***madres comunitarias*** de Bucaramanga evidencian la influencia social de la madre educadora, en la construcción de métodos para la innovación alternativa de la evaluación en los procesos de formación.

El *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), ha asimilado la organización y el financiamiento del servicio que naturalmente se presta en las comunidades, generando formas administrativas cofinanciadas con las

asociaciones de padres de familia, desdoblando de esta manera un modelo legal atípico que posibilita el funcionamiento de responsabilidades mixtas entre el Estado, las madres comunitarias y los usuarios directos.

El hecho educativo más importante que ha sucedido en Colombia en los últimos 15 años, ha sido la acción de las *madres comunitarias* sobre 15 millones de niños. La educación preescolar atendió a un millón y medio de infantes que no estaban previstos en este nivel, transformando su vida y su educación.

Las culturas educativas regionales se fortalecieron con la actividad formadora de las *madres comunitarias* en el ideario de una cultura popular. Con ellas aparecieron unos factores propios adquiriendo lo comunitario una presencia significativa y hasta entonces invisible en la educación infantil.

El cambio en la vida cotidiana de las *madres comunitarias* es un factor importante, ya que al asumir su función educadora se transformó el papel social que la educación tenía en la vida local. El docente tradicionalmente era una persona ajena a la comunidad, venía de afuera, en cambio las *madres comunitarias* pertenecen al grupo social. La madre de familia al transformarse en educadora asume actividades de impacto dentro y fuera de su labor pedagógica, generando una presencia educativa en los grupos y en el entorno social.

Se ha ido conformando un esfuerzo de la comunidad en tres sentidos:

- El desarrollo de la calificación humana
- La conceptualización y relación con los niños
- El mejoramiento de la sociedad desde la acción educativa

El accionar de las *madres comunitarias* ha tenido un impacto en la visión de la comunidad sobre los niños, en el sentido de escuchar su voz y su deseo, en la construcción de un territorio para la creatividad que posibilita el acompañar participativo en la vida cotidiana de las comunidades.

Las *madres comunitarias* en Colombia han tenido una serie de transformaciones a lo largo de estos años, su acción inicial fue totalmente voluntaria sin recibir remuneración. Este modelo generó ventajas en cuanto al fortalecimiento de la organización como base de la distribución equitativa de los excedentes entre las participantes. La *madre comunitaria* fue asumiendo una actividad de crecimiento personal, que le permitió entender su responsabilidad en la educación del niño.

Durante los años 1990-1994 se amplió el modelo generando una serie de apoyos para la adecuación de los espacios de funcionamiento, estabilizando los auxilios económicos y la reglamentación de la operación. En 1995 se organizó y formalizó la participación de los padres de familia en la administración de los hogares comunitarios.

Otro de los fenómenos que han influido sobre las dinámicas de las *madres comunitarias* ha sido la concentración de varias madres en un solo lugar, implementando un trabajo más especializado y una atención de mayor calidad en el servicio.

El presente trabajo de investigación reconoce el impacto de la acción educativa que la *madre comunitaria* ejerce sobre la familia y la organización social. Al recoger la experiencia de esta acción educativa se valoran los aportes metodológicos para el enriquecimiento de los procesos de formación de la familia y la comunidad.

Los estudios sobre éste campo de formación social permiten apreciar las maneras pedagógicas que se gestan al interior de las organizaciones comunitarias, explorando formas de convivencia que integren la realidad local, con la región y con el planeta.

El estudio se centra en los procesos de evaluación realizados por las *madres comunitarias*, evidenciando que la evaluación debe ser concebida como un proceso educativo determinado histórica y socialmente, cuyo propósito básico es el de permitir una mirada valorativa sobre los hechos educativos. Un proceso participativo que parte de mirar lo propio con una visión propia (detectar la información que es relevante para transformar la realidad), planeando y realizando la innovación pedagógica que le da sentido a

la praxis educativa.

Al igual que en otros países de la región, las comunidades han comprometido a los gobiernos con acciones de asistencia social que involucran a mujeres. En 1968 el gobierno creó el *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), organismo descentralizado que ha promovido leyes y programas en favor del niño y de la mujer. En 1987 se crearon los *Hogares de Bienestar Familiar* para atender niños de extrema pobreza.

Se han conformado equipos que buscan trabajar promoviendo la participación de las comunidades, abordando los problemas básicos respetando las soluciones que las comunidades proponen; el servicio está dirigido a niños, adolescentes, mujeres, tercera edad y la familia en su conjunto.

Los proyectos del ICBF se coordinan desde consejerías: la *consejería para la Juventud*, la *consejería para la mujer* y la *consejería para la familia* que cubren las áreas de vulnerabilidad social:

- Capacitación.
- Generación de ingresos.
- Sistemas de financiamiento.
- Protección y asistencia jurídica.
- Educación
- Recreación y cultura.
- Salud.
- Nutrición y medio ambiente.

El ICBF ha consolidado el programa de ***Hogares Comunitarios*** de *Bienestar Familiar*, destinados a familias pobres, incorporando servicios de salud domiciliaria básica, capacitación integral a la mujer en cuanto madre y apresto psicopedagógico, así como atención a niños de hasta dos años. En el aspecto nutricional ha creado los *restaurantes escolares*, reduciendo también la deserción escolar. Ha puesto en marcha los programas de atención a la *mujer gestante* y a la *madre lactante* en situación de pobreza y está afiliando a las madres comunitarias al *Instituto de Seguros Sociales* para que queden amparadas de los riesgos de enfermedad general y maternidad.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

*“Si alguien vive una realidad diferente
y tiene la capacidad de recordarla
tiene la mitad del camino andado”*

El trabajo que se presenta en este documento es la expresión de una visión que pretende recoger la gran enseñanza de un grupo de mujeres que se dedican a educar a los niños con herramientas elementales, construidas desde territorios distintos al académico las cuales tienen validez en la evidenciación práctica de su labor cotidiana junto a los niños.

Un fenómeno social que aparece frente a una necesidad de los territorios más marginados de la Ciudad de Bogotá, y que poco a poco se posiciona no sólo en estos lugares donde se originó, sino que también toman fuerza en el contexto de comunidades de clase media que encuentran en las Madres Comunitarias un apoyo y se convierten en el eje del desarrollo local.

La evaluación participativa, como se le ha llamado desde esta investigación al proceso de revisión constante sobre la evolución del trabajo no solo con los pequeños sino también entre padres de familia y las mismas madres comunitarias, permite evaluar el desarrollo local en la construcción de fundamentos para una nueva sociedad, que tiene en cuenta al niño en su diferencia.

Construir una pedagogía sobre la diferencia y la especificidad humana desde lo elemental permite que una comunidad reconozca y valore su potencial humano, creativo e incluso productivo.

Espero sea esta una herramienta que permita la construcción de nuevos elementos conceptuales que aporten a la innovación de las prácticas pedagógicas de las comunidades.

Este proyecto de investigación se desarrolla en tres casas vecinales ubicadas en la localidad 19, Ciudad Bolívar - Bogotá. Las casas vecinales están conformadas por varios *hogares comunitarios* de bienestar familiar, y funcionan como unidades administrativas básicas que comparten el apoyo del *Instituto colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)* y *Bienestar Social del Distrito* en Bogotá.

Estas casas vecinales están ubicadas en el sector sur de la ciudad, el entorno social es de nivel popular, sectores de donde proviene la gran mayoría de su población estudiantil. Sin excluir a otras personas que puedan aportar información al proyecto, se está trabajando con el grupo de madres comunitarias, que tienen a su cargo un promedio de 130 niños.

La información se capta mediante observaciones de tipo etnográfico sobre las interacciones, los procesos pedagógicos y las prácticas evaluativas;

información que es analizada críticamente¹, con procedimientos cualitativos.

El **PROBLEMA** que aborda este trabajo se resuelve en el planteamiento de una pregunta fundamental, ¿Qué relación existe entre las prácticas pedagógicas y las correspondientes prácticas de evaluación, realizadas por las *madres comunitarias* en los *hogares comunitarios*?. Para resolver esta pregunta se plantean los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Identificar el modelo evaluativo realizado por las Madres Comunitarias en los *hogares comunitarios*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar una síntesis de los modelos y tendencias de la evaluación educativa.

- Identificar la concepción de evaluación que tienen las *madres comunitarias*.
- Describir y caracterizar los procesos pedagógico-educativos desarrollados por las *madres comunitarias* de los hogares comunitarios en la evaluación del niño.
- Relacionar las formas de enseñar y las formas de evaluar en los *hogares comunitarios*.
- Construir criterios para la evaluación participativa.

¹ En el sentido que le da Adorno: "lo oculto bajo la fachada de lo inmediato" (Adorno.Th.,1975) citado por Aracelly de Tenazos. Maestros Artesanos Intelectuales.30.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

1. LOS HOGARES COMUNITARIOS: UNA PERSPECTIVA DE LAS RELACIONES SOCIALES.

*“Como escribo buscando respuestas y encontrándolas
uno descubre que cada respuesta es una pregunta”*

Eduardo Galeano

La familia es determinante en la educación del infante, el entorno familiar es básico en la socialización, ésta se ve disminuida y afectada por la ocupación laboral de los padres. El *hogar comunitario* posibilita un momento de tránsito entre la familia y la educación formal.

En los *hogares comunitarios* los niños aprenden a hablar, a caminar, a asearse, a vestirse, a evitar los peligros extremos. Estos procesos son transformados con nuevas técnicas por parte de las *madres comunitarias*, que en su práctica pedagógica conserva los procesos relacionales de la madre y del entorno familiar.

El clima familiar del *hogar comunitario* tiene un ingrediente de afectividad mas alto que la escuela, opera a través de la explicación directa y del convencimiento, y no se restringe a las enseñanzas organizadas formalmente en la educación.

Compartir, tomar alimentos, participar en los juegos colectivos son

dinámicas que cuando se realizan en grupos más amplios que los familiares, adquieren otras características. En este caso la madre educadora tiene a su cargo niños de distintas edades que oscilan entre los dos meses y los cinco años. Esta diferencia de crecimiento se asemeja más a las edades que se presentan en una familia que a la situación escolar en donde los niños conviven de acuerdo a una edad promedio.

La realidad particular de los *hogares comunitarios* genera otro tipo de evaluación que permite ver al niño en su diferencia y en sus múltiples posibilidades, aquí se presenta en la práctica la aplicación de procesos evaluativos alternativos.

Esta situación hace que esta educadora tenga que desarrollar el cuidado de los niños en una forma particular, donde los criterios generales de educación se aplican de forma diferenciada, en cuanto al desarrollo y la maduración del niño, existiendo un conocimiento específico que se articula con los criterios de la madre y de la familia.

El miedo deja de ser usado como mecanismo educativo, se cuestiona el conductismo como motor del aprendizaje, tanto en la escuela como en la familia. En las casas de las *madres comunitarias* el miedo se disminuye y el niño encuentra la posibilidad de tener una atención diferenciada, que lo hace más autónomo y le da en la práctica la posibilidad de una mayor libertad para

hacer y ser; la evaluación juega aquí un importante papel en el sentido de poder acompañar al niño en forma diferenciada, más allá del estereotipo generalizador.

La incertidumbre del amor como amenaza de desamparo es disminuida por esta nueva situación, el vínculo humano se complementa y se enriquece al presentarse una educación familiar, que funciona por medio del acompañar. Una enseñanza programada y asistida por la *madre comunitaria* que genera una acción educativa articulada entre familia y *hogar comunitario*; la evaluación participativa aporta la posibilidad de una mayor atención, que permite la comprensión del niño en su diferenciación.

El descuido que se produce en la socialización primaria se disminuye por la acción de la *madre comunitaria*; dado que los padres y otros familiares no pueden asumir esta tarea, el *hogar comunitario* la aborda y convoca a los padres de familia para realizar esta tarea activa y preventivamente.

Las mujeres, los ancianos y los niños mayores como asistentes del niño están desapareciendo; las mujeres se van hacia el trabajo, los ancianos al asilo y los niños a la escuela, este nuevo orden social hace que se debilite la acción familiar y que de una u otra manera sea complementado por la *madre comunitaria* y las familias organizadas que se articulan en torno a este tipo de asistencia, como alternativa básica de socialización.

En los *hogares comunitarios* se utilizan los distintos tipos de evaluación escolar alternativa: la evaluación iluminativa, la respondiente y la democrática. La evaluación se realiza en forma espontánea y muchas veces sin saberlo son asumidas por el hogar comunitario.

La *evaluación iluminativa* se presenta en las políticas estructuradas de los hogares mostrando las particularidades de la institución y de cada niño, manteniendo unos parámetros de implementación y mejoramiento colectivos. Ese grado de estructuración posibilita actuar en equipo y tener unos parámetros originales de organización institucional. El alumbrar una situación particular para entenderla se convierte en un hecho frecuente y necesario en la actividad educativa de la *madre comunitaria*.

La *evaluación respondiente* para ubicar los casos particulares y encontrar las soluciones necesarias y pertinentes se presenta con mucha frecuencia en cada uno de los hogares, siendo una de las formas de evaluación con mayor presencia y con resultados satisfactorios; esta evaluación permite ubicar los antecedentes, los procesos y los resultados, que reconoce la existencia diferenciada de cada niño en los diversos problemas que se afrontan.

La *evaluación democrática* en donde todos participan aportando las visiones individuales, no es limitada por el poder, es desarrollada y combinada con las fuerzas y los criterios que la orientan en la presentación de las visiones

intencionadas que permiten utilizar la evaluación más allá del conflicto y de las opiniones particulares.

1.1. CONTEXTO: ¿QUÉ SON LOS HOGARES COMUNITARIOS?

La modalidad Hogares comunitarios de bienestar es un conjunto de acciones del estado y de la comunidad, encaminado a propiciar el desarrollo psicosocial, moral y físico de los niños menores de seis años, pertenecientes a los sectores de extrema pobreza mediante el estímulo y apoyo a su proceso de socialización y el mejoramiento de la nutrición y de las condiciones de vida.

Está dirigido a fortalecer la responsabilidad de los padres en la formación y cuidado de sus hijos con su trabajo solidario y el de la comunidad en general.

Diversidad del Servicio:

Las siguientes son las actividades que desarrollan los hogares comunitarios dirigidos a niños de 0-6 años de edad.

En alimentación:

Suministro de un complemento alimentario que cubre el 73% de las recomendaciones de calorías y nutrientes.

- **En nutrición y salud:**

1. Vigilancia del estado nutricional.
2. Fomento, promoción de la salud y prevención de la enfermedad.
3. Promoción de la inscripción de los niños en los programas de crecimiento y desarrollo de los organismos de salud.
4. Fomento de la higiene del niño para prevenir enfermedades infectocontagiosas.
5. Fomento de la vacunación completa.
6. Suministro de sales de rehidratación oral, para prevenir la deshidratación que puede producir la enfermedad diarreica aguda.
7. Promoción del uso de otros servicios de salud a los cuales tiene derecho el niño.
8. Coordinación entre los organismos de salud y el hogar comunitario para el desarrollo de acciones específicas requeridas por el niño(a).
9. Identificación oportuna de la enfermedad diarreica aguda.

- **En desarrollo psico-social:**

- a. Realización de actividades pedagógicas que posibiliten las relaciones del niño consigo mismo, con los demás y con el mundo que los rodean.
- b. Vigilancia del desarrollo infantil a través de la aplicación de la escala de valoración cualitativa del desarrollo.

- **Con los padres de familia:**

- a. Promoción y desarrollo de procesos educativos tendientes al fortalecimiento de las relaciones con los niños, la familia y la comunidad.
- b. Formación a través de la vinculación a las Escuelas para las familias.
- c. Promoción para la vinculación de las familias a los servicios de salud.
- d. Promoción para que todos los niños obtengan el Registro Civil de nacimiento.

- **Con las madres comunitarias:**

- a. Realización de procesos de formación-capacitación permanente, para cualificar su acción en el Hogar comunitario.
- b. Suministro de una ración alimentaria, durante los días hábiles de funcionamiento de la modalidad.
- c. Otorgamiento de préstamos para el mejoramiento de la vivienda.

- d. Promoción para la vinculación de las madres comunitarias al Sistema General de Seguridad Social en Salud
- e. Promoción para la vinculación de las madres comunitarias a la educación formal para alfabetización, nivelación en educación básica y media.

- **Con las asociaciones:**

- a. Realización de procesos de formación capacitación permanente para cualificar su función en el desarrollo de la modalidad.
- b. Fomento de la participación comunitaria para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

- **Con organizaciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales:**

- a. Promoción de la vinculación de diferentes entidades que tienen objetivos comunes para el desarrollo de la modalidad.
- b. Articulación efectiva con las secretarías de educación para el ingreso de los niños al grado de transición.
- c. Articulación efectiva con los organismos de salud más cercanos para garantizar el esquema de vacunación completa para la edad, el diagnóstico precoz y tratamiento oportuno de los niños que asisten a los hogares.

- **Con entes territoriales:**

Apoyo a los municipios en el diagnóstico de la situación del menor y las familias de los sectores de extrema pobreza.

- **Tipos de atención**

Modalidad Familiar: funcionan en las casas de las Madres Comunitarias

- a. Hogares familiares tiempo completo.
- b. Hogares familiares medio tiempo.
- c. Cada hogar de bienestar en estas modalidades atiende entre 12 y 14 niños, menores de 6 años, de los cuales solo 2 pueden tener edades entre 3 meses y 2 años, quienes se atenderán previa comprobación de desprotección transitoria.
- d. Entre 12 y 14 niños y niñas menores de 6 años de los cuales 1 solo niño puede ser discapacitado, en cuyo caso solo se podrá atender un niño menor de 2 años.

- **¿A quién se dirige?**

A niños y niñas menores de 6 años, con vulnerabilidad económica, idealmente que pertenezcan a los niveles 1 ó 2 del SISBEN, vulnerados social, cultural, nutricional y psico-afectivamente, en los municipios donde no funciona el grado de transición de la Secretaría de Educación. Cuando funcione el grado de transición, atiende niños y niñas hasta los 5 años.

- **¿Cómo acceder al servicio?**

El centro zonal le informa a los interesados en qué sector o barrio se ubican los hogares. Allí se solicita el cupo a través de las Asociaciones de padres de familia, o directamente en el Hogar de Bienestar.

La responsabilidad de la administración y funcionamiento del Hogar recae en las familias de los niños, quienes se constituyen en asociaciones de padres.

Los Hogares Comunitarios de Bienestar pueden ser administrados por:

- a. Asociaciones de padres de familia.
- b. Asociaciones de padres de familia y madres comunitarias.
- c. Entidades privadas sin ánimo de lucro, de reconocida idoneidad y cuyos objetivos sean congruentes con los de la modalidad.
- d. Organizaciones de formas asociativas de carácter empresarial y/o cooperativo.

1.2. LA COMUNICACIÓN EN LOS HOGARES COMUNITARIOS

La participación como elemento socializador primario es fortalecida por la *madre comunitaria* que acompaña al niño durante la mayor parte del día generando así una presencia permanente del adulto en la educación infantil.

El encontrar la posibilidad comunicativa en la evaluación parte de valorar el papel y la posibilidad de la influencia de los medios de comunicación en el niño, aquí se pone en juego el arte y su posibilidad totalizadora para reconocer que el infante recibe una influencia directa de los medios.

La llegada al *hogar comunitario* saca al niño de su vida familiar cotidiana y le posibilita tener el coraje para vivir enfrentando a lo desconocido. De esta manera, el niño va construyendo una ética que se concreta en una generosidad para convivir con sus semejantes y con los otros niños del hogar comunitario, desatando la prudencia para sobrevivir en un medio desconocido, así se construye una ética desde muy temprano, que se centra en querer una vida mejor y hacerla posible, el niño empieza a experimentar tempranamente que el yo es otro, y descubre la necesidad de transformar el yo para incorporar el principio de la relación y la interacción.

De otra parte, la educación sexual que se inicia en la división productiva diferenciada en los roles de cada sexo hace que la información y la claridad construya unos abordajes y unos límites diferentes frente a la vida.

El sexo es algo muy amplio que atraviesa toda la vida de los seres humanos y que es una decisión individual construida dentro de un ambiente social y cultural donde el niño se vuelve niño y la niña se vuelve niña, implicando esto una instrumentación y mediación diferenciada frente al mundo y a los otros.

Las relaciones entre los seres humanos van acompañadas de sentimiento, no sólo de sensaciones y es sobre esta diferenciación que se construyen las más fructíferas vinculaciones humanas.

La violencia y la participación son otros de los procesos que se abordan en el *hogar comunitario*, donde cada uno tiene unos deberes y derechos, en donde la violencia entre los niños es superada en la socialización de la convivencia; la palabra y el acuerdo tienden a reemplazar la agresión y el golpe. La participación diferenciada de cada uno posibilita la formación de seres humanos sensatos y equilibrados, construyendo los límites grupales para el control de la violencia y el desarrollo pleno de la participación.

1.3. LA EDUCACIÓN EN LOS HOGARES COMUNITARIOS

Contexto situacional

- a. Históricamente las *madres comunitarias* han coexistido en la organización natural de los barrios, su proyección ha dependido de los factores culturales, sociales y económicos y hoy en día de las políticas del estado.
- b. El concepto de *hogar comunitario* es un concepto dinámico, en permanente construcción, que depende de la capacidad de respuesta de los entornos sociales frente a las necesidades educativas de la comunidad.
- c. El rol de *madre comunitaria* que se asume es uno de los factores que determina la respuesta social y fomenta las políticas que se diseñan para su desarrollo.
- d. Al interior de los distintos grupos de *madres comunitarias* es necesario marcar la *diversidad en la diversidad*, es decir, cada condición es distinta, e incluso dentro de cada *hogar comunitario*, cada sujeto tiene una historia y una proyección diferente.
- e. Los *hogares comunitarios* no son la única respuesta frente a las necesidades educativas de los niños, los jardines infantiles y otras opciones siguen teniendo sentido y legitimidad, dependiendo de las condiciones generales y necesidades específicas de cada comunidad.

- **¿En que se ha avanzado?**

- a. El empoderamiento de las *madres comunitarias* y otros profesionales que han sostenido los diferentes proyectos y procesos de integración a pesar de las situaciones adversas en cuanto a políticas, recursos, formación entre otras.
- b. Sostenimiento de algunos proyectos, de los cuales se pueden aprender para fortalecer y proyectar la atención educativa, tanto en Bogotá como en el resto del país.
- c. Existencia de prácticas pedagógicas innovadoras exitosas, producto de esfuerzos aislados, que hacen parte de una riqueza que debe ser valorada, y visibilizada, por la sociedad en general y las entidades que generan las políticas.
- d. Preocupación por asegurar el servicio de los hogares comunitarios como un derecho adquirido de todos los colombianos.

- **¿Hacia donde avanzar?**

- a. Se debe proyectar el reconocimiento de los hogares comunitarios como centros educativos de primer nivel.
- b. Proponer la capacitación especializada a las madres comunitarias como promotoras educativas.
- c. Crear políticas educativas que apoyen y potencien la labor innovadora de las madres comunitarias.

- d. La integración de los beneficios educativos tradicionales en cuanto a comunicación y formación actualizada del niño con los aportes familiares y culturales de las madres comunitarias.
- e. Garantizar la continuidad en la atención diferenciada e integral que la madre comunitaria le da al niño encontrando formas de comunicación y de articulación con otros niveles educativos para no perder esta posibilidad y por el contrario beneficiar a muchos niños y jóvenes con esta visión y acción individualizada.

1.4. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS HOGARES COMUNITARIOS.

Para precisar el origen de la problemática educativa de la que se ocupa este trabajo, se debe hacer un análisis del modelo educativo existente y de su relación con las políticas que la globalización le está imponiendo a la realidad social y a la escuela.

La educación está atravesando una crisis estructural, los contenidos que se enseñan y los currículos que se utilizan no corresponden a las exigencias de la sociedad, los pedagogos y los especialistas en educación somos los primeros en reconocer esta dificultad planteando la necesidad de la innovación.

La proyección de las competencias educativas, transitan de una educación para el trabajo industrial a una educación para la creatividad. La modernización y la automatización están desplazado la mano de obra de los

complejos industriales, hoy se debe educar para expandir las dinámicas creativas en el diseño de procesos humanos sostenidos y sustentados en el reconocimiento de la diversidad cultural.

El modelo educativo colombiano carece de estrategias para abordar las primeras etapas del aprendizaje; apenas desde hace algunas décadas se viene promocionando la educación pre-escolar, los jardines infantiles no han superado el concepto de guardería, la educación preescolar no cuenta con una concepción teórico-práctica, que permita fundamentar y comprender la importancia del emerger creativo del niño en sus primeros años.

La enseñanza en el preescolar no ha superado la lógica de los condicionamientos de la sociedad industrial, que desplegó la represión para estructurar los aprendizajes. Se requiere superar las imágenes agotadas de los programas académicos para, desde la diferencia creativa de las innovaciones pedagógicas, expandir el sujeto humano que se avizora.

La educación del niño antes de ingresar al pre-escolar es incipiente y carece de territorios y de acompañantes que la lleven a término, si hablamos de la educación pre-natal evidenciamos que son precarios los criterios pedagógicos para abordar la problemática educativa de esta etapa del crecimiento.

Esta investigación pedagógica evidencia en la práctica de los *hogares comunitarios* esta problemática, las *madres comunitarias* plantean una innovación metodológica que aporta caminos y dispositivos que contribuyen a solucionar las deficiencias en el acto educativo. Las políticas estatales deben recoger la experiencia de los *hogares comunitarios* para enfrentar el desarraigo y el abandono del niño.

Se hace necesario revisar los programas para trascenderlos en el encuentro de una síntesis que nos permita ver lo desconocido. La educación de nuestros días debe preparar al niño para enfrentar la libertad. La educación que formó los individuos para la producción industrial se agota; es urgente transformar la escuela en un territorio abierto, donde la educación inicial tenga un espacio privilegiado.

Llevar a término una innovación desde los *hogares comunitarios* implica cambiar la concepción estructural, es necesario investigar la posibilidad de generar una didáctica diferencial que transforme las relaciones de la escuela.

1.4.1. El Ideario De Los Hogares Comunitarios

Hablar del ideario de los hogares comunitarios de Ciudad Bolívar, es hablar de quiénes han sido capaces de aportar a esta ciudad en la construcción

de vida. Tal vez, si estas mujeres, madres, no hubieran tomado la decisión de asumir una responsabilidad que corresponde al estado, Ciudad Bolívar habría tenido que llorar a muchos más de sus adolescentes y jóvenes de los que ha llorado.

Por eso, procesos comunitarios, como éste, merecen que el Gobierno Distrital los fortalezca y apoye para potenciarlos y, de esta manera, seguir soñando en construir una nueva sociedad. El punto de partida de los hogares comunitarios de Ciudad Bolívar es una búsqueda de alternativas para crear una educación que corresponda al sentido de re-humanización que requiere la sociedad actual, partiendo de las prácticas cotidianas de la gente que conforma la comunidad.

El ideario de los hogares comunitarios se consulta con la Comunidad Educativa para que se transforme de acuerdo a las expectativas de los distintos miembros de la comunidad: Niños, padres, educadores, investigadores y comunidad productiva.

En los hogares comunitarios se supera la conciencia tranquila del conformarse con escribir en un documento institucional planteamientos que se quedan en el papel, ya que la realidad de la comunidad es muy distinta a lo que se plantea en los proyectos institucionales, que se han convertido en otro mentiroso que acompaña al educador en su esfuerzo pedagógico.

Los indicadores de logros, y todas las actividades que se programan en la escuela más parecen una apología de la honradez en el país de los corruptos, ya que algunos se conforman con llenar los formatos mentirosos, aunque en la escuela nada cambie. Para llevar a término el ideario de los hogares comunitarios ha sido necesario romper los criterios de la democracia representativa para darle un territorio a la democracia participativa.

La planeación del proceso pedagógico en el diseño del proyecto educativo de cada hogar comunitario está sujeto a una constante transformación, el proyecto gesta territorios participativos de rediseño institucional en la construcción, en la de-construcción y en la reconstrucción permanente.

En el proyecto pedagógico de los hogares comunitarios de Ciudad Bolívar, se busca generar alternativas diferentes, una mirada que contempla lo que le pasa a la comunidad; lo que piensa, lo que habla, lo que siente, lo que desea y lo que hace. Esta mirada de renovación le ha permitido al proyecto de los hogares comunitarios construir una nueva escuela a partir de las prácticas cotidianas de la comunidad.

Las ideas que soportan la práctica pedagógica de los hogares comunitarios se sustentan en la duda, en la reflexión y en la búsqueda de explicaciones. Cada hogar comunitario es un territorio donde se exploran y se

enriquecen los objetivos del quehacer educativo, teniendo en cuenta la re-humanización de la acción pedagógica donde el intercambio de saberes es permanente y creativo.

1.4.2. Evolución Histórica De Los Hogares Comunitarios

En la década del 80, comienza el poblamiento de lo que más adelante se convertirá en uno de los sectores más vulnerables de Colombia (Ciudad Bolívar). Fueron miles de familias que llegaron de distintos lugares del país a vivir en estas montañas, así como de la ciudad que en su crecimiento desmesurado fue desplazando gente hacia las afueras, generando problemáticas sociales que el Gobierno Distrital no podía resolver. Así el abandono de la niñez crece, en estos nuevos barrios comienzan a suceder con mayor continuidad accidentes trágicos que dejan a los niños y niñas como las víctimas.

Rápidamente, se acelera el asentamiento urbano de pobreza más grande de Bogotá y uno de los más grandes en América Latina, hechos como la inundación de Patio Bonito y la llegada de mucha gente del campo a la ciudad, llevan a crear barrios como: Compartir y Jerusalén, al lado de Compartir nace Juan Pablo Segundo. Otros barrios como Gibraltar, el Bosque, Vargas Vila todos de forma desordenada y pirata como Juan José Rondón, también

comienzan a ser habitados de una manera más formal, urbanizaciones como Candelaria la Nueva, Barlovento, la Estancia y muchos más que comienzan a formar lo que hoy conocemos como localidad 19, Ciudad Bolívar.

En esta época gran parte de las casitas de nuestra comunidad estaban construidas con tela asfáltica, madera y prefabricadas, los niños y niñas tenían muchos accidentes, habían muchos incendios y generalmente permanecían solitos y encerrados. (Entrevista con Miriam Vargas, fundadora del hogar comunitario Nuestra Esperanza del Barrio)

El cambio de condición de las familias, la necesidad económica y otros factores sociales, hace que la mujer tenga que salir al mercado laboral, buscando mejorar la situación económica familiar. Esto lleva al abandono de los niños quienes deben quedar solos o al cuidado de sus hermanos, vecinos o simplemente encerrados, en la calle o cualquier lugar.

La problemática de la niñez, el abandono y la falta de programas de gobierno llevaron a las comunidades a buscar formas de organización que permitieran encontrar solución a este problema. Ya no solamente eran los servicios públicos, es también la inexistencia de una atención social al menos, llevando a las mujeres y hombres a unirse para cuidar alimentar y atender a los niños y niñas menores de siete años, creando los hogares comunitarios. Así desde el comité cívico femenino del barrio Compartir Meissen en 1982, se impulsa el primer hogar comunitario.

Este proceso que empezó como la necesidad de una cuadra, manzana o barrio, se fue configurando como un germen de organización y desarrollo social que daba solución a una problemática de cuidado, atención y educación para los niños y niñas de la localidad 19 Ciudad Bolívar. El hogar comunitario Nuestra Esperanza creado en el barrio Compartir, sirvió de modelo para impulsar la creación de otros hogares infantiles comunitarios.

En 1984 participamos del primer encuentro Distrital de Hogares comunitarios. En ese momento existían en Bogotá 17, que empezaron a recibir algo de mercado de plaza, en un proyecto que se adscribe a la división de Jardines Infantiles del Bienestar Social, DABS, el que recibe el nombre de Casas Vecinales. En este momento, se mira el programa como atención nutricional y de cuidado.

La localidad fue creciendo y también las necesidades, en especial la de niñas y niños en edad pre-escolar, la experiencia de Compartir no tardó en ser replicada en otros barrios. Este germen llevó a que, en 1985, se conformaran otros hogares comunitarios entre ellos el Minuto de Maria, Juan Pablo II, el Tesoro, Naciones Unidas y Arabia, que funcionaron durante un tiempo en casas en arriendo y carpas. Se inicia la participación local en la construcción del Plan de Emergencia Zonal, PEZ, que lleva a ampliar la visión de la organización, la atención y la educación de los menores, la propuesta sigue

creciendo y aparecen los hogares comunitarios de Gibraltar, Nueva Colombia, Alto de la Cruz y otros.

Al lado del crecimiento de los hogares comunitarios y la lucha por conseguir los recursos para el funcionamiento de los mismos, viene la capacitación y la orientación pedagógica, ONG,S como Mencoldes, Fundación Social, la U.N. Universidad Nacional y el Cinep entre otras entran a apoyar estos procesos en capacitaciones acerca del desarrollo y cuidado de la infancia. Al mismo tiempo el gobierno Distrital, por intermedio del DABS, Departamento Administrativo de Bienestar Social, empieza a ver la importancia de estos modelos de organización y gestión comunitaria y los copia, creando el programa de Casas Vecinales, impulsando los grupos de interés y promoviendo la creación de personerías jurídicas.

Los recursos del BID, Banco Interamericano de Desarrollo, en su empréstito, para el Plan Ciudad Bolívar, lleva a que se dé un proceso de planeación participativa. Los hogares comunitarios y otras organizaciones colocamos la discusión del Plan de Emergencia Local como herramienta para este ejercicio. Una de la comisiones fue la de Bienestar Social liderada por los hogares comunitarios, que buscaron mejorar la situación de los mismos y la atención de los niños y niñas. Dentro del presupuesto del BID, existían recursos para construir y dotar 13 Casas vecinales. De éstas, cuatro serían

construidas en la localidad, por eso la necesidad de incluir las que ya venían funcionando. En este proceso, que se dio entre 1985 y 1986, se logró que asignaran recursos para la construcción de seis hogares comunitarios con fondos del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD, además de dejar plasmada la necesidad de procesos de capacitación y formación para las educadoras, quienes ya venían discutiendo y participando de momentos de reflexión y capacitación pedagógica.

El anterior proceso y la posterior participación en el congreso nacional pedagógico de FECODE, llevaron a las madres comunitarias a buscar caminos de formación y capacitación que redundaran en los niños y niñas, donde el elemento primordial sea el amor de madre como parte de una pedagogía comunitaria que mostró como el cuidado se convierte en un elemento pedagógico, que lleva a la madre a crecer como educadora.

En su momento, las Madres Comunitarias se definían así: “Las madres de los sectores populares que vivimos en carne propia el problema del niño desamparado, nos hemos dado cuenta del peligro que corren los niños al estar encerados o en la calle sin ninguna clase de cuidado y corriendo todo tipo de peligros. Es así como en nuestras comunidades hemos ido formando Hogares infantiles comunitarios, colocándolos al servicio y cuidado de nuestros niños, empleando nuestros propios recursos y nuestro tiempo, duplicando las labores

del hogar al asumir el trabajo del hogar comunitario sin recibir ninguna remuneración.

Nosotras Asumimos la responsabilidad de la atención, dando como madres que somos todo lo que se puede, como si estos fueran nuestros propios hijos. Somos concientes de que esta tarea es obligación del estado, pero ante la falta de respuesta, asumimos esta responsabilidad; y es el grupo que se ha integrado dentro del proceso de trabajo en la conformación, el cual se consolida en la medida que va demostrando su capacidad de superar las diferentes dificultades. Hay que tener en cuenta que, como trabajadoras populares, hemos ido haciendo claridad sobre nuestro trabajo de participación comunitaria, como una alternativa de organización, buscando de esta manera, vivir y construir una vida digna.

En esta relación de madres jardineras y niños se va dando un compañerismo y solidaridad al interior del equipo de trabajo y con la comunidad, en este proceso se han ido vinculando los padres de familia, los jóvenes y otras personas de la comunidad. Así nos vamos formando y capacitando. Esta capacitación surge entonces de la misma práctica y del medio. Esto nos caracteriza como equipo de trabajo de los jardines infantiles comunitarios y trabajadoras populares.

Al compartir la experiencia y la capacitación hemos tomado conciencia del valor de nuestro trabajo y hemos adquirido la madurez para cuestionar, criticar y exigir el respeto como personas y comunidades organizadas. Hemos ganado la capacidad de exigir participación en la toma de decisiones. Somos grupos que por ser autónomos exigimos y valoramos la autonomía y la iniciativa de nuestras comunidades y sobre todo amamos nuestro trabajo”

Este camino lleva a las Madres Comunitarias a buscar formas de conocimiento y capacitación que fortalecieron el trabajo que veníamos realizando, se dio inicio a un proceso de más de un año continuo de capacitación. Esto fue posible gracias al apoyo del CINEP, la Fundación Social y la Organización Distrital de Jardines Infantiles Comunitarios, CODIJIC, con ellos se realizó el primer encuentro pedagógico organizativo de los Jardines Infantiles comunitarios de Bogotá.

Se están educando y formando niños y niñas, lo que creó la necesidad de estructurar planes de capacitación que permitieran potenciar a la madre jardinera como educadora, introduciendo elementos teóricos que permitieran realizar un seguimiento al proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas que participaban en los procesos en los jardines Comunitarios y Casas Vecinales, al lado de la lucha organizada por los mercados, las dotaciones y construcciones. Entre otros había que fortalecer lo pedagógico.

Esta primera etapa, en Ciudad Bolívar, refleja en el proceso la iniciativa de la organización comunitaria, que busca la solución a un gran problema social, que hace énfasis en la niñez y que, al no tener intervención gubernamental, recurre a la gestión de las ONG,s y la comunidad, que a través de la organización y movilización logra que el gobierno Distrital realice algunos aportes en especie, mercados, dotaciones y algunas construcciones. Sin embargo esto sigue siendo insuficiente y la iniciativa de las mujeres configura un proyecto que va más allá del cuidado pasando a la atención y pensándose como un modelo de educación y formación, donde la línea transversal sigue siendo el amor, la ternura y el buen trato.

Eso que inicialmente fue el sueño de crear espacios donde los niños y niñas pudieran convivir con otros y otras, sin correr riesgos, ni sufrir accidentes, hizo entender que lo que ellos y ellas necesitaban era amor y cuidado, de esa manera empezó a mejorar la calidad de vida de muchas familias del sector, todo enmarcado dentro de un proceso voluntario y solidario de madres y comunidad.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Yo pienso que la mirada es al mismo tiempo muy visual y muy subjetiva. Pero al mismo tiempo es muy colectiva en la medida en que uno pueda ser al mismo tiempo muchos y en la medida en que por boca de uno puedan hablar las voces de muchos.”

Eduardo Galeano

Como punto de partida para esta investigación se debió adelantar una indagación en el campo teórico de la evaluación tradicional y los fundamentos que han conformado la evaluación actual, para entrar a comprender y fundamentar lo que aquí se vislumbra como un nuevo tipo de evaluación enunciada como Evaluación Participativa.

A partir de esta interpretación y visualizando en profundidad los distintos ámbitos de la evaluación se realiza un observatorio sobre la evaluación participativa que permite aclarar, definir y fundamentar un fenómeno pedagógico sin precedentes en la historia colombiana, la evaluación generada por las Madres Comunitarias en los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar.

2.1. LA PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

En el campo de la evaluación educativa se han planteado diversos puntos de vista. Este trabajo desdobra la historia de las prácticas evaluativas y su relación con el desarrollo de los procesos pedagógicos. La investigación experimental del aprendizaje ha conducido a la adopción en la educación de instrumentos y técnicas que han mostrado su utilidad.

La tradición positivista y las técnicas del funcionalismo anglosajón han nutrido éstas prácticas configurando lo que hoy conocemos como tecnología instruccional, dentro de la cual se ha desarrollado el discurso de la *evaluación del rendimiento*.

Esta articulación de las teorías y las prácticas comparativas no sólo ubican una filiación epistemológica, sino que explican la continuidad lineal en la manera cómo se aborda la evaluación educativa. En Colombia esta problemática ha venido abriendo espacios entre el magisterio a partir del *XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores*, con la ponencia "La Reforma Curricular y el Magisterio" elaborada por un grupo de investigadores de la Universidad Nacional que dirigió el doctor Carlo Federici² Allí se plantea, por una parte el carácter positivista de la tecnología instruccional y su inspiración en el modelo Taylorista de la administración empresarial. Se señalan los

² La reforma curricular y el magisterio. En: Educación y Cultura # 4. Junio de 1985. Bogotá.

antecedentes históricos de la propuesta oficial, sus nexos a una concepción de desarrollo económico y social, así como las implicaciones laborales y pedagógicas que el modelo tendrá para el magisterio colombiano.

La revisión de la bibliografía existente sobre la evaluación escolar nos muestra una tendencia generalizada hacia la *actualización* del discurso, sin que se defina claramente el tipo de educación, aprendizaje, hombre y sociedad que inspira las diversas propuestas.

Un primer paso hacia la fundamentación de una teoría de la evaluación plantea una ruptura epistemológica con el trabajo realizado hasta ahora. Se hace necesario revisar no sólo las premisas constitutivas de éste discurso, sino avanzar en la construcción de un planteamiento alternativo que tenga como base una concepción diferente del aprendizaje, del hombre y de la sociedad.

Una búsqueda tal comporta el riesgo de asumir una posición teoricista, si concedemos a la reflexión el papel central y único de acceder a la realidad; o bien una posición pragmatista, si atribuimos al modelo experimental la prioridad de la reflexión.

Los trabajos teóricos sobre esta temática tienen que ser construcciones que den cuenta del objeto de estudio, posibilitando a la vez su transformación; elaboraciones que permitan aprehender la esencia del fenómeno, su estructura,

relaciones funciones y transformaciones. Sólo así la evaluación puede convertirse en un *concreto de pensamiento*, es decir, *un concreto real*.

La práctica de la evaluación escolar es punto de partida y de llegada en el proceso de esta construcción. Este trabajo se orienta a la dilucidación de la evaluación en sus aspectos epistemológicos, planteando una serie de derivaciones dirigidas a la actividad docente y en particular a las aplicaciones de las ciencias sociales en las prácticas pedagógicas, derivaciones que adquieren sentido y valor a partir de los planteamientos establecidos y no por sí mismas.

Aún cuando es manifiesto el propósito de presentar algunas estrategias alternativas a la evaluación, es preciso advertir que no se pretende que estas estrategias se constituyan en la nueva técnica evaluativa a seguir, pues solamente son un intento de repensar la orientación de los cambios en relación con la evaluación escolar en un área seleccionada, proceso en el cual los **hogares comunitarios** encontrarán un espacio para continuar desarrollando una reflexión teórica sobre su propio trabajo de enseñanza y aprendizaje.

En rigor, las influencias entre la sociedad y la evaluación son mutuas, y de ésta relación dan cuenta múltiples trabajos que muestran cómo la evaluación ha cumplido la función de validar la existencia de desigualdades económicas y sociales presentándolas como diferencia de capacidades o aptitudes.

Las técnicas que diferencian la inteligencia en los Estados Unidos están ligadas a la concepción *meritocrática* que subyace en su cultura; es aquí donde se ubica su currículo oculto que por su falta de explicación, forma parte de una serie de aprendizajes latentes.

La evaluación no puede seguir siendo analizada como una propuesta técnica. Los textos sobre evaluación recalcan la idea de que se trata de una actividad científica, eminentemente técnica y que tiene, en sí misma, una *neutralidad valorativa*, definida por su pretensión de objetividad.

Lo que se debe investigar es aquello que los textos de evaluación no dicen sobre la evaluación; o sea, su silencio sobre lo social implícito en ella. Desde estas consideraciones podría concluirse que, tal como se nos presenta hoy el discurso de la evaluación, carece de una construcción teórica consistente sobre su objeto de estudio, reduciendo su espacio a una aproximación empirista y descriptiva, a una tecnología instrumental.

Puede decirse entonces, que no es una coincidencia que los métodos empírico-analíticos dejen de lado la totalidad del fenómeno por no ser observable, ya que la exactitud que han logrado las ciencias de la naturaleza han ido restringiendo su campo a las necesidades y exigencias de su método; el método ha restringido los objetos a los que se aplica, o mejor dicho ha construido sus objetos de acuerdo a una lógica instrumental. No es que las

ciencias del hombre no estén incluidas en el método científico, es que el método científico no está incluido en las ciencias del hombre.

Destacar la dimensión social de la evaluación permite reubicar su objeto de estudio; no se trata de adecuar éste a los requerimientos del método experimental que el discurso actual de la evaluación toma de la psicología conductista, sino de trabajar con una lógica diferente, que abra otras alternativas para la producción de conocimientos sobre la evaluación.

Se trata de replantear sus propias premisas teóricas para posibilitar una construcción diferente del discurso de la evaluación. La determinación social del asunto nos acerca a otro problema:

¿Por qué la evaluación ha permanecido inmersa en un discurso tecnicista?

De otra parte, el actual discurso de la evaluación educativa está atravesando por la teoría de la medición. Esto impide que se desarrolle una teoría de la evaluación en tanto éste discurso no incluya la construcción de su objeto de estudio, es decir, el estado de los procesos de aprendizaje de un sujeto.

No hay en el conductismo una explicación teórica sobre los procesos psíquicos del hombre; de hecho, hay una eliminación de aspectos sustantivos

para la comprensión de estos procesos, como la categoría de lo inconsciente, por ser consideraciones trans-empíricas.

En tanto la evaluación se fundamenta en el conductismo, conllevará el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde la teoría de la medición surge como un elemento para hacer *como si se investigara*, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas.

La concepción de la evaluación cuantitativa está asociada, como queda dicho, con la tradición experimental en psicología y educación. La teoría de la medición es distorsionada por el conductismo, en tanto que no acude a ella desde su origen matemático, sino desde la psicometría, que a su vez la ha tomado de la física.

Todos los manuales sobre la evaluación del aprendizaje comienzan haciendo una exaltación de la medición en la evaluación. Se considera que la evaluación es un proceso de comparación con estándares cuantitativos; una interpretación de medida en relación a una norma establecida, desde aquí se emiten juicios basados en la estadística.

La reducción de la evaluación escolar a un problema de medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, con lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los

cambios de conducta más o menos permanentes en el estudiante. La cuantificación del aprendizaje lo reduce, en efecto a un concepto trivial, desplazando el proceso mismo de aprender, se pretende que esta cuantificación mida lo in-cuantificable.

Pero además, esta aceptación sólo conduce a equiparar la medición con el llamado proceso de instrucción para el aprendizaje. Esta tendencia sintetiza el problema de la evaluación en un procedimiento que contempla tres pasos:

- Señalar y definir la cualidad a medir.
- Determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible.
- Establecer el conjunto de procedimientos para traducir las observaciones a enunciados de grado o cantidad.

No sólo en la tecnología instruccional, sino en la investigación de la conducta humana y en el campo de la investigación educativa se plantea que el asunto de la evaluación se resuelve aplicando variables arbitrarias, así lo único que tiene que hacer el evaluador es:

- a. Buscar las metas del programa.
- b. Traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del objetivo.
- c. Reunir datos de los indicadores.
- d. Comparar datos con criterios de realización de las metas.

Tal propuesta de evaluación en la práctica pedagógica del aula se convierte en la simple confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de pruebas.

De aquí surge la noción de objetividad. Objetividad que desconoce la dificultad epistemológica que existe entre el atributo y su definición operacional. Esta visión plantea la objetividad, reducida únicamente al momento de la cuantificación de los datos.

Esta visión de objetividad es un problema paradigmático que procede del positivismo y que, en el contexto en el que se maneja, es únicamente un *objetivismo* que impide comprender y explicar el proceso del aprendizaje de un grupo o de un individuo.

En un modelo objetivista, la relación inter-subjetiva y las mediaciones que se dan en la acción de conocer se omiten. Se desconoce la riqueza que acompaña la relación entre el observador y lo observado, contexto que tiene que ver con la concepción freudiana de transferencia y contra-transferencia.

Algunos teóricos de la corriente cuantitativa reconocen que la llamada *objetividad* de sus instrumentos es parcial, en tanto que lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica al alumno de acuerdo con el número de respuestas correctas, pero no hay objetividad ni en el muestreo de

los aprendizajes a lograr ni en la redacción del cuestionario.

Se reconocen las grandes limitaciones de las pruebas objetivas, esta evaluación despliega pruebas de conocimientos memorizados. Las pruebas que los estudiantes deben contestar se refieren a la mera información que hoy ya está contenida y ordenada en los computadores.

El estudio estadístico de las pruebas objetivas es un estudio centrado en el instrumento, lo cual hace que el maestro quede alienado del proceso como totalidad. La importancia dada al instrumento sirve al propósito de aplicarlo posteriormente en supuestas condiciones estandarizadas, algunos autores sugieren un uso de los tests como libros de texto.

Algunas instituciones han adoptado el sistema de los exámenes por departamento y la organización de *bancos de preguntas*; estas prácticas refuerzan aún más el aprendizaje memorístico y de otra parte permiten pensar que más que una ayuda para el proceso del aprendizaje, cumplen una función de control sobre los docentes.

Así como se han fabricado *máquinas de enseñar* que de manera mecánica presentan cierta información al estudiante, los mismos principios lógicos se aplican para *medir el grado de retención* de esta información, donde de manera implícita se asume que las funciones docentes son igualmente mecánicas y

estáticas. Una estrategia que concuerda con el criterio conductista de *un currículo a prueba de maestros* o al menos una estrategia para impedir que el maestro piense.

Se necesita entonces, reivindicar la conceptualización del aprendizaje y la enseñanza de la personalidad total y del grupo educativo, puntualizar la dinámica y significado del trabajo escolar, encontrar fundamentos epistemológicos para la evaluación que no pueden encontrarse en las matemáticas o la estadística, sino en la pedagogía, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere los marcos empírico-analíticos e inscriba el proceso evaluativo en la problemática de la comprensión y explicación de las condiciones del aprendizaje y de los procesos sociales en que tiene lugar.

De éste modo, la evaluación no será un asunto de especialistas o departamentos de evaluación, sino que serán los propios docentes y los alumnos quienes participen de manera privilegiada en ella.

2.2. LA EVALUACIÓN.

Los estudios e investigaciones sobre la evaluación que se han elaborado en Colombia durante el último decenio y las evidencias empíricas sobre los procesos evaluativos existentes, revelan la existencia de una compleja situación en cuyos elementos, concepciones, factores y dinámicas no han sido tenidos en cuenta los problemas sustantivos de la evaluación y del aprendizaje del estudiante, es decir la práctica social que recorre la cotidianidad de la experiencia educativa.

La mayoría de estos trabajos han sido realizados con una metodología experimental. Se trata de investigaciones cuyo eje es el contraste estadístico de insumos y productos. Al leer estos documentos se hace evidente que hay un gran vacío en la identificación y dilucidación del campo problemático que surge entre la evaluación y la naturaleza de sus prácticas evaluadoras.

El Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 1469 de 1988 introdujo una nueva modalidad de evaluación y promoción escolar, cuyo fundamento orienta las prácticas de evaluación en la escuela hacia una observación y valoración de los procesos en la transformación.

La información obtenida en el momento de iniciar esta investigación muestra que en el nivel de la Básica Primaria y Secundaria subsisten los

procedimientos tradicionales de evaluación. Cuando el profesor evalúa los aprendizajes ocurridos en una unidad temática, realiza pruebas o exámenes con los cuales pretende cuantificar el aprendizaje; además, es común que para la evaluación utilice *evidencias* complementarias sobre el trabajo escolar desempeñado por el estudiante; por ejemplo, la elaboración de tareas, ensayos, trabajos o informes relacionados con la temática curricular respectiva.

Estos procedimientos de la educación básica cumplen más con requerimientos administrativos que pedagógicos. Es decir, tienen más relación con la función de acreditar y certificar el conocimiento y la consecuente selección-estratificación, que al mejoramiento del aprendizaje. Mientras tanto las **madres comunitarias** establecen una evaluación centrada más en lo pedagógico, puesto que posibilitan un acompañamiento diferencial con cada niño.

Las técnicas de medición cuantitativa que se utilizan en la educación básica primaria y en la secundaria carecen del sustento epistemológico que les permita generar conocimientos pedagógicos acerca del aprendizaje escolar. No sucede así en los **hogares comunitarios**, donde las teorías e interpretaciones sobre el niño son la base epistemológica del proceso.

Las prácticas evaluadoras de las *madres comunitarias* están centradas en la vida del niño, en su interrelación social y en su acción sobre el mundo. La asignación de cifras o ponderaciones normalmente se hace sistemáticamente con cada niño; empero, no se basa en ningún criterio objetivo sino en decisiones subjetivas. En el *hogar comunitario* no existe la asignación de cifras y las ponderaciones se establecen mediante seguimientos colectivos donde se construye una actividad grupal.

Para medir el aprendizaje, es decir, para asignar números que lo representen cuantitativamente es necesario que exista una estrecha correspondencia entre las características del concepto aprendizaje y las características de la escala numérica que se emplea en el sistema de notas. Esta correspondencia es conocida como *isomorfismo* en la medición.

Las diferentes teorías del aprendizaje no han desarrollado aún una explicación del comportamiento de los aspectos cuantitativos del aprendizaje ni de su interrelación con los aspectos cualitativos. Ahora bien esta relación (*isomorfismo*) en la medición del rendimiento escolar no se puede probar científicamente, entonces la matemática no debería ser empleada para expresarlo. Afortunadamente en los procesos educativos realizados por las *madres comunitarias* no se usa la matemática para expresar sus desarrollos.

La evaluación cuantitativa del rendimiento, como queda dicho, no puede ofrecer un fundamento de validez. Las prácticas a las que da origen y su justificación contribuyen a mantener el papel alienante del docente, el profesor es considerado como una pieza más de la maquinaria escolar, se le asigna una gran cantidad de horas de clase, programas curriculares muy cargados de contenidos, grupos numerosos y poco tiempo de profundización.

Estas condiciones determinan, en cierta medida, que el profesor no pueda aplicar procedimientos de evaluación que contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la práctica, el maestro se limita a cumplir rutinariamente con una función burocrática, que generalmente se circunscribe a dictar clase, aplicar exámenes y asignar notas.

Las *madres comunitarias*, en cambio, están generando un modelo pedagógico con base en un saber enriquecedor y liberador, ya que la socialización que teje este nuevo tipo de relación amplía y transforma las realizaciones y expectativas de estas educadoras.

2.2.1. Los Enfoques Objetivistas De La Evaluación Escolar

Mucho más que las prácticas relacionadas con la administración, el currículo y la pedagogía, la evaluación ha sido un espacio privilegiado del constreñimiento positivista en la educación.

La bibliografía sobre el tema ha reducido el campo de la evaluación a la medición y el campo del aprendizaje a la idea de rendimiento, impregnando la investigación y las prácticas evaluativas de esta concepción con sus obvias consecuencias éticas, epistemológicas y metodológicas.

Estas son algunas de las características del modelo objetivista de la evaluación:

- La principal cualidad de todo proceso es su objetividad, para garantizarla se acude al diseño de situaciones experimentales, estandarizadas y se establecen como criterios universales la validez y confiabilidad de las mediciones.
- Para alcanzar el máximo de objetividad se opta obviamente por el método hipotético-deductivo, de probada efectividad en las ciencias naturales y en los estudios experimentales sobre aprendizaje con animales.
- En consecuencia en la investigación evaluativa es indispensable observar rigurosamente los preceptos de la metodología experimental tales como:

- a. Definir operativamente los objetivos del programa.
 - b. Operacionalizar las variables.
 - c. Estratificación y aleatoriedad de la muestra.
 - d. Diseño de instrumentos altamente válidos y confiables.
 - e. Manejo estadístico de los resultados.
- La aplicación de modelos estadísticos y el énfasis en los resultados han conducido a un manejo mecánico de los procesos pedagógicos reduciendo la complejidad de la interacción humana que se genera en el aula a una serie previsible de momentos y técnicas.
 - El modelo objetivista se plantea un riguroso control de las variables con el propósito de manipularlas o neutralizarlas. Crear en el aula unas condiciones experimentales que la asimilen a la investigación en el laboratorio.
 - Para el modelo un factor dado es la permanencia de los fenómenos que actúan como si esperaran que el investigador los estudiara y midiera sin ofrecer ninguna resistencia y modificación. Los estudios de investigación poseen un carácter longitudinal que impone la condición de evitar variables *nuevas* no previstas.
 - El interés de los modelos objetivistas es la búsqueda de información que pueda ser detectada y registrada con sus instrumentos de medición. La reflexión sobre la importancia y significación de los datos así como de su crítica están por

principio descartados por introducción en la investigación de aspectos subjetivos, anecdóticos e impresionistas.

- La sensibilidad hacia la detección y análisis de un caso particular está igualmente descartada en favor de la correlación de medidas estadísticas. La identificación de diferencias individuales en favor de la búsqueda de elementos comunes.
- Generalmente los modelos cuantitativos centran su interés en la confrontación de los objetivos y resultados asumiendo la educación como un proceso técnico. En consecuencia se adopta frente a la educación una *neutralidad cuantitativa*, se establece una diferencia entre hechos y opiniones, entre los datos observables y los valores.
- En la mayoría de los estudios evaluativos asimilables a este modelo, los destinatarios de los datos obtenidos en la investigación son las autoridades académicas. Esto no sólo es coherente con una concepción burocrática de la educación sino con un modelo de planeación externa y previa a todo programa. Los estudiantes, profesores o padres de familia no tienen acceso a los informes evaluativos sino con los filtros e interpretaciones de las autoridades escolares.

Pero no son estas las únicas razones que hacen al modelo objetivista inadecuado para generar los cambios que requiere la escuela. Las llamadas *pruebas objetivas* para evaluar el *rendimiento* del alumno han mostrado su

incapacidad para comprender realmente lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden.

La imposición de los exámenes está inmersa en los juegos del poder, en una sociedad estratificada cumplen el propósito de validar los mecanismos de selección y competencia para excluir a los inadaptados y premiar a quienes tienen méritos; constituye un dispositivo que legitima, reproduce, inculca y sostiene un sistema escolar autoritario ineficiente.

2.2.2. Modelos Evaluativos Del Paradigma Cuantitativo.

Enfoque cuantitativo del análisis de sistemas.

Este enfoque forma parte de la concepción tecnológica de la educación, que concibe a ésta como una acción instrumental para obtener unos resultados acordados previamente.

Su aplicación supone la réplica del modelo de *proceso-producto* donde se correlacionan muestras del comportamiento del docente con resultados del aprendizaje en el alumno medidos con pruebas objetivas; todo funcionando dentro de un procedimiento experimental que garantice la fiabilidad y validez de la evaluación.

Es un enfoque funcionalista que busca establecer parámetros de costo-beneficio. Este modelo puede sintetizarse en tres características:

- La ética subjetivista y utilitaria,
- La epistemológica objetivista
- La metodología cuantitativo-positivista.

Enfoque de evaluación por objetivos conductuales.

Tiene este enfoque algunas características comunes con el sistema conductista; su énfasis se ubica en la aplicación lineal de un plan de instrucción estructurado por un conjunto de objetivos terminales.

La enseñanza es concebida como una técnica y la evaluación como el acto de verificar el grado en el cual el comportamiento del alumno exhibe los objetivos que el programa o secuencia didáctica estableció al comienzo.

Para que la evaluación refleje con objetividad los logros del alumno es necesario que los objetivos sean definidos en términos de conductas observables y criterios cuantitativos de aprobación. Se han desarrollado taxonomías de objetivos instruccionales que, como queda dicho, son la base del modelo.

Como enfoque de investigación se apoya en un diseño en el cual hay que traducir los objetivos generales en específicos cuantificables. Este procedimiento ha ocupado buena parte de las propuestas técnicas y teóricas del modelo mediante taxonomías que diferencian los campos o mediante la determinación de jerarquías de aprendizaje: Cognoscitivas, Afectivas, Psicomotoras.

Un segundo momento lo constituye la elaboración de pruebas objetivas para medir la actuación del alumno antes y después del programa, luego se selecciona una muestra representativa de la población objeto del programa y finalmente se interpretan los resultados en términos de medidas estadísticas o de información útil al equipo que diseña el nuevo programa (evaluación formativa) o a aquellos que se interesan en su aplicación (evaluación cuantitativa).

Este modelo es tal vez el más conocido en nuestro medio escolar y también el que ha sido objeto de numerosas críticas, se cuestiona la incongruencia entre una estrategia y la definición de unos comportamientos previamente señalados a los cuales se asigna una precisión que no se compadece con la naturaleza real de los procesos de aprendizaje en la escuela.

Se señala la determinación que en última instancia tiene la evaluación cuantitativa, el carácter externo de la determinación de sus objetivos, la

obsesión por los objetivos que induce al olvido o la subestimación de otros efectos y resultados secundarios de la escuela.

Modelo evaluativo para la toma de decisiones.

Para este modelo la evaluación es un proceso donde se diseñan cánones para obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión. La función y el carácter de toda evaluación educativa se define, entonces, en función del modelo que desarrolla y prescribe los procesos de adopción de decisiones.

Las decisiones pueden ser de planificación, de estructuración, de aplicación y de reciclaje, y a cada tipo de decisiones corresponde un tipo específico de evaluación dentro de un modelo que plantea cuatro variables:

- Contextos.
- Insumos.
- Procesos.
- Productos.

Aunque de mayor coherencia y cobertura que los anteriores, el modelo evaluativo para la toma de decisiones se basa en una concepción ingenua de la vida social, no hay en él espacio para un análisis del poder y, por lo tanto, de

los intereses que determinan un programa o una acción educativa; por otra parte, si están presentes estos intereses es por cuanto sus resultados alimentan una estructura jerarquizada y burocrática del aparato escolar.

Modelo de evaluación que enfatiza los juicios sobre méritos

Su interés se orienta hacia los juicios emitidos por un experto, a partir de la información que maneja este tipo de prácticas. Se propone superar el esquematismo de la evaluación basada en objetivos previamente establecidos, propone cuatro distinciones fundamentales:

- Evaluación formativa.
- Evaluación cuantitativa.
- Funciones de la evaluación y los objetivos.
- Evaluación y la estimación del logro de objetivos.

Debemos reconocer que los efectos secundarios de un programa pueden ser más importantes y significativos que los que prevén los objetivos y por lo tanto, deben ser objeto de la evaluación. En esta visión el criterio del evaluador sólo se orienta en la dirección de los objetivos del programa, desconociendo el inevitable proceso de contaminación entre los usuarios del

programa y el evaluador, efecto que se observa principalmente en las evaluaciones del impacto del programa.

Se busca romper el carácter burocrático de la evaluación tomando como audiencia a los consumidores y beneficiarios del programa, más que a quienes lo administran. La evaluación es considerada en este modelo como un servicio de información al usuario más que a las instancias burocráticas; sin embargo, su punto débil lo constituye la concepción que defiende los valores e intereses que orientan toda acción educativa. Su objetivismo lo lleva a categorizar los intereses como entidades independientes del evaluador, lo cual es, epistemológicamente insostenible y prácticamente peligroso.

2.2.3. Algunos Modelos De La Evaluación Cualitativa

La evaluación basada en la crítica artística.

Su fundamento es una concepción que reconoce la enseñanza como un arte y al maestro como artista. El evaluador interpreta lo que observa en un medio cultural colmado de significados. Su aspecto crítico lo constituye un documento en el cual el evaluador ayuda a otros a ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica y sus consecuencias.

En oposición al objetivismo de los modelos y enfoques que se fundamentan en la perspectiva empírico analítica, en este enfoque se asume la subjetividad y un cierto relativismo en su aplicación y validez.

Los enfoques cualitativos tienen una marcada influencia racionalista, de las nuevas corrientes del racionalismo crítico y de la teoría crítica de la sociedad, siendo una de sus fuentes básicas la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas. Desde ésta perspectiva aparece el sujeto como centro, pero no desde la trans-racionalidad ontológica, sino desde una subjetividad comunicativa, interactiva, interpretativa y poseedora de sentido.

La evaluación cualitativa rescata entonces al hombre común y corriente, que ha vivido la experiencia de un programa como agente privilegiado para realizar su evaluación, opta por el maestro, por el niño, por el padre de familia, por la *población objeto*, para obtener diversos juicios evaluativos, sobre el impacto de una práctica pedagógica o de una acción educativa cultural, en general.

El cambio en los énfasis de la evaluación educativa, del "rendimiento" y el aprendizaje a una serie de procesos sociales concomitantes ha desplazado también el interés hacia otros campos del saber, tales como la sociología, la antropología y la lingüística. La nueva visión interdisciplinaria de la enseñanza ha encontrado insuficiente el modelo cuantitativo. Para los nuevos propósitos

adquiere más valor la evaluación formativa que la informativa.

La pedagogía cualitativa sustenta la programación en el devenir de la acción educativa, destacando las actividades sociales sobre los resultados individuales. La búsqueda en la exploración supera el control riguroso de las variables. Los procesos comunicativos sustituyen la medición de los resultados.

El incremento de la participación de las personas implicadas en la acción educativa, re-significa la sabiduría de los expertos devolviendo la palabra a los usuarios, quienes aportan elementos creativos, que en los modelos evaluativos tradicionales eran desechados.

Dentro de este nuevo modelo se destacan propuestas tales como la *evaluación iluminativa*, concepción que tiene sus raíces en la antropología social y cuyo propósito básico es la descripción e interpretación a partir de un contacto directo con los contextos en los cuales funcionan los programas educativos:

- La evaluación es un proceso de comprensión intencional y perfectible, que de simple medición o constatación empírica transita hacia la comprensión estética del hecho educativo, superando la pretendida objetividad de la evaluación que como en la ciencia es relativa.
- La posición del evaluador no es neutral. En situaciones donde actúan personas con intencionalidades e interés, es necesario reconocer y asumir la existencia de una diversidad de opiniones,

posiciones e ideologías mediante las cuales los individuos interpretan los hechos y los objetos.

- La escuela como institución enseña mucho más de lo que sus objetivos prometen.
- La interacción entre sus miembros está permanentemente generando y transmitiendo valores.
- La vida del aula es un sistema axiológico abierto en la cual actúa cotidianamente lo que se viene designando como *currículo oculto*.
- Los propósitos de la educación tienen un alcance mayor que el de los objetivos y éstos no pueden restringirse a conductas manifiestas ni a resultados de corto plazo.
- Los objetivos no previstos en cualquier programa educativo son tanto o más importantes que los que se han definido previamente.
- El campo de los dominios posibles del aprendizaje y el de los intercambios, así como de sus significados debe incluir necesariamente procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.
- Por las exigencias cuantitativas de la programación no se deben constreñir las habilidades y destrezas.
- El campo de los productos del aprendizaje supera el ámbito de las conductas.
- Los métodos cualitativos han sido concebidos en gran medida

para enfocar los procesos de la práctica educativa, con el objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación relacional de la acción pedagógica (evaluación formativa).

- Los estudios sobre procesos deben registrar los acontecimientos en su origen y evolución, observar, describir y promover juicios, interpretaciones y perspectivas de sus participantes.
- No interesan tanto las generalizaciones estadísticas cuanto la búsqueda de significados y la comprensión y análisis de lo singular, de lo diferente.
- La evaluación cualitativa adopta los métodos de la etnografía y de la investigación de campo.
- Tal como ocurre en la cultura, el aula de clase puede ser observada en la complejidad de sus significados; el contenido de los signos, los significados compartidos y latentes, los comportamientos simbólicos.
- No se rechaza dogmáticamente el análisis cuantitativo, la base de datos es muy amplia y variada y puede aceptar información cualitativa y cuantitativa, así como evidencias tanto de los resultados como de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la vida escolar.
- La evaluación cualitativa exige un modelo que sea en sí mismo un proceso cambiante.
- La atención a lo singular requiere un diseño flexible que permite

la focalización de nuevos elementos, no previsibles, que aparecen en el curso de la investigación pedagógica.

- La evaluación cualitativa tiene como finalidad la comprensión de la situación objeto de estudio, atendiendo las diversas miradas, expectativas e intereses de las personas que participan en ella, para ofrecer la información que cada uno de los participantes requiere para actuar de una manera más consciente.

Todo lo anterior ha sido advertido por los investigadores y los teóricos que se mueven dentro del paradigma experimental. En efecto es frecuente encontrar hoy una base de acuerdo para definir la evaluación como - *un proceso de recolección de evidencias sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, con base a las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículo; mas que medir, la evaluación implica entender y valorar.*

El documento del evaluador tiene, en primer lugar, un carácter descriptivo que tiene dos componentes, uno fáctico y otro artístico. El enfoque fáctico puede emplear citas directas del discurso de los alumnos y profesores. Esta descripción debe emplear un lenguaje literario, rico en matices e incluso en metáforas que pinten toda la riqueza del proceso que se describe. En segundo lugar, el documento contiene una interpretación de lo observado y descrito, se trata aquí de establecer todas las interacciones posibles entre los

hechos y las teorías.

Finalmente, el evaluador formula juicios de valor y establece la calidad de los procesos descritos e interpretados. Se trata de una tarea cualitativa y procesal, sensible a los fenómenos que ocurren cotidianamente en el aula; por lo tanto, es necesario un gran entrenamiento previo y despliegue de una buena formación teórica para la aplicación de este modelo.

Esta práctica de la evaluación reconoce que no hay objetividad pura, los criterios de validez y confiabilidad se alcanzan en este modelo a través de un proceso de corroboración permanente, enriquecido con un proceso de confrontación grupal que permita la formulación del mayor número de significados y sentidos compartidos.

Modelo interactivo:

Agrupar este modelo diversas perspectivas entre las cuales merece mencionarse la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, el estudio de casos de Stenhouse y la evaluación democrática de Mc.Donald.

El modelo de negociación percibe la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando permanentemente, estos cambios son imperceptibles para la visión cuantitativa; surgen a partir de

numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias significativas en espacios institucionales únicos y solamente pueden analizarse por medio del estudio de casos, utilizando una estrategia de profundización sustentada en la observación participativa.

Los modelos de evaluación por interacción o transacción enfatizan los procesos sobre los resultados; conciben la evaluación como una actividad neutra que genera información a los usuarios de un programa; más que la validez y confiabilidad, interesa a estos modelos la comprensión y la forma cómo los propios usuarios se observan y cómo son percibidos por otros.

Evaluación Iluminativa:

Es presentada en 1972 por Parlett y D.Hamilton. Sus propuestas pueden asumirse así:

- La evaluación debe partir de un conocimiento del contexto en un sentido holista.
- Mayor énfasis en la descripción e interpretación que en la medida y la precisión.
- Mayor orientación hacia el análisis de procesos.
- La evaluación debe hacerse en el campo y no en situaciones experimentales.

- Privilegio de la observación y la entrevista como métodos básicos para la investigación.
- La propuesta iluminativa no es simplemente un enfoque cualitativo, plantea nuevos supuestos y conceptos.
- El Sistema de instrucción es un producto teórico que integra:
 - a. Unos fundamentos pedagógicos.
 - b. Un plan de estudios.
 - c. Un conjunto de técnicas.
 - d. Los medios y los equipos.

La idea de sistema supone que todo este conjunto sólo puede evaluarse dentro de las condiciones concretas de su aplicación.

- El medio de aprendizaje o contexto concreto, material, psicológico y social en el cual interactúan maestros y alumnos. Es una red de variables culturales, sociales, psicológicas e institucionales que interactúan de modo complejo para generar un único estado de circunstancias. Estos conceptos forman la base de una estrategia cualitativa de evaluación en la cual se desarrolla un procedimiento que puede resumirse así:
 - a) Definición de los problemas a evaluar, en el curso mismo de la investigación.
 - b) Metodología: abierta y flexible, está basada en la idea de que los propios problemas dictan los métodos y no a la inversa. El diseño de la investigación evaluativa es

heurístico y progresivo.

- c) Estructura conceptual subyacente, cuyos componentes teóricos fundamentales son: contextualización del problema, análisis del funcionamiento del grupo, conocimiento de la biografía individual, influencia del pensamiento informal sobre el grupo, examen de diversas perspectivas, y reconocimiento de la singularidad del aula.
- En la evaluación iluminativa, el evaluador asume una posición neutra pero no imparcial. Debe explicitar sus opiniones y al mismo tiempo promover su confrontación con las opiniones del grupo. El informe del evaluador recoge de manera justa el desarrollo de los acontecimientos y la interpretación que de los mismos hacen los miembros de un programa.

Estudios de casos:

Jenkins y Kemmis (1976) proponen las siguientes características como definitorias de un estudio de caso:

- Los datos son muy próximos a la realidad pero son difíciles de organizar.
- Su fuerza radica en su atención a lo oculto y complejo de cada caso. Debe reflejar los diversos puntos de vista y los conflictos de intereses de los participantes.

- Debe acopiar material descriptivo suficientemente rico para admitir subsiguientes interpretaciones.
- Un estudio de caso es una plataforma de acción. Sin propuestas de cambio no hay estudio de caso. La información obtenida y compartida debe ser accesible y pública.

Dentro del estudio de casos se incluye:

Evaluación respondiente:

Se rompe con una trayectoria psicometrista para asumir una postura radicalmente cualitativa, diseñando una matriz que se divide en dos campos: un campo descriptivo y un campo de juicios. Cada campo, a su vez, se divide en dos columnas: el de las descripciones en (intenciones y observaciones), el de los juicios (standares y juicios). Cada campo recibe tres tipos de información: datos sobre antecedentes, datos sobre procesos y datos sobre resultados.

El propósito fundamental de este modelo es el de responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los alumnos y los maestros. Es una evaluación eficaz, si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas del valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos

y fracasos del programa. El evaluador elabora un plan de observaciones y negociaciones y mediante la participación de varios observadores elabora descripciones, narraciones y retratos de la situación, se invita a los que participan del programa a conocer, opinar y criticar las descripciones ofrecidas y con tales descripciones y las críticas correspondientes se elabora un informe final.

Evaluación democrática:

El planteamiento básico de este modelo plantea que la evaluación debe ver la realidad escolar como una totalidad dinámica, con métodos naturalistas orientados hacia lo que el grupo debe hacer y cómo hacerlo.

En consecuencia sus fuentes de información son todos los sujetos que participan en un programa, todas las opiniones deben expresarse, confrontarse y reflejarse en el informe de evaluación; es esto lo que le da su carácter democrático. La información debe circular libremente, el derecho a expresarse debe respetarse y garantizarse. El debate y la entrevista son los medios idóneos para este modelo de evaluación.

La evaluación democrática propone la investigación como una actividad cognoscitiva y valorativa en función del cambio. La idea de el maestro como *investigador* y la *autoevaluación* ilustran los alcances de la propuesta democrática.

Un aspecto débil del modelo es su posición frente al poder político: se concibe al evaluador como una persona neutral, cuyo cometido principal es facilitar la comunicación entre todos los miembros de un grupo comprometido con un programa. Sin embargo el acceso equitativo al conocimiento no cambia por sí mismo las relaciones de poder, en definitiva el evaluador se encuentra inevitablemente ante el dilema de qué información ofrecer y a quienes. La neutralidad del evaluador sólo es viable en un medio participativo donde exista un valor elevado de equidad económica y social.

Hemos pasado hasta aquí revista sumaria a los paradigmas de la evaluación educativa, ahora se plantearan algunas ideas a manera de conclusiones:

En primer término, cabrían algunos interrogantes:

- ¿Existe una oposición real entre los paradigmas objetivista y cualitativo?
- ¿Hay espacio para una solución intermedia?...
- ¿Puede darse una solución de continuidad entre los dos paradigmas?

Un primer frente de oposición estaría constituido por el uso de modelos matemáticos y estadísticos. Se ha extendido el prejuicio de que la matemática le asignaría un carácter de ciencia a la investigación dándole la agudeza de la

observación, la coherencia y la pertinencia de sus desarrollos teóricos, que la matemática en las mediciones sería una manera de expresar la realidad.

Decimos: la gran mayoría del grupo, o el 85% de los casos, y en las dos expresiones estamos planteando una idea comprensible. Lo que no podemos hacer es atribuir a los procesos sociales las características operatorias de los números, sin establecer previamente una condición de isomorfismo entre el objeto a medir y la escala de medida. De otra manera, como lo expresó una *madre comunitaria* - *estaríamos diciendo mentiras muy precisas*.

De otro lado, el empleo de escalas numéricas no elimina, como creen algunos, los sesgos antes bien los ocultan, o enmascaran. No es que la medida desvirtúe el objeto, es más bien que no alcanza a expresar su naturaleza, diversidad y dinámica.

La pretendida *objetividad* en la evaluación está asociada con la tradición empirista de desprecio a la subjetividad, o mejor al sujeto. Pero ¿cómo suprimir a los sujetos de la evaluación?

Otro problema epistemológico acerca de la evaluación educativa y la validez de sus observaciones tiene que ver con el tamaño de las muestras y las posibilidades de generalización. En primer lugar, los desarrollos teóricos de las ciencias sociales no muestran una correspondencia evidente entre la validez

científica de los resultados y el tamaño de sus muestras. En segundo lugar entre los programas de investigación científica y los programas de evaluación existe una diferencia sustancial: en el primer caso se busca generar leyes y generalizaciones a través del tiempo y el espacio, en tanto que para el segundo se busca ofrecer información útil para uno o para pocos programas.

Se discute también la estabilidad de ciertas generalizaciones y el problema de la relación entre esas generalizaciones y el contexto de donde surgen; se pregunta si pueden concebirse conductas que no estén mediatizadas por el contexto en que se presentan.

En los estudios de caso se proponen diseños que balanceen la profundidad y la cobertura, el realismo y el control, de manera que se asuma una extrapolación razonable.

En el mismo sentido estaría la pretensión de prescribir un modelo para todos los problemas. Hoy se tiende con frecuencia al empleo de metodologías apropiadas al problema objeto de evaluación. La metodología debe elegirse buscando una cierta adecuación a la situación evaluada y no a la inversa.

Surgen, sin embargo, algunas resistencias frente a los enfoques alternativos. Se plantea la deficiente formación de los investigadores para una metodología que enfatiza la agudeza en la observación, la capacidad de análisis

y relación, una buena información acerca de la epistemología específica de los procesos evaluados, etc.

La caracterización de las prácticas de evaluación en los *hogares de madres comunitarias* plantea otros problemas:

- La integración del niño con la vida social.
- La convivencia.
- La interacción con el medio ambiente.

Se viene planteando la tarea de moldear unos valores que permitan al niño acceder a una nueva forma de mirar el mundo, que se traduce en un conjunto de conocimientos que ofrecen posibilidades de explicar, comprender, predecir y sobre todo, de reflexionar sobre la realidad social asumiendo responsablemente compromisos de transformación comunitaria.

Como la evaluación se concibe asociada indisolublemente a la práctica pedagógica, no se puede seguir reproduciendo la evaluación como una técnica para verificar objetivos institucionales. La evaluación no puede tampoco reducirse al examen memorístico ni a los dispositivos de sanción y control.

La formación del niño para la vida social, el conocimiento de los procesos sociales y del contexto físico en que ocurren, requiere del empleo de métodos evaluativos que familiaricen y refuercen en el niño los procesos

participativos y los valores inherentes a la democracia. Se trata en última instancia de devolver la voz al niño y al maestro.

La evaluación debe incorporar los fundamentos, procedimientos y técnicas que contribuyan a fortalecer una nueva cultura académica que desarrolle todas las posibilidades de la confrontación, la crítica y el respeto por la diferencia. Se trata de construir la comprensión cabal del sentido, como la base más sólida que los tiempos nos señalan para transformar las prácticas de la evaluación.

2.3. EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO EN EL MARCO DE SU CULTURA

La evaluación esta determinada por los actores que participan en ella. Para evaluar hay que saber qué se busca, qué se quiere. El propósito de la evaluación se desdibuja cuando se evalúa con el criterio cuantitativo de gastar menos y producir más.

Cuando la evaluación está desligada de los actores sociales se convierte en un mecanismo de tranquilidad institucional de *buena conciencia* y de exclusión social. La *evaluación participativa* garantiza el sentido social en la transformación y el mejoramiento de lo existente.

Al valorar la visión de los niños, se reconoce la riqueza de los diversos caminos de la *evaluación participativa*; reconociendo las realizaciones, los instrumentos y los medios que se utilizan, dentro de un proceso donde cada acción va construyendo el sentido.

La evaluación como proceso participativo aporta una visión de realidad que reconoce los cambios constantes del mundo y la realidad; la re-significación de la evaluación evidencia en el sentido participativo lo que sabemos y lo que nos acontece.

Para hacer la *evaluación participativa* es necesario poner los conocimientos en relación con las exigencias de la vida y en función de las relaciones sociales. Se debe partir de una autoevaluación, de tal manera que se puedan ver los desempeños y contribuir a lograr un buen proceso de calidad en la enseñanza-aprendizaje. La evaluación debe ser una observación continua tanto en lo individual como en lo colectivo.

La *evaluación participativa* es una exploración creativa, en la cual se puede detectar el error corrigiéndolo de acuerdo con la capacidad individual y colectiva. Este proceso se debe apoyar en el reconocimiento de las diferencias que le van dando a las realizaciones pedagógicas seguridad en el propósito.

El conocimiento y la transformación de las conductas, de las actitudes y los criterios de la comunidad educativa, despliegan la investigación en las prácticas pedagógicas, contribuyendo a generar un proceso de participación integral. Una evaluación continua y dinámica centrada en lo que acontece evitando los cánones estrechos de la evaluación tradicional.

La *evaluación participativa* evidencia en lo individual y en lo colectivo la fuerza creativa de la actividad comunitaria, descubriendo las capacidades y los intereses de todos los actores que integran la acción educativa evidenciando sus fortalezas y sus posibilidades.

La evaluación permanente del aprendizaje y de las formas de enseñanza dentro de los criterios de la participación, contribuye al fortalecimiento de las relaciones sociales de la comunidad educativa.

La *evaluación participativa* está centrada en los procesos, en los proyectos, en los valores y en los fundamentos de la convivencia comunitaria; generando una auto-evaluación, una evaluación grupal, una evaluación docente individual y colectiva para conformar la co-evaluación que se necesita para el progreso de los estudiantes. El énfasis se hace en las posibilidades, aciertos, potencialidades y en los errores.

Se seguirán los principios consagrados en la ley puntualizando en la construcción de las potencialidades básicas que cada niño debe tener según su edad y el grado académico donde se encuentre, sabiendo que es nuestra responsabilidad llenar los vacíos que tenemos las personas para garantizar un desarrollo equilibrado y armónico.

En este sentido el docente tendrá posibilidades de ejecutar y desarrollar y manifestar sus nuevos saberes, autorizándose a ir fuera de los espacios establecidos mediante *construcciones territoriales* que apliquen de una forma creativa los nuevos conocimientos orientados al desarrollo integral de los estudiantes a la creación de nuevos procesos pedagógicos.

Realizar una nueva mirada a la evaluación implica tener el mundo como referencia sin perder la localidad como referente. Esto nos inquieta respecto a la importancia de mirar cómo y qué tanto se desarrolla un *hogar comunitario* con respecto a sí mismo para valorar y cualificar los propios progresos y avances; lo anterior también nos hace considerar respecto a los avances externos cuál es el ritmo propio, cuales son los resultados concretos y posibles.

Las *madres comunitarias* están construyendo una cultura de la rectificación que valida los procesos de participación. Las actividades y los resultados que se han logrado deben recogerse en una forma mensurable y comprensible para seguir implementando las transformaciones que se

requieren en la cualificación de los *hogares comunitarios*.

Los procesos participativos como medios para la realización de una evaluación integral.

En los últimos años se han producido en Colombia diversos estudios, reflexiones teóricas e investigaciones sobre la problemática de la evaluación escolar. Con la promulgación de la norma sobre la promoción automática y su aplicación en la *Educación Básica Primaria*, se iniciaron algunos estudios de investigación evaluativa por parte de las *Facultades de Educación de las Universidades de Antioquía, Pedagógica Nacional y de Nariño*. Posteriormente, mediante un concurso de méritos, el *Ministerio de Educación Nacional y COLCIENCIAS*, con la asesoría del *centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional*, se realizaron otros estudios sobre la misma problemática.

En diferentes publicaciones educativas se han divulgado ensayos de carácter filosófico, epistemológico y pedagógico sobre el tema. Se han implementado métodos e instrumentos alternativos para la evaluación del aprendizaje. En la mayoría de estos intentos es patente el afán de superar el modelo propuesto desde hace algunos años por la llamada *tecnología instruccional* de corte conductista. Sin embargo estos esfuerzos son apenas incipientes y su impacto no trasciende a ciertos grupos de especialistas y algunas *vanguardias pedagógicas*, mientras la inmensa mayoría de nuestras escuelas sigue caminando

en la oscuridad.

Se requiere un esfuerzo de síntesis, clarificación y reubicación de todo éste trabajo. De otra parte, hay problemas concretos, relacionados con otros niveles y factores de la práctica evaluativa. El examen como dispositivo, las calificaciones y las relaciones de poder en la escuela.

Sobre la enseñanza de contenidos se han confrontado diversas propuestas, produciendo textos que reorientan el contenido de las asignaturas del área y se empieza a introducir en la escuela el debate sobre las concepciones de la historia, re-contextualizadas en la escuela y cruzadas por un discurso pedagógico alternativo.

La necesidad de remover en sus bases el discurso y las prácticas inspiradas en el modelo tecnológico instruccional y otras prácticas de diversa procedencia, le plantean a las *madres comunitarias* la crítica de las concepciones que orientan éstas prácticas. Se hace urgente develar ciertos procesos de poder, ajenos al conocimiento en sí, que conspiran silenciosamente contra el aprendizaje y la reflexión creativa en la escuela.

Por otra parte hay experiencias aisladas que esperan ser reconocidas como alternativas; es necesario crear espacios de reflexión sobre ellas, para que sus propios gestores puedan ubicarlas teóricamente.

Finalmente merece atención la política del *Ministerio de Educación Nacional* a través del proyecto del *sistema nacional de evaluación de la calidad*, que genera conocimientos sobre los niveles de aprendizaje y desarrollo, en el caso de este proyecto de áreas específicas del currículo, que contribuyen significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación.

En 1986, la UNESCO divulgó un documento sobre la calidad de la educación básica, en el cual se recomienda:

- Adelantar planes para aumentar la capacidad evaluativa de los niveles central y regional, creando una masa crítica de evaluadores capacitados.
- Integrar los distritos educativos, supervisores y directores de núcleo en la conformación de una red de evaluadores.
- Crear estrategias para que se asuma la evaluación por parte de quienes toman decisiones.
- Se recomienda el establecimiento de mecanismos de evaluación y de un sistema de control de la calidad.

En el documento *La problemática de la evaluación escolar en Colombia*, realizado en 1987 por un equipo interinstitucional, se recomienda adoptar, entre otras, las siguientes acciones:

- Creación de comités interinstitucionales de evaluación a nivel regional.

- Generación de un proceso permanente de información, divulgación y producción de recursos en evaluación.

En el contrato # 3010-CO. 1989, entre el *Ministerio de Educación Nacional* y el *Banco Mundial*, se recomienda la realización de un *Estudio de evaluación del aprovechamiento estudiantil*, con miras a controlar y asegurar logros cualitativos en la educación básica a través de pruebas educacionales sistemáticas.

La ley 24 de 1988 que reestructura el *Ministerio de Educación Nacional*, crea la división de control de la calidad de la educación y se le asignan entre otras las siguientes funciones:

- Evaluar la calidad de la educación.
- Organizar un banco de pruebas de evaluación.
- Diseñar y poner en marcha un sistema de evaluación del rendimiento académico.

El documento *La evaluación de la calidad de la educación del Ministerio de Educación Nacional <<1991>>*, propone la creación, en el marco de la ley 24 de 1988, de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación, adscrita a la Oficina de Planeación y apoyada en un gran sistema de evaluación educativa, al que han de converger los resultados de las diversas evaluaciones y la restante información sectorial. Este documento enfatiza en la necesidad de centrar en el alumno el sistema de evaluación.

Un sistema de evaluación pensado en función del alumno debe evaluar aspectos como el de los textos (existencia, características, calidad, etc.), la formación y capacitación de docentes, el currículo, la infraestructura de las escuelas en relación con su incidencia en el desarrollo y apropiación de saberes por parte de los alumnos.

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3. LA INVESTIGACIÓN EN LOS HOGARES COMUNITARIOS

La investigación en el ámbito social abarca una realidad con un grado de complejidad tal que no puede abarcarse desde un solo camino, instrumento o técnica de recogida de información. Metodológicamente, en las investigaciones más recientes puede corroborarse como hemos de “preguntar y contemplar la realidad” para dar respuesta a la problemática con la que nos enfrentamos y entrar de lleno en la realidad de nuestro objeto de estudio. Por tanto debemos buscar estrategias de investigación que durante el proceso mantengan las puertas abiertas al crisol de diversidad que pretendemos hacer explícita al final del estudio; es necesario seleccionar y adaptar las estrategias de investigación a los diferentes ámbitos de indagación y de recogida de información observando los siguientes aspectos:

1. Adaptabilidad: conocimiento de los sujetos y de su situación.
2. Variabilidad: utilización de más de un método para contrastar.
3. Gradualidad: de menor a mayor profundidad progresivamente.
4. Pertinencia: en función de la información que queremos obtener, elegiremos una técnica u otra.
5. Dominio: conveniencia de utilizar técnicas donde se esté más preparado y más cómodo.

Este proyecto de investigación se desarrolla en tres casas vecinales ubicadas en la localidad 19, Ciudad Bolívar - Bogotá. Las casas vecinales están conformadas por varios *hogares comunitarios* de bienestar familiar, y funcionan como unidades administrativas básicas que comparten el apoyo del *Instituto colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)* y *Bienestar Social del Distrito* en Bogotá.

Estas casas vecinales están ubicadas en el *sector sur* de la ciudad, el entorno social es de nivel popular, sectores de donde proviene la gran mayoría de su población estudiantil. Sin excluir a otras personas que puedan aportar información al proyecto, se ha trabajado con un grupo de 43 madres comunitarias, que tienen a su cargo un promedio de 645 niños. Basados en este referente poblacional realizamos una primera muestra que dio cuenta de las necesidades, las prioridades, y las ventajas que genera la evaluación actual en los Hogares Comunitarios de Ciudad Bolívar.

La información se capta mediante observaciones de tipo etnográfico sobre las interacciones, los procesos pedagógicos y las prácticas evaluativas; información que es analizada críticamente³, con procedimientos cualitativos.

Luego de la muestra cuantitativa se toman como referente cuatro

³ En el sentido que le da Adorno: "lo oculto bajo la fachada de lo inmediato" (Adorno.Th.,1975) citado por Aracelly de Tenazos. Maestros Artesanos Intelectuales.30.

Hogares Comunitarios como los más representativos para expresar el fenómeno identificado para posteriormente realizar una profundización cualitativa del hecho pedagógico y su respectiva evaluación. Se trata, en esencia, de una opción por el **estudio de caso** como **metodología de la investigación**.

El problema que aborda este trabajo se resuelve en el planteamiento de una pregunta fundamental: *¿Qué relación existe entre las prácticas pedagógicas y las prácticas de evaluación realizadas por las **madres comunitarias** en los hogares comunitarios?* Es nuestro **problema de investigación**.

3.1. LA INNOVACIÓN DE LOS HOGARES COMUNITARIOS

La investigación sobre la *evaluación participativa* de los *hogares comunitarios* se explora con la comunidad educativa para que se transforme de acuerdo a las expectativas de los distintos miembros de la comunidad: niños, padres, *madres comunitarias*, investigadores y comunidad productiva.

En los *hogares comunitarios* se supera la conciencia tranquila del conformarse con escribir en un documento institucional, planteamientos que se quedan en el papel, ya que la realidad de los niños es muy distinta a lo que se plantea en los planes institucionales.

El proyecto gesta territorios participativos de rediseño pedagógico en la construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente. A continuación se presenta un cuadro que describe el contexto de las madres comunitarias de la localidad Ciudad Bolívar seleccionadas para la muestra de la investigación:

NIVELES DE CON TEXTO	VARIABLES CUANTITATIVAS	VARIABLES CUALITATIVAS
SOCIAL	<p>La conformación social de la experiencia, se referencia en cuatro hogares comunitarios de la localidad Ciudad Bolívar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alto de la Cruz ▪ La Estancia ▪ Manuela Beltrán ▪ Pitufines 	<p>Lo que caracteriza la experiencia es la innovación (evaluación participativa), en este sentido el diseño esta sustentado en la proyección de la innovación a los hogares comunitarios de la localidad y a otros hogares comunitarios del país. La expansión de la innovación esta proyectada para grupos sociales diversos.</p>
ECONÓMICA	<p>La financiación de la experiencia se resuelve en la autogestión, sobre la base del trabajo Voluntario de las madres comunitarias y de los investigadores</p>	<p>El proyecto de innovación “Evaluación participativa” se proyecta como un programa de investigación de la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá. En este sentido se esta tramitando la financiación de la experiencia con recursos del Distrito Capital.</p>
FAMILIAR	<p>La innovación pedagógica esta conformada por cuarenta y cinco núcleos familiares, o madres cabezas de hogar, que tienen inscritos 64 niños en los hogares comunitarios.</p>	<p>Como los padres de familia están dedicados a actividades diversas, es difícil convocarlos a un trabajo permanente en innovación pedagógica. En los hogares comunitarios se construyen los espacios para definir los roles de los participantes de la experiencia; el rol de los padres de familia, el rol de los investigadores, el rol de las madres comunitarias. La construcción de la Comunidad educativa es un esfuerzo que determina la acción educativa de la experiencia.</p>
GEOGRÁFICA	<p>La innovación pedagógica, esta ubicada a las afueras Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar</p>	<p>Con respecto al carácter geográfico del entorno territorial se viene desarrollando una cartografía que aborda distintos componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartografía social. ▪ Cartografía cultural. ▪ Cartografía etnológica. ▪ Cartografía económica.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El marco metodológico de la investigación exige un camino que garantice la aproximación a la realidad educativa de los entornos que caracterizan y determinan la innovación educativa de la ***evaluación participativa***. El método que se utiliza en este proyecto es la investigación acción participativa IAP, con las variantes que se proponen el método de la investigación creativa que se viene implementando en los ***hogares comunitarios***.

Se transita de una visión general a una visión particular, que implica llevar al observador al interior de la problemática, trascendiendo la actividad sensorial humana en el encuentro de las posibilidades inéditas de la percepción. El camino que se propone esta búsqueda tiene cuatro momentos pedagógicos de aproximación a la realidad educativa:

- *Exploratorio*: El Explorar (Ir a la realidad).
- *Imaginario*: El Imaginar (Llegar a la realidad).
- *Conversatorio*: El verbalizar (Volver al territorio de reflexión).
- *Realizatorio*: Realizar (Retornar a la realidad con alternativas).

La investigación se diseña con los miembros de la comunidad educativa de los hogares comunitarios. Las exploraciones tienen cuatro territorios de aproximación:

- El *Ir* donde nos sensibilizamos con la realidad.
- El *Llegar* que nos permite percibir la lógica de pensamiento de la comunidad educativa.
- El *Volver* que garantiza la comprensión en el acomodamiento de las diversas visiones que gesta la diferencia.
- El *Retornar* donde se concreta la síntesis de la innovación pedagógica.

Cada momento de la investigación tiene un instrumento de registro que nos permite sistematizar el proyecto en la elaboración de una Cartografía Pedagógica:

- El *ir* se evidencia en el Diario de Campo (Valor fenomenológico).
- El *llegar* se caracteriza en la Cédula de Campo (Valor estructural).
- El *volver* se determina en la Ficha de Campo (Valor categorial).
- El *retornar* se singulariza en la Matriz de campo (Valor pragmático).

Cuando se llega en la indagación a la realización de la síntesis, se cuenta con los dispositivos necesarios para concretar la búsqueda.

3.3. LA PARTICIPACION. UN CAMINO DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

La participación en la evaluación genera un modelo autocrítico de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente. La evaluación como valoración de estos procesos a nivel participativo deja entrever que no existen procesos únicos que generen por igual para todos los estudiantes un mismo nivel de acercamiento al conocimiento deseado, por lo tanto la evaluación tampoco se puede considerar igualitaria ni tampoco niveladora de estos procesos. Evidenciar este tipo de diferenciación exige a los padres y madres de familia, madres comunitarias y educadores, argumentar junto con sus hijos y estudiantes cuáles serían las distintas formas de acceder a dichos conocimientos, conceptos o destrezas; aquí nace algo a lo que llamamos la pedagogía de la diferencia, un modelo metodológico participativo, que accede a los territorios únicos e irrepetibles de los seres humanos encontrando en su especificidad alternativas de acercamiento de valoración de su conocimiento y de mejoramiento.

La búsqueda en la obtención de información para la evaluación deja de ser una mera cuantificación para convertirse en un camino de realización y de construcción humana. En la medida en que la información sale de los

formatos y se coloca en la vida de los educadores y estudiantes aparecen nuevas estrategias apropiadas por los actores de la educación.

Para llevar a término este tipo de procesos, que parten de los saberes innatos y adquirir los propios y ajenos definimos un modelo ágil, polifónico, abierto y dinámico adaptable a las condiciones locales, a través de la acción simultánea y auto-sustentada de tres procesos:

- Lo temático. *Qué vamos a hacer.*
- Lo operatorio. *Cómo lo vamos a hacer.*
- Lo operativo. *Cómo lo estamos haciendo.*

Lo Temático:

Es la idea fuerza que concentra toda la fuerza de sustentación del modelo, esta idea va surgiendo del devenir múltiple del proceso. Cada idea debe estar articulada de manera dinámica a un paquete de criterios-pauta en lo operatorio y a una serie de acciones que lo alimentan y son alimentadas por él.

Lo Operatorio:

Es la idea densa. Es lo que prefigura la materialización práctica de la idea fuerza; son las trenzas, las relaciones, los ensamblajes, las interfaces, los diagramas; el brazo que le permite al cerebro mover una masa.

Es un mecanismo abierto que suscita prácticas particulares en cada situación, guardando el espíritu total de la idea fuerza; es el juego de pautas, cantidad de herramientas que permitirían utilizar ciertas herramientas para hacer una práctica teniendo en cuenta la especificidad de cada *hogar comunitario*.

Lo Operativo:

Es la realización tangible de la idea fuerza que se enuncia en lo temático y que se afina en lo operatorio. Es una práctica, son los usos de las herramientas (artificios, arte-factos, arti-lugios) y propósitos.

Se produce un tejido participativo, cuyos elementos son auto-generables con nodos que pueden superponerse a manera de un juego tridimensional, generando un continuo de acción y producción humana en todas las direcciones y sentidos.

A la luz de la dinámica entre lo tangible y lo intangible se llega a una aplicación simultánea de lo temático, lo operatorio y lo operativo, para realizar procesos de *evaluación participativa* con aplicación en el campo pedagógico de los *hogares comunitarios*, tomando como campo de acción la educación que queremos:

- ❑ Qué es la evaluación participativa?
- ❑ Para que sirve?

- Cómo opera?
- Cuál es su validez?
- Cuales sus falencias?

El impacto local de la *evaluación participativa* se vivencia con los niños, pues son ellos los que pueden arriesgar más y están más propensos a otras visiones de mundo, ellos son los multiplicadores de la innovación.

La evaluación participativa integra el que-hacer pedagógico a la vida cotidiana para que de esta manera la adquisición de conocimientos no sea algo forzado para los niños ni una obligación para los educadores. Debe ser una nueva forma de ver y sentir el mundo del niño y un desplazamiento de comprensión para el educador.

La Evaluación Participativa consiste en, luego de ubicar la idea fuerza o eje temático, potenciar la visión innata de investigador del niño cargado del afecto y asistencialidad del educador. La idea fuerza o eje temático estaría como algo que se debe conocer y lo que evaluamos en un contexto participativo son las distintas maneras de abordarlo desde la potencialidad que tienen el adulto para dar herramientas que motiven al infante a aventurarse a entrar en dicho contenido.

Se evalúa o devela en conjunto la destreza de herramientas propuestas por el educador para que le sirva de soporte investigativo en el mejoramiento constante de dichas herramientas, y al niño para confrontarse frente a las distintas posibilidades que tiene frente a un mundo nuevo de conocimientos, en donde puede optar y desempeñarse, investigar, crear, diferenciar, cuestionarse. La evaluación dirigida al niño no para reprimirlo sino para motivarlo a experimentar de diferentes formas el conocimiento.

En este tipo de evaluación adquiere valor la pregunta, la capacidad de cuestionamiento indica el interés generado por el eje temático y el interés que generaron las herramientas dispuestas para motivar al niño a conocer.

La evaluación participativa se valida en la medida en que las prácticas educativas se modifican, mejorando las metodologías. Abordar nuevos espacios conceptuales la multiculturalidad, la transdisciplinariedad hacen que la epistemología del niño se abra a muchos mundos.

Los aportes de este tipo de evaluación se dan en la construcción de herramientas en metodología de investigación de acuerdo al niño, a su vez se convierten en la creación de caminos que nacen desde la experiencia y la aplicación de los contenidos en la búsqueda de vías de realización.

**CAPÍTULO IV:
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS
CUANTITATIVOS SOBRE LAS MADRES
COMUNITARIAS**

4. ANALISIS DE DATOS CUANTITATIVOS Y TRABAJO DE CAMPO.

“Pero las semillas son invisibles. Duermen en el secreto de la tierra hasta que a uno de ellas se le ocurre despertarse”

Antoine de Saint-Exupery

El presente capítulo determina el contexto general en el que se han conformado las madres comunitarias como seres educadores y evaluadores; para determinar este contexto se hace un primer acercamiento desde la investigación cualitativa y cuantitativa, que nos permite conocer la realidad de los hogares comunitarios, estudiando las relaciones familiares, la organización comunitaria, la educación y la evaluación.

La muestra recogida para esta profundización se caracteriza por ahondar en los roles más importantes de la madre comunitaria, para reconocerla como sujeto, como madre, como estudiante, como líder y como ser humano.

4.1. AMBIENTE SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA MADRE COMUNITARIA.

4.1.1. Criterios para el análisis social de la Madre comunitaria en la localidad de Ciudad Bolívar.

Las relaciones sociales son condicionantes de la acción que los seres humanos establecen con el medio que los rodea, la Madre Comunitaria es

influenciada y reproduce en cierta medida las relaciones sociales que ella ha vivido.

La manera inicial en que vemos una cosa determina todos nuestros subsiguientes tratos con ella.

La visión que tiene la madre de las cosas que la rodean, está condicionada por la sociedad y ésta se condiciona por las formas y medios de vida.

A la madre comunitaria se le restringen en su historia personal las relaciones públicas, el acceso a los lugares de administración y al ámbito de lo político.

En las relaciones privadas por el contrario tienen una mayor presencia.

Los territorios donde se desenvuelve la Madre comunitaria para su desarrollo social son los siguientes:

- Su cuerpo
- La casa
- El barrio
- Lugares de dirección
- La región - mundo.

Los lugares privados por excelencia son su cuerpo y su casa, en ellos la Madre comunitaria ejerce su función de cuidado y formación de los niños, los lugares públicos son los lugares de dirección, en ellos la presencia de la madre comunitaria no es fuerte. El territorio privado y el público se juntan en el barrio, lugar donde se desenvuelve la vida de la Madre comunitaria y de los niños que educa. En este territorio ella tiene un manejo desde lo local. Y a medida que pasa el tiempo adquiere además un manejo público de los lugares de dirección.

El barrio es el ámbito donde se vive y se resuelve la problemática social, es el territorio donde está ubicado el hogar comunitario y, por lo tanto, el espacio - tiempo que estamos estudiando y donde se desarrolla la formación y la acción de la Madre comunitaria.

La trama invisible de la cotidianidad es el espacio y el tiempo donde la Madre comunitaria como mujer juega un papel determinante que nace del manejo que ella tiene de los espacios cotidianos donde se produce se conserva y se mejora la vida.

En el caso de la Madre comunitaria su territorio es el barrio y su tiempo es el vivir diario, los actores son los niños que aprenden en el hogar comunitario a manejar mejor la complejidad de su vida, la Madre comunitaria

aprendió ese manejo y lo comparte con el niño mejorándolo en la potenciación de su propio futuro.

4.1.2. Relaciones de la Madre Comunitaria con su familia.

La calidad de las relaciones que ellas tienen con su familia influyen determinadamente en su trabajo y en el afianzamiento y seguridad en su trabajo de formación con el niño.

Los datos del Cuestionario aplicado así lo indican:

Tabla 1. Trato de la Madre comunitaria con su familia

Personas	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	No existe
Esposo	18.11	34.05	21.04	15.09	10.08
Hijos	27.05	50.07	13.07	3.06	4.34
Padres	25.03	41.03	18.03	7.02	10.01
Hermanos	15.09	52.08	11.06	16.06	00.00

Las mejores relaciones que tiene ha sido con sus hijos, muy bueno y bueno representan el 78.2 de las relaciones con los hijos, este es uno de los procesos de interés y de conocimiento donde se funda el trabajo de la madre comunitaria. En ellas esta a gusto y coloca el mayor interés para su desenvolvimiento adecuado.

Los hijos son una tarea que exige una atención permanente y un conocimiento profundo para su desarrollo adecuado. Las relaciones primordiales de las madres con sus hijos y el gusto que se desprende de las mismas se expresa además en que es el porcentaje mas bajo de las malas relaciones (3.6).

Las relaciones más conflictivas que tienen las madres comunitarias son con los esposos el 15.9 son consideradas malas y para el 10.8 no existen. Conformando así un 27.6 % de malas relaciones, encontrando así que la principal fuente de conflicto intrafamiliar es la relación de pareja.

Las relaciones con los padres son estables y en general calificadas como buenas.

Las relaciones con los hermanos se polarizan, el 15.9 son muy buenas y el 16.6 son malas. Esta realidad posibilita entender el conflicto y el trato entre iguales para evaluarlo y tener un saber determinante para orientar y solucionar los enfrentamientos infantiles y la armonía que se debe construir en la relación entre los niños.

4.1.3. El papel de la madre comunitaria en las decisiones familiares.

He aquí los datos recabados:

Tabla 2.

Decisión	Frecuencia	Porcentaje
Madre	61	44.20
Padre	40	28.98
Madre – Padre	37	26.81

En los hogares de donde provienen las Madres comunitarias el 44.2 % de las decisiones son tomadas por sus madres. Esta mayor decisión que tiene la mujer fortalece la capacidad administrativa y organizativa de la Madre comunitaria que desde su infancia ha vivido un papel activo y preponderante por parte de la mujer.

La decisión tomada madre – padre es un porcentaje bastante alto que indican la posibilidad de la construcción de un consenso y equilibrio en las decisiones y funcionamiento del hogar comunitario.

4.1.4. Parámetros de decisión familiar

Tabla 3.

	Frecuencia	Porcentaje
Presencia permanente	51	36.95
Conocimiento	29	21.01
Dinero	26	18.84
Sexo	20	14.49
Edad	19	8.69

En los hogares de donde provienen las madres comunitarias encontramos una tendencia en la que la presencia permanente juega un papel preponderante en las decisiones que se tomen con respecto a la familia. Ese 36.9 que tiene la presencia permanente fortalece y posibilita la evaluación permanente que posteriormente las madres comunitarias van a realizar con los niños que están a su cargo.

El 21.1 representando al conocimiento y la experiencia están ubicando la fuerza que tiene el saber en los procesos de cuidado y acompañamiento del niño en los hogares comunitarios.

El 18.8 representado en el peso económico y el compromiso del mismo se concreta en la responsabilidad económica y en los procesos de inversión que garantizan el funcionamiento.

El sexo en el sentido de que la decisión depende del mismo, es decir ser hombre o mujer ocupa el 14.4%, mostrándonos esto el papel importante que este comportamiento familiar ha tenido posteriormente en el afianzamiento y autorización de la madre comunitaria a decidir y a tener una evaluación integral que mejore las acciones de la madre comunitaria con respecto a la educación y el cuidado del niño.

4.1.5. Influencia del trabajo comunitario en el desarrollo de la Madre Comunitaria

Tabla 4.

	Frecuencia	Porcentaje
Desarrollo de la M.C por la acción comunitaria	109	78.98
No hay presencia	29	21.01

Previo a abordar el trabajo de Madre comunitaria muchas de ellas han sido activas en la consecución de los servicios básicos para los barrios de

Ciudad Bolívar. Esto permitió y aumentó su participación en las actividades comunitarias

El 78.9 % de ellas participaron en actividades comunitarias previas y consideran que estos conocimientos fueron básicos para su acción educativa y para aumentar su capacidad de transmitir ideas a través de un lenguaje propio.

Expresan que la relación con sus hijos fue transformada por esta participación, por motivo de tener mas conocimientos y en las discusiones y acciones ampliar y complementar las formas que tenían de explicación de las cosas mediatas e inmediatas que sucedían.

El 21% no participó en este tipo de acciones. Por el contrario, consideraron que quienes lo hacían no tenían oficio en su casa o eran metidas y chismosas

La educación que se recibe en la actividad comunitaria ha beneficiado a las madres en los siguientes campos:

Tabla 5.

	Frecuencia	Porcentaje
Disciplina	37	26.81
Educación	28	20.28
Socialización	26	18.84
Planificación	18	13.04
Empleo del tiempo	10	7.24
Chismes	10	7.24
Gratuidad	9	6.52

La educación que se recibe en la actividad comunitaria es el segundo aporte, reconocen que los cursos recibidos son el elemento que beneficia a la mujer. Esta apreciación es representativa del sentir de la mujer popular en torno a la capacitación, que si no ha sido suficiente en algo ha cubierto esta necesidad.

4.2. CAMPO ORGANIZATIVO: Criterios para el análisis organizativo de las Madres Comunitarias de los barrios marginados de Ciudad Bolívar.

La organización es la concreción de la interrelación social con los objetivos de un grupo. Es la actividad más simple y a la vez compleja, ya que en ella se concreta el acto y la intencionalidad del mismo.

El hombre para realizar cualquier actividad por privada e individual que parezca necesita de una acción organizativa que coordine a otros individuos para que su acción sea posible. La organización explícita o implícita está presente en toda acción humana. Los grupos y las comunidades se consolidan por la acción organizativa, pero a su vez esa acción organizativa condiciona a los grupos y a las comunidades. La organización es un implícito que atraviesa toda la existencia humana. Por esto, su clarificación operativa y la determinación de sus fines son elementos indispensables para que una nueva actividad colectiva, como es la de la madre comunitaria se desarrolle acertadamente.

Cuando se concreta un tipo de organización familiar se conforma el aparato organizativo básico y autónomo de la sociedad; alterar estas formas organizativas es transformar la estructura privada de la organización de la sociedad, al romper los roles impuestos por el padre y la madre a ellos mismos

y a los hijos, se conforma una organización alternativa con dinámicas que no pueden ser controladas por los aspectos generales de la sociedad.

En el campo de esta organización se han producido los condicionamientos que rigen la cotidianidad, los ideales que se buscan permanentemente.

Las transformaciones que se producen en la madre comunitaria de Cuidad Bolívar pasan por los cambios organizativos de su cotidianidad. Y por eso es necesario conocer la cotidianidad de la madre comunitaria para emprender una transformación en forma consciente y real.

Tradicionalmente sólo se entiende por organizativo las formas explícitas institucionalizadas y en ese sentido se considera que sólo es organización la junta directiva del sindicato o de la acción comunal, pero no se considera como organización ninguno de los procesos que se gestan fuera del marco formal. Es organización el aparato del estado, pero no se determinan como organizaciones las acciones coordinadas (que envidiaría el mejor de los ballets del mundo) de los seres humanos para garantizar la supervivencia en la precariedad, por medio de una división sofisticada del trabajo y de una distribución milimétrica que garantiza la vida en un barrio y que repercute directamente en la trascendencia de una ciudad, o país.

El elemento determinante de una organización es la construcción colectiva de un producto necesario. Los seres humanos nos organizamos para producir, distribuir y garantizar el mejoramiento de los individuos, siendo este el punto inicial y final de toda acción humana. Las organizaciones que no cierran este círculo, es decir, que no completan la acción de la reproducción humana están condenados a desaparecer. Las organizaciones dirigidas hacia la participación social por lo regular no tienen en cuenta este aspecto dejándolo como un elemento dado y obvio; la madre comunitaria, quien cumple el papel de la reproducción del conjunto social, no es tenida en cuenta para su desarrollo, y es necesario entender que las transformaciones que se producen en la madre comunitaria, transforman la vida cotidiana y por ende la totalidad de la vida.

La distribución de lo producido es otra de las funciones que realiza una organización, determinando en qué forma los beneficios le llegan y desarrollan a los individuos. Si estos no llegan en forma adecuada la organización se desvanece.

La entropía es la cantidad de energía que se pierde sin lograr un propósito, la energía y su control es uno de los campos que la organización debe generar para su mantenimiento; si no se desarrollan los individuos en el campo de los conocimientos y la optimación de las personas, no se controla la

principal entropía en el desarrollo de la misma. El encontrar la organización adecuada es encontrar el proceso de coordinación armónica de la actividad (toda acción humana debe llevar una forma organizativa).

La madre comunitaria a través de su conocimiento evaluativo encuentra la organización adecuada para generar una cohesión organizativa que produce tras de sí los cimientos necesarios para que el proceso organizativo de la comunidad, y que esté todo el tiempo en un desarrollo constante de retroalimentación optimizada.

El otro aspecto que se debe tener en cuenta en la organización son las dimensiones básicas de la operación de los grupos.

Estas dimensiones son las siguientes:

- Características de los individuos.
- Normas estructurales.
- Cambios de sintalid (desempeño del grupo en su conjunto).

Estos tres elementos deben tenerse en cuenta en la organización y participación de los grupos.

El primer paso de la acción organizativa es determinar las características de los individuos del grupo. Es con ellos que se realiza la acción, pero a su vez es a ellos a quienes va dirigida la actividad.

Las madres comunitarias de Ciudad Bolívar, en el caso que nos ocupa, son las actoras y receptoras de la acción organizativa. Los cambios sociales producidos por la organización de las madres comunitarias, a su vez y de manera inmediata, actúa sobre ella como actora del proceso. Los cambios organizativos de las madres comunitarias se manifiestan en los comportamientos y en las formas de participación de toda la comunidad.

Estos aspectos influyen directamente en la cotidianidad de la madre comunitaria concretándose por dos caminos distintos. Por una parte las mujeres que garantizan su sostenimiento económico y el de su familia, transforman las condiciones de su hacer productivo y desarrollan con esto las acciones comunitarias en el mejoramiento del barrio y de la sociedad en general.

CAPÍTULO V
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS
DATOS CUALITATIVOS SOBRE LOS
HOGARES COMUNITARIOS

5. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS Y TRABAJO DE CAMPO

“Para que pueda ser, he de ser otro, salir de mi, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia.”

Octavio Paz

La investigación sobre la evaluación generada por las madres comunitarias, generó en un primer momento un acercamiento a la estructura institucional, luego en la medida del acercamiento y la realización del trabajo de campo permitió, desde la vivencia de las prácticas pedagógicas, encontrarse en un entorno distinto en donde la realidad de las madres comunitarias genera unas nuevas prácticas que recogen su comunidad.

A partir de la anterior muestra que fue de carácter cuantitativo, se conformaron los equipos de trabajo para observar los cuatro hogares comunitarios más representativos, acercándose a las interacciones pedagógicas y los procesos de evaluación de las *madres comunitarias*, de los padres y de los niños.

Con el fin de conseguir y ordenar la información se trabajó en talleres exploratorios quincenales, en los cuales se vieron los aspectos del proyecto La

investigación se centra en los procesos de *evaluación participativa* que se producen en desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la descripción detallada de las prácticas de evaluación.

Para ampliar las perspectivas del proyecto se integraron al equipo interno de trabajo diez padres de familia.

Se desarrollaron estas estrategias participativas:

- Combinar las acciones de investigación y del quehacer educativo.
- Propiciar en el re-conocimiento de los problemas la generación de alternativas de solución.
- Dinamizar la acción investigativa como un proceso de comprensión, organización y movilización.
- Buscar la complementación de los investigadores y el grupo de trabajo de los hogares.

En la investigación se busco la información relacionada con:

- Las características del espacio físico.
- Las características de las prácticas evaluativas de las madres
- Secuencia de sucesos pedagógicos y sociales.
- Interacciones y reacciones del grupo.
- Formas de evaluación.

En esta investigación se intenta esclarecer los procesos de la evaluación participativa, por medio de una metodología en donde los observadores y los observados se integran para comprender las relaciones educativas, donde están enmarcados los procesos de seguimiento acompañamiento y mejoramiento en los hogares comunitarios.

El propósito es profundizar las formas evaluativas, en los procesos pedagógicos y de acompañamiento por parte de las Madres Comunitarias, precisando los problemas que se presentan en un entorno de marginalidad urbana; se busca ubicar las raíces y las características de la pedagogía de las Madres Comunitarias, evidenciando en sus prácticas la presencia de la acción formativa de una madre proveniente de un sector popular con sus formas de valoración, seguimiento y acompañamiento a los niños.

La recolección de la información se hizo teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

Observación de la vida cotidiana en el hogar comunitario, en los distintos momentos de su actividad ; en la observación de la llegada y salida del hogar de los niños, las jornadas de enseñanza, los momentos de descanso, recreación, juego, higiene, alimentación y salidas del Hogar, reuniones con los

padres, reuniones de las madres comunitarias, seminarios y talleres de formación.

Se realizaron grabaciones, entrevistas a profundidad, con las Madres comunitarias, con los niños, con los asesores. Se efectuaron conversatorios y producciones y acciones de mejoramiento en lo realizatorios colectivos durante el segundo semestre del año 2004.

Las entrevistas se presentan referidas a los hogares donde ocurrieron o de donde provienen los actores, para ver las prácticas pedagógicas y evaluativas referidas a un contexto en donde la evaluación contribuye a que los actores concreten acciones de mejoramiento. Los espacios y tiempos de análisis de los momentos o rutinas están referidos a los hogares comunitarios donde aconteció, a donde se produjo la información más relevante y reveladora.

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO LA ESTANCIA

5.1.1. Ubicación histórica:

Un esfuerzo, que busca realidad...

“En 1986, en el mes de noviembre nos vinimos un grupo de madres educadoras del barrio motorista que trabajábamos en el jardín de la Abeja Maya. Viendo la problemática, que había muchos niños y niñas en este sector, que no contaba con jardines de bienestar social, ni de bienestar familiar sino jardines privados.

Los padres y madres de familia nos propusieron que nos viniéramos para este sector y tomamos la iniciativa de conseguir una casa en arriendo, los padres y las madres nos colaboraron con mercado y también nosotras; empezamos con 20 niños y niñas conseguimos butacas y mesas y así empezamos esta labor. Solicitamos ayuda a la Junta de Acción Comunal, pero no nos prestaron ningún apoyo.

Los jardines FUNDAC, Fundación de Apoyo Comunitario, nos colaboraban con mercado que les quedaba de los fines de semana, Algunas de las madres comunitarias con las que llegamos a este sector se retiraron por que no había remuneración económica por nuestros servicios, ya que los aportes que hacían los padres y las madres de familia eran para pagar el arriendo y los servicios públicos. En 1988 Bienestar Social del Distrito nos apoyo en la parte nutricional con mercados los fines de semana. En 1990 fue el año que nos lleno de alegría por que salió la personería jurídica.

Entre lucha y negociaciones con la representación de Proniñez Corascom, logramos obtener que reconocieran una bonificación para el talento humano (madre educadora). En 1994 se obtiene un reconocimiento más a nuestra labor y se logra que se contrate directamente con el hogar comunitario (Casa Vecinal) y se amplió la cobertura a 60 niños y niñas por la demanda de esta población.”

5.1.2. Observación :

Los textos del Diario de Campo seleccionados a continuación constituyen, en sí mismo, una preciosa narración cualitativa del quehacer educativo del hogar comunitario.

DIARIO DE CAMPO #1:

“En este día llegamos muy temprano, por invitación de la Madre Comunitaria a acompañar en una salida con los niños del Hogar.

Siendo las 9:30 de la mañana luego de que los niños tomaron su refrigerio nos dispusimos a salir hacia un espacio verde cercano al jardín. El trayecto de cinco cuadras que atraviesan una pequeña zona verde y unas tiendas, la primera calle un poco más concurrida de vehículos a la cual la Madre Comunitaria y por supuesto los niños ya saben cómo cruzar. Primero la

madre comunitaria detiene el paso y los niños cruzan en forma de trensito agarrados de las manos, uno seguido de otro, y así sucesivamente. Los vecinos que casualmente pasan por allí colaboran para que los niños pasen, se saludan. La comunidad ya esta enterada que los niños salen con frecuencia pasando por este lugar.

Finalmente se llega a un potrero cercano al Hogar Comunitario al cual asisten regularmente los niños en compañía de la madre Comunitaria.

En este recorrido pude observar que había estiércol de vaca y le pregunté a un niño qué era eso y el niño me respondió que era abono. Aquí traen vacas a pastar por eso hay estiércol.

Unos niños estaban arrancando algunas malezas y pasto, jugando a preparar alimentos, otros niños jugaban a perseguir grillos, otros a escarbar tierra con palitos, otros corrían de un lado al otro.

La madre comunitaria dijo que era muy fácil controlar a los niños desde allí que por el espacio era apto para sus juegos y que no corrían peligros como en el parque. También noté que a los niños les gustaba jugar allí.

Cuando fueron las 11:30 salimos del lugar hacia el Hogar, los niños recorrieron el mismo camino en tránsito agarrados de las manos, al llegar al jardín la madre les acompaño a bañarse las manos y se sentaron al comedor

para su hora de almuerzo, luego de esto la madre comunitaria les lavo las manos de nuevo, la cara y los dientes y se subieron a hacer la siesta”.

DIARIO DE CAMPO #2:

“Nuevamente por invitación de la madre comunitaria asistí a una salida eran las 9:30 de la mañana y nos dispusimos a salir al terreno donde juegan los niños.

Pasando por los lugares acostumbrados y en compañía del tren de niños tomados de las manos, cruzamos una a una las calles que nos llevarían al espacio que anteriormente visitáramos. En esta ocasión la madre comunitaria había trasladado algunas macetas del Hogar en donde tenia plantas aromáticas y especies.

En esta salida se pudo observar que los niños conocen las plantas, ellos nos indican los nombres de las plantas, también nos dicen para qué sirven (aromáticas, especies o sirven para preparar los alimentos).

Recorría el lugar junto a la Madre reconociendo el terreno y ella me comentaba qué era lo que quería hacer allí con los niños, decía que quería sembrar algunas plantas de varios tipos para que los niños también supieran cómo era el proceso de preparar la tierra y además vieran crecer las plantas que

juntos iban a sembrar, también comentó que iba a convocar a los padres de familia para hacer una actividad aquí y que las familias hicieran parte de este proyecto.

Me pude dar cuenta que, a un lado del potrero, había dos montones de tierra y algunos tarros de plástico, varias varas de guadua y un pedazo de manguera. Al preguntarle a la madre me contó que un padre de familia le había llevado eso por si lo necesitaba.

Luego de hora y media de juego y descanso en donde los niños corrieron, cantaron, hicieron y rondas, nos dispusimos a salir hacia el Hogar de regreso a la rutina del almuerzo y la siesta de los niños. La madre comunitaria me invito a participar del próximo encuentro con padres de familia que sería en un mes”.

DIARIO DE CAMPO #3

“Este día se citaron a los padres de familia a las 8 de la mañana, ellos llegaron y se reunieron junto con los niños en un salón grande que se encuentra en el primer piso del Hogar.

La Madre Comunitaria dio la bienvenida a los padres del jardín e informó que había convocado la reunión para ver la necesidad de una práctica

con los niños para el conocimiento del Medio Ambiente a partir del cultivo de algunas plantas.

Planteó la necesidad de integrar la recreación y el interés de los niños por las plantas y los animales, manifestados en las salidas con ellos a los potreros de la zona.

La Madre Comunitaria comentó que en el Hogar no había un espacio para desarrollar este trabajo y en las salidas hechas con los niños había encontrado un lugar apropiado para sembrar. Propuso a los padres que tenían la experiencia en sembrar y los que quisieran vincularse a esta actividad apoyar el trabajo junto con los niños. En un primer momento se debe reconocer el terreno, para luego prepararlo. Simultáneamente en las casas con los niños hacer una recolección de semillas que quedan de los alimentos que se preparan y se consumen en las casas, como la ahullama, la calabaza, el frijón, la arveja, también las frutas como la manzana, el durazno y todas las que quieran y que se den en clima frío.

Describió el lugar donde hacer la actividad y se dirigió a un mapa que ella había hecho en medio pliego de cartulina. Uno de los padres propuso visitar el lugar y se dirigió a la madre comunitaria para solidarizarse en este proyecto, comentó que él era hijo del campo y que toda su infancia la había pasado en una zona rural del Departamento de Boyacá.

La Madre Comunitaria planteó que luego de un café con pan que les iba a ofrecer se dirigirían a reconocer el terreno, también comentó que esto era propiedad de la Junta de Acción Comunal y que el Presidente de la junta le había dado la posibilidad de hacer ese trabajo ahí con los niños. Hablaron algunos padres que dicen tener elementos que puedan servir, luego un padre dijo que quería ver si había tiempo entre semana para acompañar esta actividad; los padres armaron un horario en donde los que tenían el tiempo unos de 1 hora y otros de otra hora en las tardes para acompañar por turnos a los niños.

La madre comunitaria dijo que este proceso era muy importante para vincular a los padres al Hogar y a la labor que se hace de formar los niños esto que se puede llamar escuela de padres daría inicio a un proceso de formación que parte desde la enseñanza.”

DIARIO DE CAMPO #4

“Este día llegué a las 8:00 de la mañana y presencié la llegada de los niños que venían dispuestos para la salida, con overoles, pantalones y ropa vieja que pueden ensuciar, algunos niños traían botas pantaneras y otros tenis. Llegó una madre de familia que tenía tiempo ese día para ayudar en la

actividad, trajo un paquete de cascarilla de arroz que le habían enviado del llano, una pala que tenía en la casa y unas semilla germinadas de maíz.

A las 9:20 de la mañana después del refrigerio se empezaron a alistar los niños y los acompañantes, la Madre de familia, la Madre Comunitaria y dos jóvenes vecinos del Hogar hermanos de un niño que se ofrecieron a colaborar en esta actividad.

El recorrido acostumbrado junto con los niños y cargando los elementos necesarios en un cochecito de mercado que un padre ofreció. El tren de niños cruzó las calles y al llegar al lugar la expectativa de los niños más grandes aumento, querían saber que debían hacer para empezar.

Me pude dar cuenta de que los niños caminaban con cuidado por la parte donde están preparando la tierra, no se paran sobre las plantas, y los más grandecitos le recuerdan a los pequeñitos cómo deben caminar, y le dan la mano en los senderos, la madre comunitaria siempre esta recordando los recorridos y las distintas actividades que deben hacer: primero quitar las malezas y el pasto de la tierra pues si le quedan raíces de pasto pueden crecer y dañar los semilleros.

La madre comunitaria lleva unos guantes, un tapabocas y una botella plástica con spray, que contiene una mezcla de ají y jabón de tierra. Se sienta

con los niños los llama y les explica que va a hacer. *“Niños, esto es el remedio para que los gusanos no se coman nuestras plantitas, cuando llega el gusanito y huele esta mezcla de jabón de tierra y ají salen corriendo a buscar otra planta, a ellos no les gusta comer con ají ni con jabón.(...)”* *“Miren desde allí sentaditos lo que voy a hacer.(...)”* mientras la madre comunitaria aplica sobre los semilleros la mezcla para alejar los bichos que se comen las plantulas, los niños observan y aprenden.

En otro momento un grupo de niños que ha traído vienen con sus bolsitas a sembrar. La madre comunitaria los lleva a un lugar cercano al sembrado en donde tiene una serie de tarros plásticos y los rellena de tierra abonada. Unos niños le quieren ayudar, acerca un valde azul que contiene varias palitas pequeñas de jardinería y entrega una a cada niño. *“Ahora vamos a revolver muy bien la tierra con la ayuda de esta palitas, después la echamos en los tarros, no debemos aplastar la tierra sino mezclarla para que puedan crecer las semillas que vamos a sembrar y se conviertan en plantas”*.

Esta actividad llevó a descubrir a los niños los gusanos que había en la tierra, preguntando uno de ellos que si este lo botaba lejos y la Madre Comunitaria le explicó que estos gusanitos eran buenos para la tierra y las plantas.

Al terminar esta actividad a las 11:10 de la mañana se dispusieron a ordenar las herramientas dentro del cochecito y de regreso al Hogar Comunitario con otra visión del terreno.”

5.1.3. Entrevista:

A modo de triangulación de textos, se recogen fragmentos de la entrevista realizada a la Madre Comunitaria:

¿Dónde nació la idea de llevar los niños a los potreros?

“Lo que pasa es que los parques de aquí están hechos para niños más grandes, es peligroso para ellos y tenía que estar vigilándolos todo el tiempo, además en los parques no se puede hacer sino una cosa, montar en los aparatos, claro que a veces los llevo allá. En el potrero hacemos algo muy importante con ellos... aquí tenemos la posibilidad de construir lo que queramos y lo que necesitemos, la experiencia de la huerta ha sido mucho más importante que todas las salidas al parque porque ellos ven cómo nacen las semillas que sembramos y también ven las plantas crecer y ven los frutos y saben que son para su propio alimento, en el parque ellos son pasivos y en el potrero son activos. La diferencia es que en el parque hacen pero lo que hacen no germina como las plantas en el huerto.”

¿Cómo ven los padres de los niños esta iniciativa?

“Han recibido bien la idea, unos tienen experiencia en el campo y les ha sido muy bueno llegar a compartir eso que ellos saben, y además les gusta, y los que no saben quieren aprender y a todos les ha llamado mucho la atención la idea. También me han colaborado mucho, eso sí, han traído tarros, tierra, abono, y hasta herramientas, la inversión ha sido muy poca porque los mismos padres tienen todo y eso favorece todo... Esto me tiene muy contenta y positiva porque siento que se hacen bien las cosas con el apoyo de los padres.

La tierra para la huerta que era el problema la hemos resuelto cuando le explicamos a los carabineros lo que estábamos haciendo y cómo es tan cerca ellos cuidan que no nos dañen la huerta y nos han permitido el trabajo.”

¿Cómo se sienten los niños en el terreno?

“Pues yo he notado que desde que salimos allá al campo los niños son como menos agresivos, yo creo que gastan más energía allá en el campo y se sienten muy contentos cuando salen porque anteriormente cuando estaban encerrados todo el día no era lo mismo. Además lo de el medio ambiente se enseña en el hacer de ellos mismos, y las preguntas que nos hacen nos obligan a informarnos y a relacionarnos con los que saben. Esto nos enriquece a todos; parece que esto va a dejar una experiencia muy linda para todos.

El trabajo en conjunto de los niños ha hecho que se integren más y que sobre todo tres niños que eran muy excluidos han aumentado por sus conocimientos y por su trabajo su grado de relación. Uno sobre todo ha encontrado un lugar que no tenía en el grupo ni en el hogar comunitario”

5.1.4. Acompañamiento:

Un momento importante en las prácticas pedagógicas del Hogar comunitario La Estancia es la huerta infantil que ha permitido incorporar en la actividad el desarrollo comunitario en lo medioambiental. Allí se encuentran algunos elementos de desarrollo auto-sostenible para los grupos necesitados urbanos.

Los lugares donde se relaciona la familia con la tierra para la producción de alimentos, se da en las familias que en su núcleo están presentes los abuelos en donde existe un huerto que les proporciona plantas medicinales, especias, vegetales y cereales.

La madre comunitaria recoge las prácticas de las huertas en su relación cotidiana con los niños quienes tienen una concepción distinta sobre lo ambiental en su cercana relación a las plantas y su referente a la alimentación y la interrelación con la tierra, los animales domésticos y de granja.

En este acompañamiento se descubre que para los niños desde sus familias se ha construido una ética medioambiental de equilibrio que permite sustentar el proyecto familiar en el hacer del huerto que alimenta, sana y construye la familia.

Los distintos recorridos junto con los padres de familia evidencian que tienen una ubicación distinta en los territorios, los referentes urbanos son transformados en la visión natural de los recorridos. Cuando el árbol, la planta la piedra, la montaña, el río, hacen parte y son referencia adquiere un sentido desde la naturalización el espacio urbano.

Las Madres Comunitarias recogen la naturaleza como punto de partida de la realidad del barrio y del hogar en las experiencias de los padres de familia sobre el medio ambiente que se concretan en los recorridos del barrio y la ciudad referidos a los mapas que han construido desde su cultura. Sobre esa base se construyen los espacios para trabajar con los niños.

Los Hogares Comunitarios se han construido de acuerdo a sus necesidades en una realidad distinta. En ella se construyen sus ideas, sus pensamientos, sus relaciones, sus actos, se crea otra idea a partir de la vivencia con el entorno, acoplarse a una ciudad que ofrece tantas relaciones cercanas, lejanas, todo esto construye nuevos espacios de recomposición como la huerta comunitaria infantil.

La huerta comunitaria infantil, como eje de esta recomposición, se ha convertido en un espacio no usual para el desarrollo del niño y de la ciudad en donde los nuevos lugares invisibles van apareciendo conformando y posibilitando nuevas necesidades y soluciones posibles en donde la agricultura urbana se empieza a manifestar el cambio. Como todo cambio, parte del origen pero conforma nuevos territorios físicos y conceptuales acordes a las nuevas necesidades.

5.1.5. Realización:

La escuela de padres es el núcleo generador del trabajo educativo por ser el puente comunicante entre el conocimiento que la escuela transmite y el que con la colaboración o crítica de los padres de familia puede o debe dinamizar el cultivo del hijo estudiante, recabando entre escuela y padres las potencialidades que ella o el tienen.

En el hogar comunitario la Estancia se evalúa a través de las actividades que realiza el huerto infantil comunitario. Esta iniciativa surge a partir de una necesidad que manifestaron las madres de familia que en su mayoría son mujeres muy jóvenes. En el trabajo del huerto se enfatiza en la formación de los niños, partiendo de las expectativas de las madres y los padres quienes plantean las necesidades que luego se busca suplir en el quehacer comunitario.

5.2. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO LOS PITUFINES

5.2.1. Ubicación Histórica:

Proteger atender y educar una tarea en el sector...

“A mediados de 1983, a causa de un accidente de 4 niños que se quemaron en su casa de paroi, y ante tanta inseguridad puesto que los padres tienen que salir a trabajar, se organiza un grupo de señoras de la comunidad para atender los niños y niñas en sus propias casas aportando mercado, ollas, mesas y demás.

Duramos pagando arriendo de casa en casa hasta que en el año 1985 los “urbanizadores” del barrio donaron los terrenos destinados para la escuela, el jardín y la cancha deportiva, incluyendo dos casetas prefabricadas las cuales fueron utilizadas para el hogar comunitario. En ese año también se consiguió el apoyo del Departamento Administrativo del Bienestar Social, en mercado para la atención de los 80 niños y niñas.

Hacia el año de 1987 llega al barrio una organización no gubernamental llamado Fundación Social, la cual entra a apoyar a la comunidad en sus dinámicas de organización, naciendo así los comités comunitarios que procuran alcanzar una mejor calidad de vida.

En Jerusalén se empieza la capacitación para los diferentes grupos como eran: Junta de Acción Comunal. Grupo de Salud, Grupo de Solidaridad, Grupo de Deportes, Grupo de

pavimentación, Grupo de Servicios Públicos, organizaciones juveniles. Esta entidad apoya con dineros para la construcción del hogar comunitario.

El hogar comunitario los Pitufines cuenta con una construcción muy pobre puesto que DABS no ha aportado recursos para arreglar las instalaciones del hogar comunitario. Con los esfuerzos de la comunidad educativa se inició un proceso de capacitación pedagógica para las madres educadoras del hogar comunitario, donde se aplica la pedagogía que se sustenta en la evaluación participativa.

Para el año de 1994 gracias a la organización de la comunidad en la cual ha sido parte activa el hogar comunitario de los Pitufines, se logró la pavimentación de las principales calles de acceso al sector, el mejoramiento de los servicios públicos como el agua, la luz, el alcantarillado, el transporte y el teléfono.

Después de varios años de organización se aumenta la cobertura para los diferentes programas de educación; el hogar comunitario en la actualidad atiende a 108 niños y niñas desde los tres meses hasta los cinco años, estos reciben atención y seguimiento nutricional, programas de crecimiento y apoyo pedagógico por medio de los proyectos de aula donde la participación de los padres y madres es definitivo para el logro de los objetivos y metas del hogar comunitario.”

5.2.2. Observación:

Se presenta textualmente como en el caso anterior:

DIARIO DE CAMPO #1

“A las 2 de la tarde llegué a esta actividad programada por la Madre Comunitaria del Hogar los Pitufines, llegué como invitado para observar el proceso de la realización de disfraces para el Carnaval propuesto por ellos.

Los padres en el transcurso de la semana llevan reciclaje de telas, ropa vieja, plásticos de colores, madera, cueros tarros, papel, pinturas, hilos, lanas y agujas, todo el material se ha acumulado en cajas en donde los padres cada martes y jueves en jornada abierta y continua escogen y elaboran los disfraces para sus niños y para ellos, los padres pueden llegar a partir de las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde y trabajar en un espacio del jardín dispuesto para esto. Entran y salen cuando quieren y permanecen el tiempo que pueden mientras avanzan en los disfraces.

Cuando llegué pude observar los distintos disfraces colgados en un extremo del salón de actividades, unos ya muy avanzados. Llevan en esto tres semanas trabajando dos días a la semana. Algunos pueden dedicar mas tiempo y otros muy poco pero van avanzando poco a poco.

La madre comunitaria me contó el proceso de inicio de esta propuesta que salió de los padres y que se integró al trabajo estético de los niños y con respecto a las actividades de los padres. También me contaron que luego de los disfraces pensaban diseñar unas carrozas.

Me acerqué a uno de los padres que estaba haciendo un disfraz y le pregunté qué hacía. Él me dijo que era el disfraz del universo, mostraba una falda azul oscura con muchos puntos brillantes que simbolizaban las estrellas. Tenía a un lado un círculo que representaba la tierra y el cual estaba trabajando con reciclaje.

Al preguntarle si su hija estaba de acuerdo con el disfraz, me dijo que habían hablado mucho de esto y que a ella le había gustado la idea.

Todos los disfraces tienen un significado: la madre comunitaria ha recalcado sobre esto de no hacer como las cosas copiadas sino ponerle un sentido a lo que quieren mostrar, contar con la opinión de los niños y así mismo plasmar creativamente la idea, valiéndose de los elementos que entre todas las familias se han recolectado.”

DIARIO DE CAMPO #2

“En este día son las 10:00 de la mañana finalizados la mayoría de los disfraces y empezando la realización de elementos para las carrozas.

Los niños están motivados con los trabajos hechos por sus padres, y quieren también ayudar en esta actividad. Se destina un tiempo por grupos de niños para que puedan colaborar mientras unos están en actividades con las madres comunitarias, otros están ayudando a la creación de las carrozas y así se van rotando los niños para que todos participen, otra actividad en la que pude presenciar, fue la organización de unas danzas regionales pacíficas en donde se hacen también cantos tradicionales llamado Puyas.

Un grupo de 11 niños y 5 niñas bailan y algunos tararean la canción, guiados por la Madre Comunitaria. Se preparan para el carnaval.

Este día me despido a las 2:00 p.m. de los niños, de los padres y la Madre Comunitaria con invitación a presenciar el día el pre-carnaval y con el compromiso de acompañarlos y colaborarles.”

DIARIO DE CAMPO #3

“Este día citaron a los padres de familia a las 7:00 a.m. para organizar la preparación del carnaval se realizaría un recorrido previo al Carnaval llamado pre-carnaval junto con niños y padres. Además se haría la convocatoria a la comunidad aledaña a participar del carnaval.

La madre comunitaria organizó a los niños, llegaron en compañía de sus padres, a unos se les dio platillos y a otros maracas. Los padres van en compañía de los niños en la parte de atrás entregando unas tarjetitas que ellos mismos diseñaron para invitar a la comunidad.

Las tarjetas decían:

“Los niños y los padres de familia del Hogar Comunitario LOS PITUFINES invita a la comunidad vecina a compartir un día de Carnaval el próximo sábado 30 de octubre a partir de las 10 de la mañana. Concluiremos la actividad en el parque compartiendo un canelazo esperamos su compañía y su participación. La Sonrisa de los niños es tu sonrisa”

Los niños salen en compañía de sus padres, salen cantando y bailando. Muchas risas de los niños y de los padres, quienes aparecen un poco tímidos ante la actividad.

Los padres se van quedando en la parte de atrás y los niños, organizando su actividad, adelantan con sus cantos y bailes. La madre

comunitaria va guiando en compañía de tres padres que toman más la labor. Los padres van hablando con los transeúntes y la gente que sale al oír cantar a los niños y les reparten las tarjetitas con invitación extensiva a que se disfracen y lleven a los demás niños.

Al final del recorrido se notan más animados los padres y se reúnen a comentar las expresiones de vecinos y comunidad, se notan animados y motivados, los niños felices quieren seguir cantando.

Se convoca para el siguiente jueves para hacer los preparativos y definir el orden de las carrozas”

DIARIO DE CAMPO #4

El Carnaval:

“Este día se citó a las 7:00 de la mañana para que todo salga bien los colaboradores preparan un refrigerio para los niños. Los padres visten a los niños y los maquillan, la Madre Comunitaria dirige todos los procesos y está pendiente de coordinar lo que se necesite.

Hacia las 8 de la mañana están casi todos listos y disfrazados, los niños y los padres ayudando a montar las carrozas sobre 4 triciclos grandes con

parrillas que uno de los padres consiguió prestados de la empresa en donde trabaja como repartidor de periódicos y revistas.

A las 9:15 se sirven los refrigerios a los niños y padres que consisten en un chocolate y un pan con jamón y queso.

Llegadas las 9:45 se sacan las carrozas y se pone una grabadora con parlantes en la carroza delantera con ritmos caribeños que los niños ya conocen, remontan los niños más pequeños en las carrozas y rodeados por padres que les acompañan y un padre piloteando la carroza.

En la mitad de la caravana va el grupo de niños grandes haciendo los cantos y las danzas preparadas, y en la parte trasera van otro grupo de jóvenes y padres haciendo danzas y cantando unos llevan tambores y otros maracas.

Tres padres de familia se han puesto hacer de locos y hacen teatro. Van como de adelante hacia atrás poniéndole ambiente al carnaval. Ellos no tienen una labor definida sino que van como haciendo chistes, incluso se meten dentro de la gente que está en las calles y los jalan a bailar y a cantar.

En la medida en que avanzan las caravanas van saliendo los padres de familia a las calles y se unen a las caravanas. Esto hace que los padres se animen más.

Culmina dos horas después en el parque del barrio la caravana que convoca un canelazo preparado por las madres de familia del jardín.

Aquí se van relacionando unos y otros, los niños encuentran otros con quienes jugar, también se relacionan los padres y se encuentran en la fiesta del carnaval. En este espacio se relacionan de otra manera. La música y la danza generan un espacio diferente de comunicación. Los problemas ya no son tan graves y tienen más perspectiva, el acompañar abre ventanas que dejan ver otra dimensión humana. Puedo ver como se sientan corrillos y discuten como reunirse con mas frecuencia, otros proponen enseñar algunas danzas regionales, y alguno dice apoyar desde la música incluso para formar a los niños.

Una idea que adquiere vida propia no pertenece a nadie porque es de todos. Esto es lo que se va viendo en el carnaval. Pierde individualidad en la medida en que se vuelve parte de un proceso en donde todos somos en un propósito.”

5.2.3. Entrevista

La madre comunitaria nos ilumina ofreciendo claves importantes del quehacer educativo del Hogar:

¿Hace cuánto tiempo trabaja como madre comunitaria?

"Esto es algo que he hecho toda mi vida, antes de ser madre comunitaria, cuidaba los niños de unas vecinas porque ellas salían y los niños quedaban solitos cuidados por un hermanito mayor, eso me angustiaba y yo le propuse a la mamá que me los dejara y yo se los cuidaba, a cambio ella me traería semanalmente un mercado.

Por aquí llegué a esto, pues alguien me dijo que yo tenía la posibilidad de ser madre comunitaria, pero en esa época no era tan conocido el programa como ahora, además las Madres Comunitarias somos porque nos gusta. Esto no lo hacemos como trabajo, para mí no es trabajo, es una alegría y una tranquilidad hacer esto por los niños que lo necesitan..."

¿Ha recibido formación para ser Madre Comunitaria?

"A nosotras nos han dado mucha colaboración y esto es bueno para los niños... Si. Desde hace varios años nos dieron la oportunidad de estudiar a todas y validamos la primaria y el bachillerato sin pagar nada, no es tan fácil pero hay vamos. A una Madre que era la mayor del grupo en ese tiempo que iniciamos le entró una crisis, ella estaba desesperada porque quería aprender a leer y escribir pero decía que no podía, casi lloraba, ella nunca

había hecho esto y los ejercicios que nos ponían los profesores no eran tan duros para algunas, yo por lo menos ya sabía porque yo hice hasta cuarto y me quedaba todo más fácil, pero ella no sabía manejar el lápiz. Esto fue muy duro, todas le ayudamos, ¡imagínese profe lo que es eso; querer hacer algo y sentir que uno no puede. Al fin lo logró, eso sí, le toco trabajar mucho, nos repartíamos y entre todas le ayudamos... Esto lo hace el amor por los niños. Uno logra lo que sea por ellos..."

¿Qué ha significado el carnaval para los padres y los niños?

"Esto es muy importante para todos. Los padres se han acercado más al hogar con esto. Yo noto que como están llegando en cualquier momento el Hogar es también como su casa y así también se preocupan más por todo lo de aquí.

Los niños están muy contentos con todo lo del carnaval, se nota que en las casas los papás hablan mucho de esto. En todas partes también nos preguntan, los vecinos que nos han visto caminando con los niños por aquí ya saben y están pendientes del trabajo del carnaval. Ha unido mucho y una también ve el interés por ejemplo en la hechura de los disfraces y las carrozas. Se nota mucho todo el esfuerzo por que todo salga bien y muy bonito."

¿Qué considera que genera en la comunidad educativa la realización del carnaval?

"Pues hay muchas cosas que yo creo que se ven, hay... Lo más importante es que alrededor de eso se unen las familias y el hogar, ahora también los niños se ven con sus familias trabajando todos para llegar a algo. El niño se siente bien y esto es muy importante, porque también lo que yo trabajo con los niños en la semana se ve también con las familias, y como ahora hay más contacto con las familias puedo hacer más con ellos. Siento como si lo que hago tiene muchos frutos en las familias. De pronto, siempre fue así pero ahora lo veo mejor, y es bueno ver esto para saber cuándo se hacen bien las cosas, o también para mejorar las cosas negativas."

5.2.4. Acompañamiento:

a. Qué permite el arte en los hogares comunitarios?

La estética desde la cultura propia de nuestras comunidades tiene una connotación más rupestre en donde la combinación y la composición se relaciona más directamente a su pensamiento.

Su estética parte del camino de la naturalización para centrarse en los recorridos propios de su vida, los dibujos de los niños, hablan de sus casas, de sus perros, gatos, patos, gallinas, también hablan de los abuelos del campo y la ciudad, de la cocina, nos hablan de otra estética ligada a unos pensamientos

sencillos y a su vez profundos. Entrar en el pensamiento de las familias en meterse entre los dibujos de sus niños y encontrar elementos autóctonos, para nosotros aun desconocidos, que la madre comunitaria reconstruye empíricamente como con la magia que le da el afecto y su propia historia.

La fiesta que hace parte de las distintas tradiciones se mezcla en el encuentro de culturas lejanas territorialmente pero cercanas en su apreciación vivencial.

El movimiento genera un contacto con el entorno que expresa otra dimensión en las relaciones entre uno y otro.

La madre comunitaria encuentra entre la danza la dinámica de pertenencia y de comunicación física, la expresión corporal fundamenta en gran medida las formas de relacionarse y de acercarse a los otros miembros de la comunidad.

Las canciones remiten a las distintas tradiciones en esta medida se retoman por las madres comunitarias los cantos populares y sus expresiones propias, el lenguaje se caracteriza y se encuentra en el costumbrismo y las expresiones propias de las regiones distintas formas de relacionarse y las concepciones vitales

Las expresiones plásticas en padres y niños constituyen otro acercamiento a lo estético, los niños no tienen temor al acercasen a la tierra para crear, las figuras amorfas se hacen naturales y muestran otras realidades.

También el trabajo con texturas llega a sorprender. Ellos sienten, perciben y viven la vida sin restricciones. En el arte de la vida se concretan las formas de plasmar lo estético.

5.2.5. Realización

El carnaval es el recurso lúdico artístico empleado desde los orígenes de la humanidad para poner en cuestión lo establecido, que en la dinámica de la confrontación con la cotidianidad se revalúa.

El instrumento para la evaluación participativa en el hogar comunitario Los Pitufines ha sido el Carnaval, elemento que a través del arte permite el encuentro con las familias de los niños durante todo el año, acercando a la comunidad y a varias entidades locales que apoyan y avalan en la tarea de acompañar a los niños y niñas del hogar comunitario. Esta iniciativa nace como una expresión artística en el trabajo de los padres de familia permitiendo generar espacios de encuentro con los adultos, los niños y la comunidad.

La formación que da el trabajo comunitario en la preparación del carnaval es algo que nos permite ver la evolución del quehacer pedagógico; los encuentros de capacitación, las jornadas de recreación, los almuerzos colectivos van enriqueciendo el compromiso a tal punto que el carnaval se desarrolla como expresión de un nuevo ideario en educación para los niños y para la comunidad en general.

5.3. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO MANUELA BELTRAN

5.3.1. Ubicación Histórica:

El sueño de la esperanza de seguir creciendo en comunidad...

“La asociación Manuela Beltrán, Mis Pequeñas Travesuras. Nace por iniciativa de la Junta de Acción Comunal y algunas mujeres de la comunidad que ven la necesidad de la niñez y así contribuir al cuidado y nutrición de los niños y las niñas desprotegidos. El hogar se constituye en una alternativa de organización y crecimiento comunitario, es así como este grupo de mujeres, madres, se meten en el cuento de la formación de la niñez.

Desde 1986, se inicia el proceso de atención a niños y niñas entre los tres meses hasta los cinco años. Al comienzo con aportes de las personas dueñas de supermercados, de

las plazas de mercado y de los padres y las madres, luego con el aporte en especie que realiza el gobierno Distrital a través del Departamento de Bienestar Social, DABS.

El proceso ha ido creciendo y es como se logra una construcción en el centro integrado de Manuela Beltrán y se amplía la cobertura del servicio hasta llegar a 120 niños y niñas, se organiza por niveles de acuerdo a la edad y se involucran madres educadoras en procesos de formación y capacitación pedagógica.

El gobierno mantiene los aportes, pero la organización de las mujeres logra que éstos se amplíen, ahora a través de contratos especiales entre el DABS; mejorando así la minuta alimentaria y realizando énfasis en el afinamiento pedagógico de la labor educadora con los niños y niñas del hogar comunitario.

Las mujeres pasan de ser cuidadoras a ser educadoras, esto se logra a través de procesos de capacitación y formación con diferentes organismos como la Universidad Distrital, Proniñez, Corascom, DABS y Arkos “U” entre otros.

Trabajamos generando proyectos educativos, desdoblados en periodos de tiempo, los cuales se implementan secuencialmente, comprometiendo a los padres y madres en la elaboración de materiales, talleres y otras actividades del proyecto.

Realizamos la planeación semanal, llevamos un observador individual, un diario en el que vamos sistematizando el que hacer cotidiano, de la misma manera se evalúa participativamente y se mantienen procesos de auto formación.

Dentro de las actividades pedagógicas, es importante la participación de los padres y madres, por eso además de las reuniones informativas, realizamos talleres de formación y reflexión jornadas de integración, video/película foro y de acuerdo al tema que se este abordando se plantean compromisos a realizar con la comunidad educativa.

Actualmente se atienden 120 niños y niñas entre los trece meses y hasta los cinco años. Nuestra institución cuenta con una personería jurídica, una administración estable.”

5.3.2. Observación:

Estos son los datos textuales obtenidos en el estudio de este tercer caso a partir de los Diarios:

DIARIO DE CAMPO #1

“En este día se convocó a participar de una minga, se citó en las instalaciones del Hogar Comunitario para desarrollar el material didáctico necesario para el trabajo con los niños y niñas del Hogar comunitario Manuela Beltran.

En el transcurso de la semana la madre comunitaria había conseguido el material necesario para la minga, también alguna documentación sobre juegos y elementos didácticos para niños entre 0 y 6 años de edad.

A la reunión asistieron padres y madres de familia, el trabajo que hace la Madre Comunitaria tiene validez para los dos. La madre comunitaria habla con los padres sobre la importancia de los juegos y elementos didácticos en el desarrollo intelectual y psicomotriz del niño, rota algunos modelos de materiales y los padres de familia se proponen como plan de trabajo hacer ensartados, en forma de carros, trenes, muñecos. Un padre que tiene facilidad para el dibujo hace algunos bocetos de lo que serían los juegos. Otros padres proponen los rompecabezas y quieren algunos ayudar a pintar. Hay un retal de carpintería donado por uno de los padres de familia y éste se ofrece a prestar una maquina caladora pequeña para realizar los cortes que se requieran en la madera y una madre que hace modistería y tiene habilidad para hacer moldes, se ofrece a realizar los moldes y enseñar a un grupo de madres para pintar sobre la madera lo que serán las figuras de los ensartados y rompecabezas.

Los padres diseñan, moldean y decoran los juegos para sus hijos luego de una jornada de tres horas y de compartir un alimento preparado por ellos mismos. Se define un próximo encuentro que tiene por objetivo terminar el trabajo que se inició este día.

La madre comunitaria le pide a los padres de familia que recuerden los juegos con que jugaban cuando eran niños y así mismo se les pidió le

averiguaran a los abuelos qué juegos jugaban y cuáles se inventaban cuando eran niños.

Los padres de familia también propusieron a la madre comunitaria traer materiales donde expliquen que implica cada edad para el desarrollo psicomotriz y así buscar los elementos que se necesitan para todos los niños.”

DIARIO DE CAMPO #2

“Los elementos desarrollados en minga con los padres generaron otras necesidades para profundizar y desarrollar los distintos espacios pedagógicos de la madre comunitaria.

La madre comunitaria propuso generar otros artefactos didácticos pero para realizar los juguetes de los niños de salacuna, aclarando que para cada nivel existen unas especificidades distintas. Los elementos que requieren los niños pequeños tienen que ser suaves para que no se golpeen. Para esto se utilizarán telas de colores y espumas para rellenar las figuras, además al interior se le colocarían cascabeles o elementos que produjeran sonidos.

La actividad que hicieron los padres fue la de conseguir calabazas, les colocaron semillas dentro e hicieron sonajeros con las calabacitas y luego les forraron con telas coloridas que posteriormente cocieron y pintaron.”

5.3.3. Entrevista:

De ella, se proponen algunos textos significativos:

¿Cómo se hace una minga?

"Primero se aclara lo que uno necesita hacer, después de eso se busca lo que uno necesita para poder construir, arreglar o hacer lo que se quiere. Las cosas también se consiguen sin necesidad de dinero, por ejemplo se busca material reciclado, o se pide a los papás que tengan algunas cosas de lo que se necesita en las casas lo donen. A veces también la comunidad vecina está pendiente de aportar, por lo menos las tiendas y la Junta De Acción Comunal brindan apoyo y de verdad colaboran. Después de esto, ya se sabe que se puede citar a la gente a una minga porque, ¡ya hay con que!, y ahora sí se puede. Se invita a los padres de familia a mingar, se puede mingar los fines de semana o también en jornada abierta entre semana, esto por si hay un trabajo muy importante que tenga que hacerse rápido. Como se invita para la minga para resolver una necesidad que nos afecta a todos es así como la gente se motiva. Primero existe un vínculo inicial y ese es el de los niños, más adelante se van construyendo otro tipo de vínculos, entre vecinos, amigos y familiares. La amistad hace muchas veces que las gentes se sigan encontrando a mingar, pero lo que sí es claro es que el primer motivador para mingar aquí en el jardín es el niño.

¿Los niños también mingan?

Pues es muy importante que ellos vean a sus padres compartiendo y trabajando, lo que pasa es que esto de la minga es algo agradable, es como una fiesta pero que tiene un propósito común. Para estar en esta gran fiesta todos tenemos que trabajar y es un goce, el trabajo se hace con alegría y al final cuando se ha culminado el trabajo se siente una gran alegría y una satisfacción. Mire, esto es como una terapia para los padres hacer por ejemplo los juguetes de sus hijos, es muy estimulante, lo mejor de todo es que niños y padres aprecian un elemento más que si les hubiera costado dinero, después de esto esos elementos no tienen un precio monetario, pero sí un valor afectivo para los padres y los mismos niños, y ellos aprenden todo eso con el ejemplo.

¿Ha asistido como madre comunitaria a una minga organizada por padres?

Yo fui a ver en la casa de uno de los niños que habían hecho entre varios padres una plancha de un techo, porque ellos tenían unas tejas y querían echar un segundo piso para vivir menos estrechos, y de una vez que estuvieron los materiales llamaron a sus amigos y vecinos a mingar un fin de semana. Fue muy chévere que las mujeres hacían cosas como alcanzar agua para la mezcla de cemento, y atendían a los hombres, les daban líquido para la sed y también hicieron un asado y sopa. En dos días sacaron ese trabajo adelante, porque entre bastantes eso sí rinde el trabajo, mientras que todo se tenga listo el trabajo es lo de menos.

5.3.4. Acompañamiento:

El trabajo con las madres comunitarias sorprende desde la visión objetiva del desarrollo educativo, cuando se llega a un territorio en donde una actividad como la Minga define el trabajo con los niños y acerca a los padres al Hogar comunitario.

La minga para el hogar comunitario "Manuela Beltran" ha sido un aporte de trabajo social que encuentra en las familias un sustento vital, cuando la práctica de la minga no se define específica en un área de desarrollo pero que en la cotidianidad resuelve en conjunto las expectativas, convirtiéndose en una de las herramientas para vivenciar desde los espacios de participación donde padres y niños comparten en compañía de la madre comunitaria. La minga surge como un territorio de acompañamiento para la evaluación participativa y por esto se ha tomado como uno de los referentes más importantes para esta parte de la investigación.

El trabajo que se realiza en la minga es un ejercicio pedagógico que realiza la madre comunitaria con los padres. Alrededor de esto se hacen cosas como por ejemplo hablar de los niños, los problemas familiares, la situación económica, los problemas culturales y sociales. Aquí se construye un regulador que educa desde la vivencia, a partir de esto planteamos que la evaluación realizada por la madre comunitaria tiene un contexto social y cultural. Ella no

ve al niño como un sujeto aislado, por el contrario lo ve como un ser inmerso en un contexto específico.

5.3.5. Realización:

La práctica de la minga tiene una connotación cultural que deviene de las comunidades indígenas propias del territorio andino. Este ordenamiento está inmerso en la vida cotidiana de los habitantes de este territorio y de las distintas comunidades americanas, aunque estas prácticas se relegaron desde la época de la conquista, siguen existiendo encarnadas en el mestizaje.

La minga es la práctica del trabajo comunitario con propósito. Un miembro de la comunidad cita a su comunidad a una minga para realizar un trabajo que beneficia a todos, pero a su vez cualquier miembro de la comunidad puede convocar a otros para una minga.

La minga del acompañar, es una iniciativa que parte de recoger la manera ancestral de las comunidades para hacer actividades entre todos que beneficien a la comunidad. La Minga en el hogar comunitario Manuela Beltrán está enfocada a la solución de problemas de la comunidad por la misma comunidad.

Inicialmente se planteo la necesidad de mejorar las instalaciones del Hogar Comunitario y la realización de material didáctico para los niños y de esta manera elevar la calidad de vida de los niños; luego se encontraron necesidades en las familias y se propuso continuar las mingas en distintas casas de la comunidad.

Alrededor el trabajo comunitario se construye de manera real un pensamiento colectivo donde los problemas de una familia se resuelven con la participación de todos. Este mismo espíritu se logra al tratar los temas relacionados con la educación. Cuando nos reunimos a evaluar la minga, evaluamos las actividades de los niños en conjunto y podemos definir que el problema del otro me afecta y lo tengo yo también. En la medida en que todos contribuimos a solucionar la necesidad de uno de los miembros de la comunidad encontramos la salida para resolver los problemas de nuestra propia vida.

La filosofía de la minga ha sido un elemento que permite el encuentro y la construcción de la comunidad que se va conformando en el hacer de la cotidianidad y que enseña a los niños y a las niñas a no ser indiferentes ante los problemas de los demás.

5.4. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DEL HOGAR COMUNITARIO ALTO DE LA CRUZ

5.4.1. Ubicación Histórica:

“El Hogar Comunitario Alto de la Cruz se encuentra ubicado en el barrio Juan José Rondón, sector Alto de la Cruz, Localidad 19, Ciudad Bolívar. Nace en el año 1986. A consecuencia de las múltiples necesidades de las familias que vivían la mayoría en pobreza absoluta y con ello problemas de niñas y niños desnutridos, carentes de afecto y expuestos al maltrato físico y psicológico.

Entre las siete de la mañana y las ocho y media los niños son recibidos. Diez minutos después de la hora de cierre llega un papá con su niño, la madre le dice que la próxima vez no deja entrar al niño porque los padres no han cumplido con el trabajo voluntario que deben realizar como aprendizaje y acompañamiento al hogar por la llegada tarde del niño.

Un grupo de mujeres iniciamos nuestra labor, buscando alternativas para la solución a una de tantas dificultades; agregando a la falta de recursos económicos, no contamos con servicios públicos ni vivienda apta para acoger a los niños.

Al iniciar se atendieron niños y niñas entre las edades de 1 a 7 años, poco a poco hemos venido mejorando nuestros servicios enfocados afectiva, pedagógica y nutricionalmente, especialmente a los menores de 5 años. No ha sido fácil, pues ha sido una lucha continua por

conseguir recursos para desarrollar nuestro proyecto pedagógico y concienciar a los padres de familia para que les den buen trato a los niños y niñas y cumplan con las responsabilidades frente a la educación de sus hijos.

La población que atendemos son del barrio y sectores aledaños, familias que trabajan en servicios varios, celadores, recicladores, y vendedores ambulantes; en su mayoría son de bajos ingresos económicos.

Hoy contamos con una sede amplia y adecuada para el trabajo con materiales suficientes como la dotación en general. Al inicio los atendimos en un rancho pequeño y sin materiales, sin elementos como mesas, colchonetas, menaje de cocina; las mujeres prestábamos desde las ollas en adelante.

Les brindamos afecto infundiendo en ellos los valores del vivir en comunidad, la autoestima y el respeto por sí mismos y por con los demás, preparándolos para la vida, dándoles elementos que les permitan descubrir la creatividad y el pensamiento

Niños y niñas que con el tiempo serán hombres y mujeres capaces de plantear y defender sus derechos y sus deberes, gente con sentido de comunidad que pueda aportarle a la sociedad propuestas alternativas que redunden en el mejoramiento de las condiciones de vida.”

5.4.2. Observación:

El espacio arquitectónico del hogar comunitario se diferencia del entorno por su mejor acabado, las siguientes son las visiones de la comunidad del hogar:

La construcción se ha ido adaptando a las necesidades pedagógicas del hogar, el proceso de crecimiento y desarrollo de los Hogares comunitarios ha generado que estos crezcan en potencialidades y cobertura adaptándose a las necesidades propias de la comunidad.

Las Madres comunitarias han trabajado sobre la base de construir afectos con los niños, existen niños desprotegidos y con relaciones afectivas difusas. La madre comunitaria construye afectos y valores en las relaciones cotidianas.

5.4.3. Entrevista:

La entrevista triangula datos esclarecedores sobre los significados de este caso de la investigación:

¿Cómo deciden realizar las ollas comunitarias?

Pues aquí en el Hogar Comunitario tenemos un proyecto que nosotros mismos hemos hecho sobre los problemas de comunicación entre los niños y los padres de familia. Este

proyecto lo presentamos a la alcaldía local y al principio nos dieron unos recursos para arrancar. Esto fue durante 6 meses pero después los padres de familia pidieron que se siguiera haciendo y yo siento que ahí empezó el verdadero proyecto porque ahora si los padres están aportando y por voluntad llegan a compartir sus alimentos para la olla comunitaria, porque esta actividad no la hacemos como obligatoria yo creo que hacerla así sería malo para el trabajo. Se pensó en qué era lo que unificaba a las familias, y cuál era el momento donde se podía entrar a trabajar sobre la comunicación y se definió que era la cocina, el lugar donde más se conversaba, sobre todo mientras se preparan los alimentos en las cocinas y se reúne la familia alrededor de esto. Una tradición más antigua nos mostró que anteriormente esto en los pueblos era más fuerte, ahora menos pero aquí todavía se conserva mucho eso.

¿Han encontrado problemas concretos de comunicación?

Si, pues nosotros al hablar en las ollas comunitarias hemos encontrado no sólo problemas en la comunicación sino cosas buenas que nos sirven también para retomarlas y solucionar los problemas, por ejemplo el otro día hablando con una mamá el día de la olla ella nos contaba que se ponía a cantaletear al hijo mayor y el pequeño ya estaba haciendo lo mismo, y que hasta groserías decía, y otra mamá le decía que había un dicho que decía “De lo que siembres cosecharás” y sobre esta frase estamos trabajando en las actitudes y formas de comunicación y así hay muchos otros ejemplos. Hemos recogido en estos diálogos todas las cosas positivas y también las negativas para solucionar lo que analizamos aquí.

5.4.4. Acompañamiento:

En el Hogar comunitario se hace una reflexión continua sobre el pensamiento creativo, la responsabilidad de crear es un sentido reflexivo. Enfocar nuestros pensamientos para crear el mundo que queremos desde una visión ética.

Las madres comunitarias hablan desde su experiencia: *“Siempre se corrige el lenguaje en los niños, con sus relaciones entre ellos, porque las palabras hieren, debemos cuidar nuestras palabras para cuidar a los otros. Esto se les dice porque una sola palabra mal dicha puede confundir, dañar o enfermar. Nosotras también con ellos debemos siempre ser muy cuidadosas en cómo los tratamos y no caer.”*

Desde este punto de vista las madres comunitarias recobran la fuerza de la comunicación y le dan el valor de sanar, reconstruir la comunicación es el primer paso para encontrarnos con el otro o los otros. Primero los más cercanos, con la comunidad y luego con el mundo: *“Los niños se pelean continuamente y esto es importante por que allí entramos a actuar. El secreto está en cómo solucionamos los conflictos entre ellos, de esta manera los niños tienen otra visión y así mismo pueden tener nuevas formas de arreglar sus problemas.”*

En el niño se forjan sentimientos que van marcando su vida desde la infancia. Estos tienen que ver con el entorno social donde se mueven sus

familias. Las madres comunitarias expresan la importancia de trabajar en los sentimientos, ***“cosecharemos amor con nuestros niños si seguimos trabajando en sembrar esto con las familias”***; existe conciencia de la responsabilidad que tienen socialmente las Madres Comunitarias. Además tienen claro que para forjar la sociedad con los niños, se debe partir del entorno familiar. Como primera instancia de desarrollo, es donde se plasman los valores futuros que propenderán por desintegrar o afianzar la cultura.

Desde la formación elemental de los niños es bien sabido que se debe crear conciencia de que los actos tienen repercusiones en la vida, aquí se trabaja el concepto no solo de que los actos repercuten en la propia vida sino también en la de los demás, ***“...aquí es común que las personas piensen en que si algo no los afecta a ellos no les importa, y así sucede cuando actúan, algo que uno ve siempre que es un ejemplo sencillo, es la basura que votan en las calles, ...estamos trabajando en crear esa conciencia desde aquí y en otros campos de la vida...”*** Cuando las madres comunitarias reflexionan alrededor de los actos, es posible construir pensamientos colectivos de acción solidaria. Estas prácticas del acompañar generan espacios de reflexión en la convivencia. Desde el acompañar con los padres se ven claramente las condiciones de convivencia, que posteriormente en los ejercicios evaluativos, (los círculos de palabra) las madres comunitarias

verán cómo los elementos de retroalimentación que les permite construir una ética de la vida en comunidad.

La importancia de construir una conciencia del territorio, generando equilibrio ambiental para garantizar nuestra permanencia como especie, ha sido otro elemento en el trabajo desarrollado por los hogares comunitarios, dada la procedencia de algunos padres de familia quienes han sido desplazados de zonas rurales del país, agricultores que han convivido toda su vida con la tierra y tienen una valoración muy especial hacia esta interrelación: ***“La gente aquí sabe que la tierra es nuestro alimento que sin ella no existe la vida y desde aquí se habla en cómo no abandonar las prácticas tradicionales de conservación, incluso hay algunos que cultivan en sus lotes o patios, a ellos se les habla y entienden todo lo ambiental...”*** El tema ambiental se ha convertido para estas comunidades urbano marginales en una necesidad, por eso las técnicas de agricultura urbana son muy comunes en estas Zonas.

5.4.5. Realización:

Alrededor de las cocinas se genera la tradición, la importancia de preparar los alimentos, y a su vez de compartirlos. Es la construcción continua de la tradición. El fogón trae el conocimiento de los abuelos quienes a su vez conservan la esencia del pensamiento de sus ancestros, de esta manera se

restituye y se afina un pensamiento cultural que, de generación en generación, va conservando lo mejor y va recogiendo de lo nuevo lo que le permite permanecer como conocimiento válido en el presente.

Sobre la base del trabajo evaluativo con las comunidades teniendo en cuenta a los niños, los jóvenes, los adultos y los ancianos, las madres comunitarias adquieren el conocimiento propio de éstas y evidencian su articulación al momento actual. La validez de la evaluación participativa está dada por una cultura que está en permanente transformación.

La dinámica para evaluar el desarrollo de los niños en el hogar comunitario Alto de la Cruz se hace en compañía de la familia. Desde hace más de dos años se dio inicio a las “ollas comunitarias”, los domingos fin de mes. En esta olla comunitaria se organizan los padres quienes aportan una libra de arroz, una libra de papa, o algún alimento para compartir. Ese día se reúnen padres, niños y madres, preparan en leña el alimento entre todos y se reúnen a contar historias; los niños comparten con sus padres y la comunidad.

Esta dinámica no es clásica pues la evaluación se ha considerado hasta ahora como un elemento de observación, en donde el maestro, el guía o el tutor es quien tiene la última palabra desde una única visión. Para las Madres Comunitarias no es posible evaluar el comportamiento de un niño sin tener en

cuenta su entorno socio-afectivo. Este tipo de dinámica no solo sirve para evaluar sino para unir las familias, el barrio y generar integración.

Al principio de la actividad era difícil integrar a los padres, pero poco a poco se convirtió en una necesidad. El encontrarse, crear, lazos afectivos y solidarios que van más allá de la escuela, trascendiendo los muros del hogar comunitario que ahora encuentra su límite en la casa del niño que vive más lejos del hogar. Esta última casa amplía y proyecta el sentido social construido en esta comunidad.

El alimento reúne a la comunidad, el hecho de acompañarnos, de hermanarnos, de encontrarnos en el propósito común que es el bienestar de los niños genera un compromiso implícito con los niños de la comunidad.

Retomando el criterio del fogón, desde el significante que tiene en la antigüedad de ser el hogar o nucleante de los concurrentes de un grupo familiar o comunal, que remite a los primeros momentos agrupativos de nuestra especie alrededor del gran invento del fuego, la olla comunitaria es en sí desde la recuperación de la ley de origen o ley natural, la conjunción de lo que se ve y lo que no se ve: del alimento de un acompañar entre la comunidad desde el propósito que congrega.

El valor de este congregar está dado por la fuerza de las relaciones. A este respecto las madres comunitarias trabajan en dar el valor a las prácticas como las ollas comunitarias: ***“...me gusta trabajar con la comunidad por que se fortalecen las relaciones, es bueno saber que uno puede llegar a una casa de padres de familia del hogar y es bien recibido, también entre los mismos padres que se están encontrando frecuentemente en las actividades que hacemos en el hogar y que se relacionan se vuelven hasta compadres.”***

Aquí se ven claramente cómo las actividades en común fortalecen las relaciones de los padres y en general de la comunidad: ***“Cuando convocamos alrededor de los niños esto es muy importante para ellos, las familias hacen todo por los niños, así es mas fácil llegar a tocar el corazón...”***

Los padres de familia, motivados por sus propios hijos, acceden a los planteamientos de las Madres comunitarias, teniendo en cuenta que es en la misma convivencia en donde se plantea la repercusión en la vida propia, la de la familia y la de la comunidad. Es fácil desde el camino compartido entender su valor y empezar a cuidarlo.

5.5. CONTEXTUALIZACIÓN VIVENCIAL DE LOS HOGARES COMUNITARIOS

Teniendo en cuenta el territorio en donde nacen los Hogares comunitarios, el cómo se ubican en el contexto partiendo de la población objetivo, se pueden definir varios espacios de desarrollo, las estructuras móviles que desencadenan el fenómeno de las comunidades migratorias generadas por la situación socio-política que vive el país como son los grupos de desplazados de las zonas rurales, y a su vez los desplazados del centro de la ciudad generados por la estratificación y el aislamiento económico generando la ampliación de los cinturones de pobreza en la ciudad.

Entre este fenómeno de marginalización y desplazamiento se encuentran las personas, generalmente jóvenes, que llegan de otras zonas del país buscando el ideal de desarrollo en la “gran ciudad”. Este hecho evidencia el carácter regional de las prácticas evaluativas aplicadas por las madres comunitarias quienes recogen el conocimiento propio de las familias rescatando experiencias comunitarias originarias para articular el sentido de pertinencia cultural a la educación de los niños.

5.5.1. La evaluación participativa en las prácticas comunitarias

“Las prácticas comunitarias” como formas sociales de encuentro, relación y reconstrucción de pensamiento cultural pertenecen a un contexto de tradición cultural matizado por el mestizaje y tienen sus propias formas de síntesis. Uno de los elementos más importantes retomado por esta investigación, son los conversatorios los cuales son la mejor manera de encontrar la simbiosis ente los elementos que de antemano se tienen como referentes curriculares y que posteriormente en los encuentros se evalúan desde la participación.

5.5.2. La estructura curricular de las prácticas evaluativas PARTICIPATIVAS

Las prácticas evaluativas participativas están sustentadas en estructuras de tradición cultural matizadas por el mestizaje que permiten desarrollar trabajo en comunidad con un propósito pedagógico que a su vez genera un bien común. Como bien dice una madre comunitaria: *“Si alguno de mi comunidad está mal yo también, por eso buscamos ayudar al que se encuentra mal y así todos estar bien.”*

La estructura curricular de las prácticas comunitarias como modelos pedagógicos genera un recorrido para encontrar **la evaluación participativa**. A continuación se describen las prácticas que se han definido para realizar el currículo y analizarlas como ambientales, estéticas, éticas y cotidianas.

5.6. SOPORTE INVESTIGATIVO

En el Hogar Comunitario el niño se sorprende tempranamente en el encuentro con otros niños y otras familias, el acompañar nos permite ver las enseñanzas de la cotidianidad, así se empieza a recorrer el camino del “ser gente...”

Las actividades de encuentro entorno a la olla comunitaria, el carnaval, la Escuela de Padres y la Minga, se registran a modo de diarios de campo en donde se describen los acontecimientos destacándose con mayor fuerza los logros y las dificultades, a través de estas últimas se trabaja con un asesor que permite dilucidar en el proceso de formación cuáles son las herramientas para solucionar, analizar, criticar y convertir en riqueza los problemas. Partiendo de la dificultad como riqueza se coloca un criterio positivo para seguir caminando en el propósito de realizar una evaluación participativa.

A continuación se da cuenta de la innovación pedagógica de los hogares comunitarios, a través de unas entrevistas con los investigadores y asesores

pedagógicos que han hecho posible este trabajo en la Localidad 19 de Bogotá que ha cambiado la mirada de las Madres Comunitarias de una localidad marginada, generando un cambio que va creciendo como un trabajo innovador y un ejemplo para otras localidades.

5.6.1. Los Testimonios

En el acercamiento a la realidad de las madres comunitarias, su vivencia, su cotidianidad, su relación con los niños, con los padres y madres de familia, con los otros sectores del entorno y con las otras madres comunitarias, se encuentra una realidad que pone en cuestión la educación del país.

Se denota una exigencia de investigación que a su vez fortalece y genera creatividad como bien lo señala la asesora pedagógica de los hogares comunitarios de Ciudad Bolívar, Sandra Mora: *“En la escuela se hornea ¡El pan que en la puerta del horno se nos quema!, y se quema por falta de investigación, las madres comunitarias nos hemos convertido en unas innovadoras del conocimiento, la creatividad exige la investigación.”*

El trabajo de capacitación desarrollado por las madres y para las madres ha generado el interés de la comunidad en general, a tal punto que su integración favorece el compromiso por parte de las madres, teniendo en

cuenta que el trabajo realizado por ellas va más allá de los niños para tocar las familias y el entorno de los Hogares.

Las madres comunitarias valoran la experiencia evaluativa y la consideran como una innovación pedagógica con la certeza de que va a trascender los territorios de los hogares comunitarios para transformar las prácticas pedagógicas, valorativas y evaluativas de otros sectores de la educación en Colombia: *“Es un sueño que todos los días se concreta; donde el que enseña aprende y el que aprende enseña, es la posibilidad de encontrar en lo pequeño la solución de los grandes problemas de la educación.”*

La Madre Comunitaria se confronta a si misma, se cuestiona a cada momento desde la praxis para construir, en el día a día de su hacer pedagógico-vivencial, la respuesta a la pregunta... ¿cómo evaluar para construir humanidad?: *“(...) estamos en un periodo de búsqueda, de averiguar quiénes somos, en dónde estamos y para dónde vamos, entonces en esa búsqueda hay mucha confrontación, nosotros creemos que todo está como en la interacción con el otro, todo se resuelve en la mezcla de saberes, esta mezcla de saberes es el punto de partida, los saberse de los niños y de los adultos deben combinarse para descubrir hacia dónde es que tenemos que ir, reconociendo que no hay nada determinado, el camino lo vamos construyendo. Entonces, en esa construcción lo importante es esa interacción que hay entre nosotros y que todo eso que vamos averiguando lo podamos discutir y consignar. Para que después, sobre eso, podamos*

tomar distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Entonces, es desde allí donde se fundamenta nuestro proceso educativo.”

Desde el valor que le dan las madres comunitarias a su accionar en el trabajo con los niños y su comunidad, se hace la interpretación de su labor como labor social, como un ejercicio que nace de la vocación al trabajo social enfocado en el cuidado y la educación de los niños.

Las madres comunitarias consideran la influencia del entorno en la educación de los niños y más aun recogen esta realidad pues ellas forman parte de ella, pero la acercan a otras realidades para mejorarla y potenciarla: “(..)al niño hay que tomarlo en serio porque lo que ellos viven es en serio, pues la vida de ellos es tan valiosa como la vida nuestra. Tienen toda una historia acumulada por la familia, por la sociedad, por la calle, por el contexto social. Todo eso tiene que reflejarse en lo que ellos saben.”

CAPÍTULO VI: PROFUNDIZACIÓN

6. EL OBSERVATORIO CREATIVO DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

“El niño solo aprende en la medida en que tenga interés por aprender y su aprendizaje permanece en la medida en que la meta deseada subsiste. Si se quiere que el aprendizaje permanezca, se debe fundar sobre motivaciones verdaderas.”

Michel Lobrot

6.1. LOS ENCUENTROS

“Todos los encuentros nos cambian, ningún encuentro es fortuito, entorno a ellos se despliegan los recorridos y desplazamientos.”

César Zabala

Las madres comunitarias, los padres de familia y la comunidad del entorno en su encuentro para mejorar los procesos de desarrollo y crecimiento del niño, evidencian que se han construido unas nuevas relaciones y unas nuevas rutinas que conforman la posibilidad de un *pedagogiar creativo* en los sectores urbano-marginales y rurales.

Este Pedagogiar creativo se inicia desde la recuperación y conservación de los procesos culturales de la comunidad, generando las innovaciones que se dan desde la interrelación permanente de la comunicación pedagógica y el crecimiento cognoscitivo de los niños. Los encuentros se despliegan en las

actividades continuas que los hogares implementan entorno a la educación y el desarrollo de los niños entre 0 y 5 años de edad.

Este observatorio está sustentado en la aplicación de una pedagogía participativa, que se basa en el crecimiento integral de cada individuo de la comunidad educativa y en la construcción colectiva del conocimiento. La *evaluación participativa* en el quehacer educativo, agencia el afinamiento de la actividad sensorial, desarrollando una visión de lo múltiple, que enriquece los procesos didácticos que parten del aula y de la comunidad educativa.

6.2. LOS RECORRIDOS Y LOS DESPLAZAMIENTOS

Recorrer creativamente el territorio, es desplazarse en el mundo para entenderlo y transformarlo

Los recorridos del observatorio creativo de la evaluación participativa tienen los siguientes pasos:

PRIMER PASO: LAS RELACIONES CONSTRUCTORAS DE UNA FORMA DE INFANCIA

- CON MODO TODO SE PUEDE-

Evidenciar las relaciones que se dan entre las madres comunitarias, las madres y padres de familia y la comunidad en la construcción cultural de un nuevo niño.

SEGUNDO PASO: UN NUEVO ESPACIO-TIEMPO EDUCATIVO

-LA COMUNIDAD TEJE SU PROPIO LABERINTO-

Se hace un acercamiento a la manera como se usa el espacio y el tiempo en los procesos pedagógicos y evaluativos, evidenciando la cultura y la organización comunitaria, para contribuir a clarificar cómo influye el contexto espacio-temporal en las actividades propias de los Hogares Comunitarios.

TERCER PASO: EL ENTORNO SOCIAL DE LA EVALUACIÓN

-CUANDO SE FORTALECE EL ACOMPAÑAR SE RECONOCE EL QUE-HACER CREATIVO DE CADA UNO-

Busca precisar las características de los niños acercándose a su realidad y a los procesos de evaluación participativa que se practican en los Hogares comunitarios

CUARTO PASO: LAS ACTIVIDADES EDUCADORAS DE LAS MADRES COMUNITARIAS

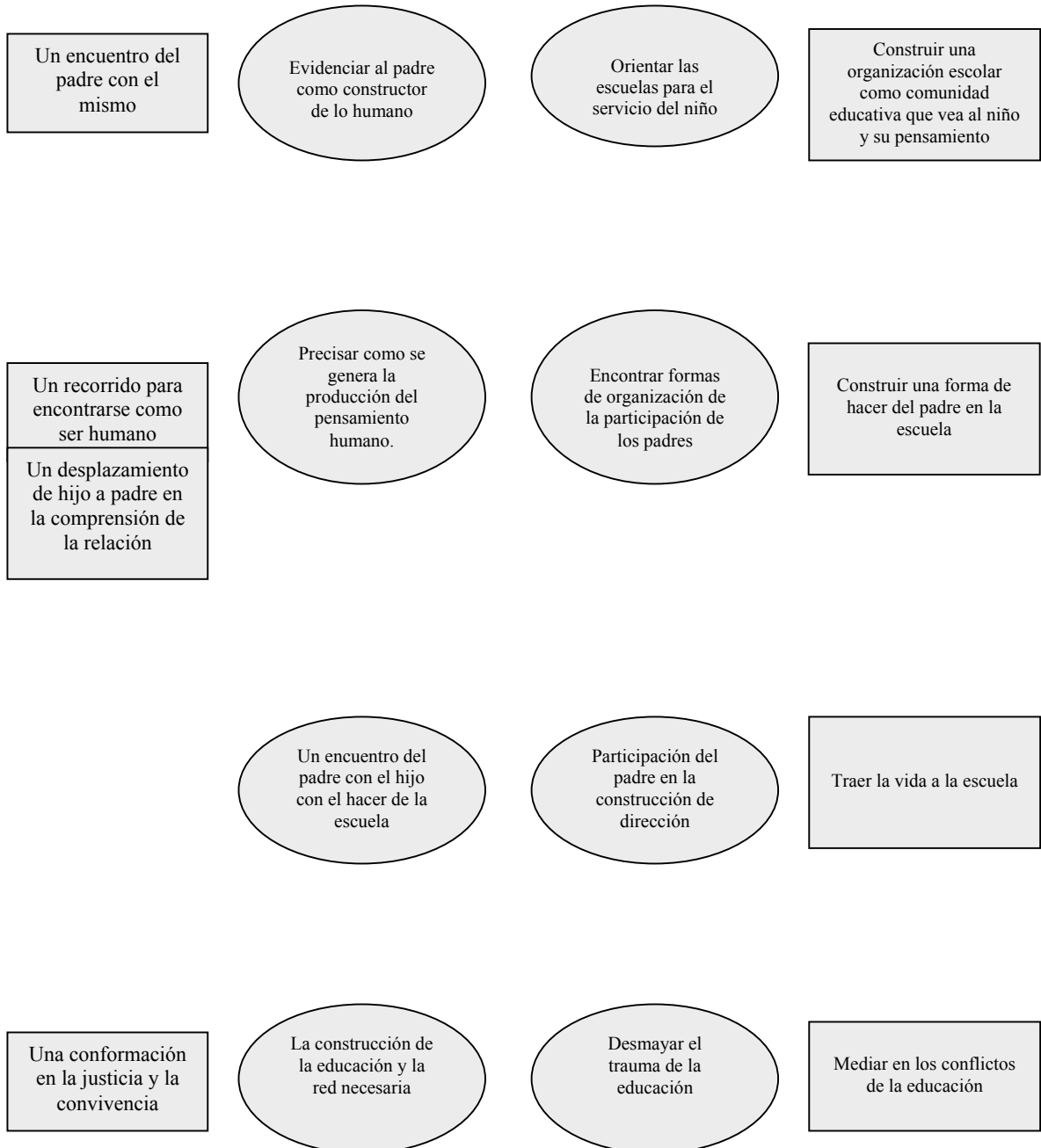
-ENCONTRAR LO PROPIO PARA DESDE ALLÍ DISEÑAR EL TODO-

Ubica cómo se dimensiona la madre comunitaria como educadora y evaluadora, y los problemas a resolver para potenciar sus aportes y posibilidades. En el marco de la visión y de la importancia que tiene, cómo se ve a sí misma y cómo implementa los aportes a las niñas y a los niños con quienes interactúa.

6.3. SISTEMATIZACIONES

-Los recorridos y los desplazamientos territoriales generan sistematizaciones conceptuales que van conformando una cartografía social-

Mapa Conceptual de los desplazamientos en el Observatorio Creativo para la evaluación participativa



6.4. CONFORMACIÓN Y EXPLICITACION

Institucionalizaciones, acuerdos, compromisos y tendencias.

Uno de los propósitos de este punto es acercarnos a la relación de la madre comunitaria con su comunidad. Los parámetros de esta investigación se establecen con la relación de necesidad mutua entre la madre comunitaria y su comunidad como una de las fuentes de financiamiento de su trabajo con el niño y, a su vez, ellos la necesitan para el cuidado de sus hijos. Esto hace que el uno sea indispensable para el otro y viceversa.

Se han considerado tres campos fundamentales:

1. La relación entre los Hogares Comunitarios y la comunidad a la que pertenecen los padres y madres de familia como constructores de otra forma de vivir y apreciar la infancia.
2. La relación entre las madres comunitarias, el equipo de apoyo y los niños, en una nueva pedagogía en los procesos de acompañamiento y evaluación.
3. Las acciones evaluativas de las madres comunitarias en la conformación de un nuevo niño.

Las formas de organización que los padres y madres de familia se establecen a través de asociaciones que reciben los recursos por parte del estado para la financiación mayoritaria de los Hogares comunitarios tienen

adscritas, cada una de ellas, entre 12 y 25 hogares comunitarios, para organizar, financiar y administrar la existencia de los mismos.

Esta interrelación entre madres comunitarias y la organización de madres y padres genera una articulación de dirigidos y dirigentes en una forma interactiva entre los dos actores de esta relación. Por una parte, las madres comunitarias son las responsables de la orientación pedagógica y del funcionamiento de los hogares comunitarios, y a su vez las madres y padres de familia son quienes administran y dirigen la asociación que coordina y orienta a los Hogares comunitarios en cada barrio o localidad.

Esta doble función hace que la relación de retroalimentación genere unas nuevas condiciones en la organización de la educación infantil en donde este proceso hace que se den nuevas condiciones de compartir la dirección en las acciones educativas.

La participación de la Madre Comunitaria en la vida cotidiana de la familia, de los niños y de las niñas, en la ingerencia de ella en el control y el desarrollo del niño, es muy significativa. En algunos de los casos observados encontramos que las madres influyen determinadamente en las políticas familiares de cuidado y acompañamiento de los niños, por ejemplo en las dietas que los niños tienen en sus casas hay instrucciones y acuerdos para

complementar en forma equilibrada la dieta que el niño recibe en el Hogar comunitario.

6.4.1. El Contexto:

En la década del 80 se dispara el crecimiento poblacional en la localidad de Ciudad Bolívar, atendiendo a las necesidades de las madres cabezas de hogar surgen los hogares comunitarios, como ya se ha señalado.

Desde su nacimiento, estas organizaciones han buscado mejorar las oportunidades para los niños y las niñas de la localidad, generando una actividad pedagógica que pretende cualificar las prácticas educativas.

Al principio esta labor tiene un sentido de protección y cuidado para los niños y las niñas que se quedaban solos, encerrados o abandonados en la calle sin ninguna atención por parte de la comunidad y por parte del gobierno; en un segundo momento se empezó a profundizar en la investigación pedagógica.

Las Madres Comunitarias se dieron a la tarea de buscar alternativas pedagógicas que cualificaran el quehacer educativo en los hogares, debido a la falta de currículos y programas que respondan a la realidad sociocultural de los habitantes de la Localidad Ciudad Bolívar.

La falta por necesidades económicas y el crecimiento de las ciudades en Colombia, llevan a la mujer cabeza de hogar a vender su fuerza de trabajo y a que en su hogar queden desprotegidos los niños y las niñas, sin un adulto que los atienda, ya que ellos han tenido que salir a trabajar para rebuscar el diario vivir de la familia.

En este contexto nace una alternativa de cuidado para estos niños y niñas, en la medida en que las necesidades de la población infantil crecen, también crecen los hogares comunitarios, que encuentran en el quehacer solidario una posibilidad educativa para la infancia.

Los hogares comunitarios no se limitan únicamente a cuidar a los niños y a las niñas, también generan formas de participación, de gestión y desarrollo; estos hogares mejoran la situación de la población infantil elevando los niveles de nutrición, y estructurando una atención pedagógica.

Los hogares comunitarios han tenido que afrontar muchos inconvenientes. Por eso, una constante ha sido la organización en la búsqueda de mejores condiciones para sus beneficiarios y para las mujeres que participan de los grupos de trabajo.

En el primer encuentro, en 1984, se traza una constante que plantea la organización local como defensa de los intereses y necesidades de las mujeres, hombres, niños y niñas que hacen parte de los hogares comunitarios.

Las madres comunitarias al ver que los niños y las niñas, no solamente requieren de cuidado y alimentación se plantean la búsqueda de formas de capacitación, para de esta manera reconocerse como educadoras. Estos primeros pasos se realizaron de manera informal y fueron madurando, avanzando en la formación y el crecimiento de las madres educadoras de los Hogares Comunitarios.

Hoy en Ciudad Bolívar, las madres educadoras siguen avanzando y creciendo, con nuevos retos y nuevas expectativas. La búsqueda de una educación de calidad para los niños y las niñas de la localidad hoy más que nunca esta vigente en los hogares comunitarios.

6.4.2. Las Prácticas:

En el observatorio creativo para el desarrollo de la *evaluación participativa* se implementan las siguientes dinámicas pedagógicas, que dan cuerpo a las actividades del quehacer educativo:

- 1 La reflexibilidad de la identidad << Las lógicas de pensamiento >>.
 - Aprendiendo a ver con el corazón lo esencial de cada actividad pedagógica.

2 La simetría de la reciprocidad <<La incursión de la imaginación>>.

- Descubriendo las herramientas creativas que se utilizan en el hacer formativo.

3 La transitividad de la proyección <<La sistematización de la realidad>>.

- Evidenciando las propiedades que caracterizan las relaciones comunitarias, el acompañar en la escuela.

4 La sustitución de lo que cambia <<La metodología en la transformación>>.

- Elaborando el pensamiento en la indagación pedagógica.

El método que se utiliza para la realización del observatorio creativo para el desarrollo de la *evaluación participativa*, se basa en el recorrido colectivo del camino teórico y práctico de las relaciones que se vivencian en los *hogares comunitarios*, partiendo de la diferencia de cada uno, para así ir precisando el hacer pedagógico de todos.

Cada momento tiene una temática definida que se desdobra en cinco procesos pedagógicos:

1 El primer momento es la introducción al observatorio.

2 El segundo momento es el acercarse a la problemática para explorar su realidad.

- 3 El tercer momento es recorrer el problema para imaginar soluciones.
- 4 El cuarto momento es generar acciones y realizaciones.

Al interior de cada momento se implementan los cuatro momentos pedagógicos que se expresan así:

- a. Donde se aborda desde la investigación el asunto-problema que se va a trabajar.
- b. Donde se desata una dinámica creativa en la construcción de soluciones.
- c. Donde se implementan procesos estéticos que construyen imaginarios colectivos.
- d. Donde se entrega un territorio para evidenciar las herramientas didácticas del afinamiento relacional del hacer educativo, en el encuentro de soluciones a las problemáticas concretas de los *hogares comunitarios*.

A continuación se presenta el observatorio con sus respectivas temáticas y los procesos pedagógicos que se trabajan de acuerdo con los cuatro momentos de la metodología reseñados:

PRIMER MOMENTO

Introducción a la *evaluación participativa*.

Iniciación – Inducción: frente al proceso iniciación – inducción se abordan cuatro puntos básicos de desarrollo. Entre ellos: el niño y su desarrollo físico, el niño y el desarrollo del pensamiento y emoción, los equipos humanos y la organización necesaria para la potenciación del niño y la familia y, por último, la investigación y la innovación pedagógica.

Estos aspectos han sido producto de múltiples exploraciones de las necesidades que viven los hogares comunitarios de Ciudad Bolívar. Y se constituyen en el acuerdo básico para el desarrollo real y participativo de las comunidades que lo conforman.

En esta se presenta de manera general las matrices de desarrollo y se concretan las preguntas que dirigen la exploración con los actores de los hogares comunitarios para sensibilizarlos.

La asistencia como el punto inicial de desarrollo. El desarrollo físico del niño:

Alimento y desarrollo: Premisa; aprender a comer en forma equilibrada y adecuada. Acción; degustar, disfrutar y asimilar el alimento un

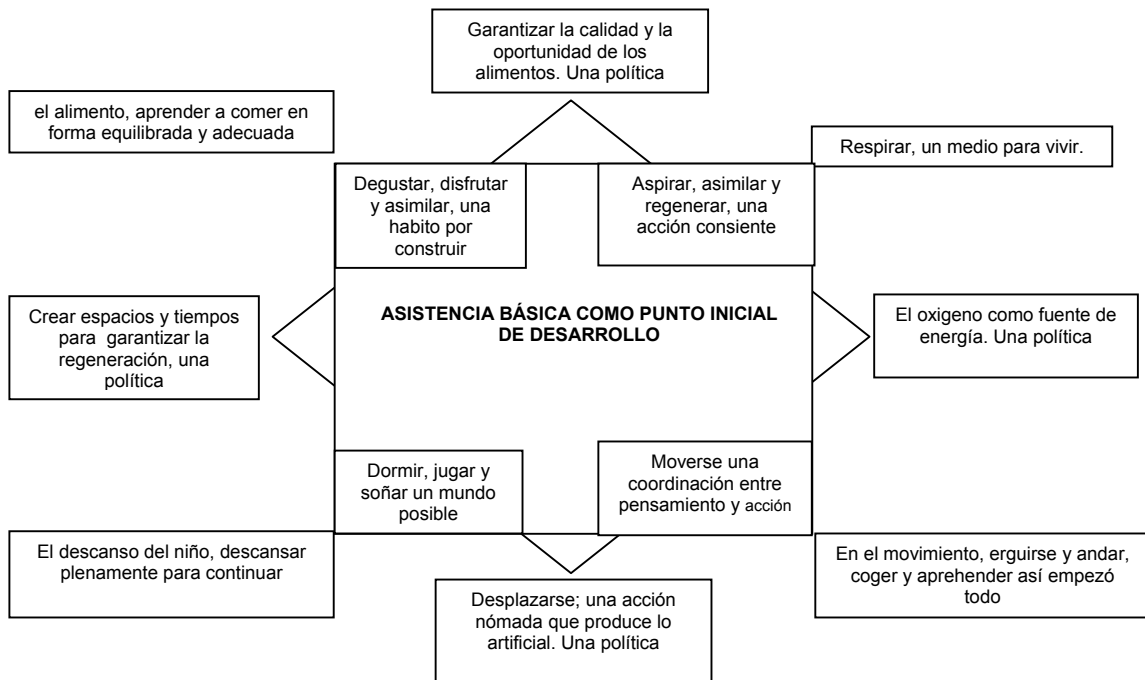
habito por construir, y Política; garantizar la calidad y la oportunidad de los alimentos.

Respirar y apropiar: premisa; respirar un medio para vivir. Acción, aspirar, asimilar y regenerar una acción consiente. Política; el oxígeno como fuente de energía

Cuerpo y Movimiento: Premisa; en el movimiento, erguirse y andar, coger y aprehender así empezó. Acción; Moverse una coordinación entre pensamiento y acción. Política; Desplazarse una acción nómada que produce lo artificial.

Descanso y recreación del niño. Premisa; descansar plenamente para continuar, Acción; Dormir, jugar y soñar un mundo posible, Política; Crear espacios y tiempos para garantizar la regeneración.

Gráfica resumen del proceso de asistencia como punto inicial de desarrollo.



Pensamiento y la emoción en el niño:

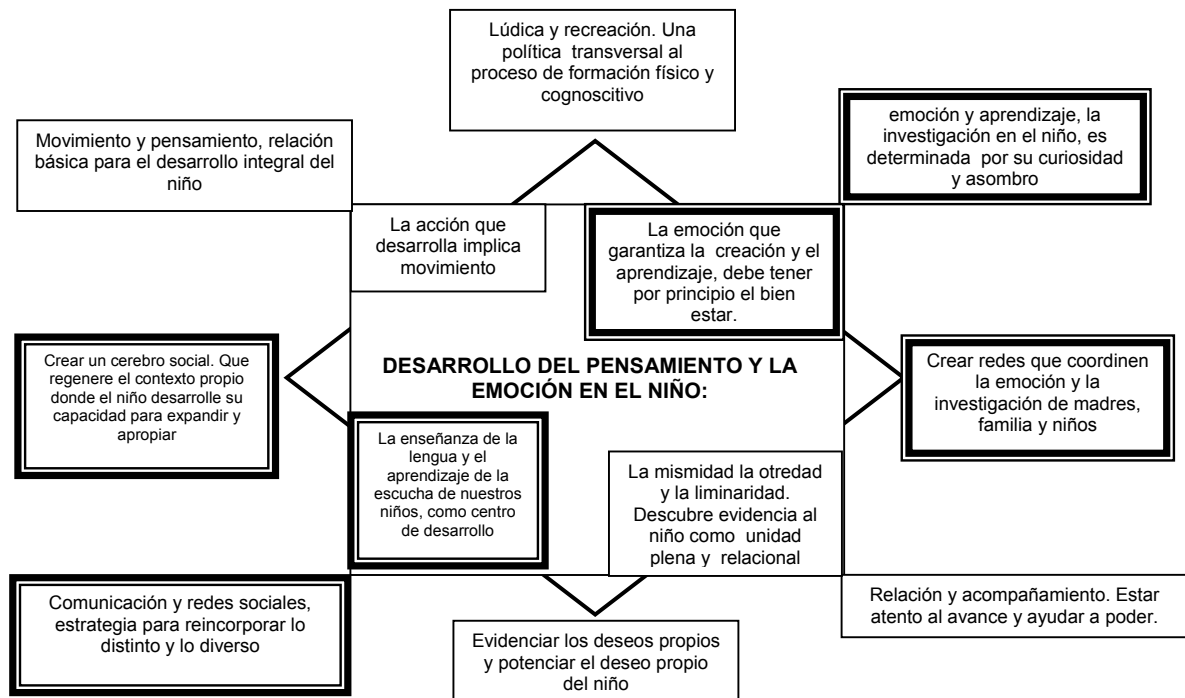
Movimiento y pensamiento: premisa; Movimiento y pensamiento, relación básica para el desarrollo integral del niño. Acción; La acción que desarrolla implica movimiento. Política; Lúdica y recreación. Un área de formación transversal al desarrollo físico y cognoscitivo

Emoción y aprendizaje Premisa; emoción y aprendizaje, la investigación en el niño es determinada por su curiosidad y asombro. Acción; La emoción que garantiza la creación y el aprendizaje, debe tener por principio el bien estar. Política; Creación de redes que coordinen la emoción y la investigación de madres, familia y niños

Relación y acompañamiento Premisa; La mismidad la otredad y la liminaridad evidencian al niño como unidad plena y relacional. Acción; Estar atento al avance y ayudar a poder. Política; Evidenciar los deseos propios y potenciar los propios deseos del niño

Comunicación y redes sociales Premisa; Comunicación y redes sociales estrategia para reincorporar lo distinto y lo diverso, Acción; La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la escucha de nuestros niños, como centro de desarrollo; Política; Crear un cerebro social. Que regenere el contexto propio donde el niño desarrolle su capacidad.

Gráfica resumen del proceso Pensamiento y la emoción en el niño:



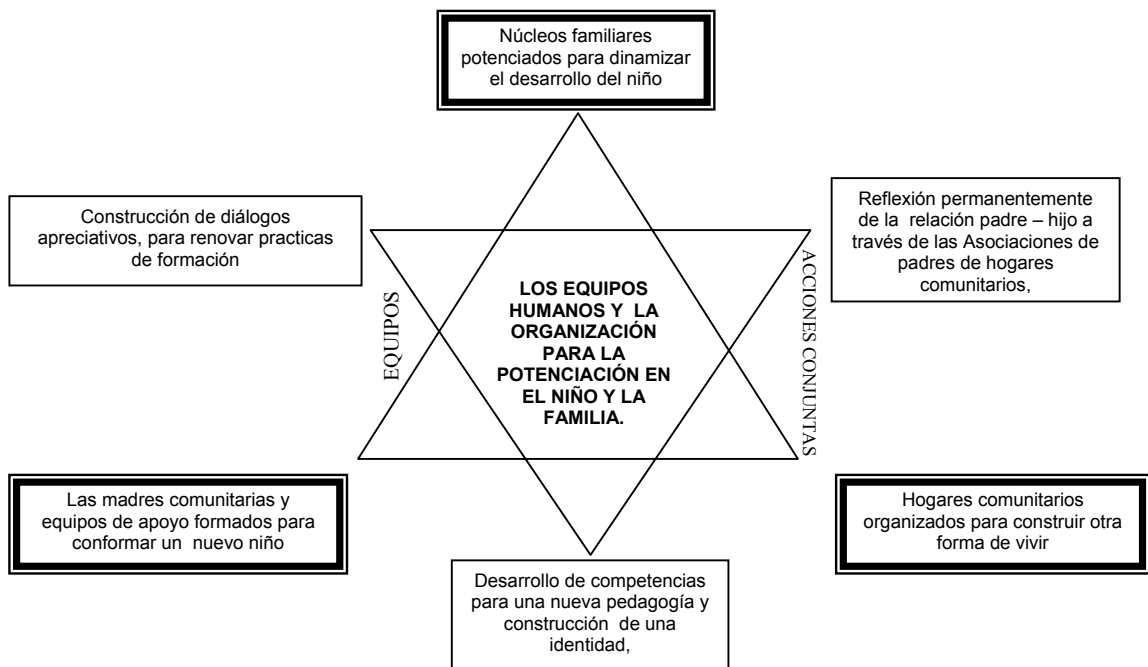
La tercera área que se aborda tiene que ver con los equipos humanos y la organización que se necesita para la potenciación en el niño y la familia.

Estos son:

- Núcleos familiares potenciados para dinamizar el desarrollo del niño.
- Hogares comunitarios organizados para construir otra forma de vivir.
- Las madres comunitarias y equipos de apoyo formados para conformar un nuevo niño.

Producto de la interacción de estos equipos se plantea tres acciones básicas, como se presenta en la grafica:

Diagrama de equipos humanos en el hogar comunitario

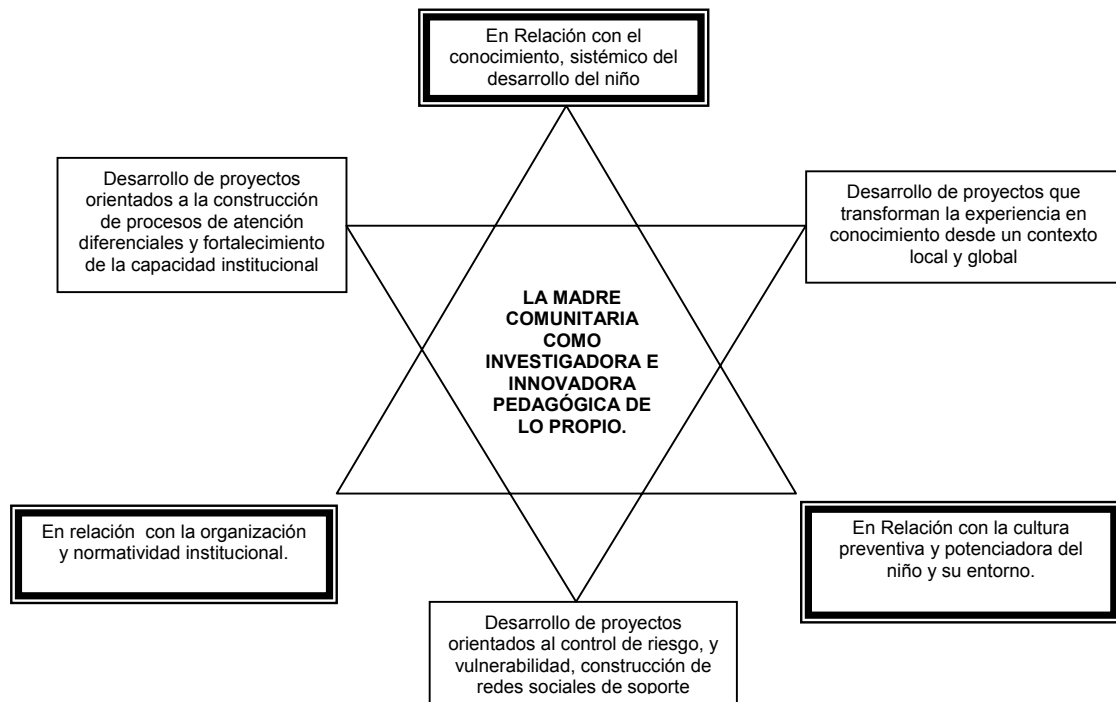


Y, por último, las madres comunitarias como investigadoras e innovadoras pedagógicas de lo propio:

- En Relación con el conocimiento sistémico del desarrollo del niño
- En Relación con la cultura preventiva y potenciadora del niño y su entorno
- En relación con la organización y la normatividad institucional.

Como podemos ver, estas tres líneas de investigación sugieren el desarrollo de proyectos específicos que interaccionan dichas líneas entre ellos:

- El desarrollo de proyectos orientados a la construcción de procesos de atención diferenciales y fortalecimiento de la capacidad institucional,
- Desarrollo de proyectos que transforman la experiencia en conocimiento desde un contexto local y global,
- Desarrollo de proyectos orientado al control de riesgo, y vulnerabilidad, construcción de redes sociales de soporte



SEGUNDO MOMENTO

El Acercamiento, los exploratorios.

Estructuras dinámicas de la evaluación participativa Y Disposiciones territoriales del quehacer pedagógico.

“No hay conocimiento sin problemas, pero tampoco no hay ningún problema sin conocimientos, es decir que este comienza con la tensión entre saber y no saber, entre conocimiento e ignorancia.” (Popper, 1978).

La investigación es una actividad que está íntimamente ligada con la creatividad, la autodisciplina, la solución de problemas, la conceptualización, la construcción del pensamiento científico, etc. Por tal motivo, la posibilidad de

que el padre y la madre de familia se comprometan con el desarrollo de la institución educativa, se hace más importante ya que desde sus conocimientos y experiencias se puede abordar muchos problemas que necesitan una óptica diferente a la del docente y del alumno. Su papel será el de reinventar la escuela, lograr que los niños y jóvenes se formen con una mentalidad investigativa, aplicando los recursos de la inteligencia, del conocimiento y la creatividad, que cada situación de incertidumbre la maneje como un acto pedagógico investigativo.

La investigación está fuertemente ligada al cambio y a la transformación espiritual, social, económica, cultural, política, educativa, etc. de la humanidad. La experiencia nos advierte que sin su ayuda no podemos conocer la realidad y sin ese conocimiento no es posible transformarla. Desde esta perspectiva, la investigación se ha constituido en un camino reflexivo, sistemático, controlado y crítico que ha posibilitado interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes, plantear problemas y buscar soluciones; en general, buscar nuevas rutas de desarrollo para que las nuevas generaciones tengan un futuro cada vez mejor y menos incierto.

¿Qué es la investigación?

Como se dijo anteriormente, la investigación esta ligada a la vida intelectual, tecnológica, social, cultural y política del ser humano; constituyéndose en una actividad propia de nuestro pensamiento, de nuestra actividad mental racional. Cuando un niño (o un adulto) se encuentra con un fenómeno u objeto desconocido, se pregunta sobre él, le examina con la vista, el olfato, el tacto, etc.; este sentido de *querer saber* es la base de lo que posteriormente se llamará investigar.

La palabra investigación viene de las voces latinas *in – vestigium*, que significan “en pos de la huella”. De esto se deduce que el proceso de investigación expresa el modo de llegar al conocimiento de algo, siguiendo una huella, un vestigio, pero por un camino llamado método.

La investigación en el hogar comunitario

La participación activa de los padres el direccionamiento estratégico de los hogares debe inicialmente hacerse a partir de los mecanismos y posibilidades existentes y abordar los diferentes niveles de organización, Así los padres deben reflexionar constantemente sobre su papel haciéndose cuestionamientos tales como:

- ¿Cuál es la función actual de la educación? ¿Cuál debería ser?

- ¿Cómo puedo ayudar a mis hijos a que su desarrollo sea integral?
- ¿A Qué problemas se enfrentan nuestros hijos en los hogares comunitarios?
- ¿Cómo puedo integrarme activamente a los hogares comunitarios?
- ¿A qué tipo de problemas me puedo enfrentar al querer participar de las decisiones en los hogares comunitarios?
- ¿Cómo puedo participar en equipos de trabajo de padres?

Las anteriores preguntas representan el primer paso de la investigación para realizar proyectos innovadores que solucionen problemas en cada hogar comunitario.

Lo anterior se puede desarrollar teniendo en cuenta las siguientes posibilidades propuestas por los propios padres de familia:

1. Mejorar la comunicación entre madre comunitaria, madres y padres de familia y niño.
2. Comprometer a los padres de familia en procesos de capacitación para que, desde su perspectiva, gestar beneficio comunitario. Principalmente en los siguientes aspectos:
 - Desarrollo de habilidades de comunicación.
 - Convivencia y Derechos Humanos.
 - Organización educativa y Proyecto educativo del hogar comunitario.

- Pautas de crianza.
- 3. Realizar actividades (culturales y deportivas) que integren y comprometan a las madres y padres de familia en la gestión del hogar.

OPERACIÓN DE LOS EXPLORATORIOS

“El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención.”

Ernesto Sábató (1990)

Agendas propuestas:

Participantes 30 +- 5

Tiempo total: 6 horas efectivas

Tiempos parciales:

- Recorrido: 1 hora 30 min.
- Desplazamientos: 1 hora 30 min.
- Conformaciones: 2 horas

EXPLORATORIO: RELACION CON EL CONTEXTO

Apropiación local y redes de trabajo interinstitucionales

Lo maravilloso es un agente creativo, pero lo maravilloso solo es posible vivenciarlo a partir del entusiasmo del emisor. Cuando el niño ve vibrar a su

maestro, cree. Y cuando el maestro le permite el ejercicio del sueño mediante una guía que no violenta esos sueños, ahí está el germen creativo.

La creatividad no es una fórmula, es una pasión por las cosas que llevan a lo maravilloso.

“Las mejores soluciones a los conflictos son el diálogo y la participación de la comunidad. Cuando se superan estos conflictos habrá creatividad. Las bibliotecas comunitarias son un excelente medio de convocar y unir a la comunidad.”

“Si la creatividad no es exclusiva de científicos y artistas, no es un privilegio de genios; si la creatividad debe ser una cualidad de todo ser humano, es la familia donde esa noción deberá tomar su carta ciudadana.”

Objetivo del exploratorio:

Hacer consciente y proyectar nuestra acción como padres de familia para fortalecer la relación necesaria entre la comunidad educativa y el entorno donde ella tiene un campo de acción para el desarrollo social y humano.

Bases para el desarrollo de la educación

Desde nosotros como padres de familia

TERCER MOMENTO

Los recorridos.

Interacciones simbólicas del lenguaje y Conformaciones polifónicas del diálogo.

Conformadas las matrices de desarrollo con las madres comunitarias, a través del proceso de exploración y teniendo en cuenta cada uno de sus tópicos se desarrollan sendos talleres de construcción y evaluación de las prácticas realizadas y los acumulados existentes de operación para la formación del niño. En dicho espacio que se determina como el recorrido se “provocan” las discusiones a través de grupos de trabajo específicos, secuenciales y rotativos, que dan como resultado propuestas puntuales de desarrollo.

Se presentan a continuación las conclusiones generales de los recorridos priorizadas que se constituyen como insumo básico para la propuesta específica de transformación los hogares comunitarios de Ciudad Bolívar.

En cuanto en los procesos de asistencia observados las madres comunitarias concluyen:

Alimento y desarrollo:

Cinco premisas básicas:

- Los requerimientos de alimento del niño son diferentes a los de los adultos dadas su condiciones de desarrollo: si bien los hogares comunitarios cuentan con los programas de nutrición brindados por la institución es fundamental formar al padre frente a las necesidades específicas de los niños, teniendo en cuenta sus condiciones culturales y de ingreso. La alimentación debe constituirse en un proceso consciente donde el padre juegue un papel fundamental.
- La comida de los niños primero: de acuerdo con los relatos de las madres comunitarias en las casas de los niños se prioriza la comida de los adultos que aportan económicamente. Se requiere de un proceso de sensibilización que permita al padre priorizar el alimento de los niños.
- El alimento debe estar acompañado de una nutrición afectiva: La degustación, el gusto y el disfrute del alimento mejoran en la medida que el niño se siente consentido y con sentido, afirmación que hacen las madres comunitarias a partir del desarrollo de estrategias que han empleado para niños con baja talla y peso.
- La preparación del alimento, una disculpa para entender cómo se produce y cómo se transforma: “Yo por cuestión de seguridad no dejaba acercar a mis niños a la cocina, pero los más terribles siempre están pendientes de qué se va a hacer de

almuerzo, finalmente he optado por hacer grupos de tres o cuatro niños para que vean cómo se prepara el almuerzo. A ellos les gusta y cuando se sirve se lo comen todo, eso me ha dado resultado” (Señora Magnolia, madre comunitaria). Esta iniciativa que permite evidenciar la cotidianidad de este hogar comunitario, es parte de las reuniones de los padres de familia.

- El comedor, un espacio para comer y conversar: “Siempre nos han dicho: o está comiendo o está hablando” y no hay nada más agradable que comer acompañado, porque esa compañía nos da la palabra que nos nutre” (Señora María, madre comunitaria). Transpolar este comentario a los comedores de los hogares comunitario y de las familias para generar el momento del alimento en el encuentro con el otro es fundamental para construir un proceso de pensamiento y de humanidad.

Respiración y Salud

Cuerpo y movimiento:

- Los niños no tienen por qué estarse quietos. Es a través del movimiento que generan la relación espacio tiempo: “Yo sí tengo clara una cosa, que creo en Dios, y que los niños no tienen por qué estarse quietos, por lo mismo a mi Carlitos no lo llevo a la misa, porque él empieza a correr por todo lado después de quince minutos de hacerme caso, y estar sentado juicio, sé que no le gusta jugar a ser estatua por una hora entera, porque él es como un trompito, y cuando empieza a moverse la gente nos empieza a mirar mal, y eso me da rabia,

por eso mejor vamos al parque” (Señora María del Carmen, madre).

- El cuerpo se mueve inteligentemente: “siempre he dicho, las mamás que mucho me recomiendan al niño, son las que no lo dejan mover, y eso es fijo, el niño se tropieza con todo, cuando se mueve, claro, yo estoy pendiente pero también corro los riesgos necesarios que él tiene que tomar, y en cuestión de semanas cuando uno los acompaña se tropiezan menos” (Señora Ana).
- La motricidad gruesa tiene que ver con el apropiarse del mundo, la motricidad fina tiene que ver con la exploración y transformación de ese mundo.
- El contacto físico del padre y niño, un medio para el desarrollo neuronal: “cuando los papás consienten y quieren a los niños, eso se les nota a los niños, saben reír y relacionarse con los otros niños y casi nunca se enferman” (Señora Tulia).
- El movimiento garantiza la salud del niño: “Eso sí es claro, cuando una está enferma no le dan ganas de moverse, y cuando una se mueve no le dan ganas de enfermarse. A veces se está tan ocupada, que no tiene tiempo de enfermarse, eso le pasa a la gente por acá. Los niños que juegan se les nota la salud en las mejillas”.

Descanso y recreación

- El buen descanso es un derecho.

- El sueño no solo regenera el cuerpo, garantiza la utopía que nos hace mover.
- Los adultos podemos soñar un mundo posible y actuar como si fuera cierto.
- La re-creación es el inventarnos permanentemente.
- El juego es el punto de partida de la socialización.
- El juguete potencia la capacidad de imaginar
- El niño que no juega se estrella con el mundo.
- El juego es una síntesis de realidad que se muestra de cuerpo entero.

Lo maravilloso es un agente creativo, pero lo maravilloso sólo es posible vivenciarlo a partir del entusiasmo del emisor. Cuando el niño ve vibrar a su maestro, cree. Y cuando el maestro le permite el ejercicio del sueño mediante una guía que no violenta esos sueños, ahí está el germen creativo. La creatividad no es una fórmula, es una pasión por las cosas que llevan a lo maravilloso.

Movimiento y pensamiento

- Las ideas son producto del movimiento.
- El movimiento facilita el aprendizaje, el aprendizaje es movimiento.
- En lo humano lo que no se mueve se atrofia.

- La educación física, habilita el desarrollo cognoscitivo.
- Es mejor trancar que arriar.

Emoción y aprendizaje

- El niño aprende lo que le gusta.
- El amor es la matriz de desarrollo.
- El asombro la posibilidad de aprendizaje la curiosidad el insumo básico para explorar.
- La transformación es posible si los niños construyen su deseo propio.
- Dar con gusto y oportunamente.

Relación y acompañamiento

- El mundo de los niños desde hace poco existe.
- Acompañar es estar con el niño y vivir sus preocupaciones y ocupaciones.
- La relación es el centro.
- La posibilidad humana esta en la diferencia no en la uniformidad.
- En la relación se da el ensañaje.

Comunicación y redes sociales

- No sólo es enseñar hablar, es reaprender de escuchar al niño.
- Somos como somos, porque nos decimos que somos así.
- La cantaleta no comunica.
- La familia es el primer equipo humano que conforma.
- La red social es comunicación en movimiento.

Equipos humanos

- Núcleos familiares.
- El padre primer doliente del niño.
- El padre primer dador de pensamiento y humanidad.
- El padre es el punto de partida en donde el hijo inicia su acción.
- El padre es respuesta y constructor de nuevas preguntas con el niño.
- La garantía básica que el padre debe dar es que el hijo sea lo que quiere ser.
- Sólo se aprende a ser padre cuando dejamos de ser hijos.
- El deseo de dar lo mejor, es el acto de ser padre.
- La familia como punto de partida, la sociedad como punto de llegada.

- El niño como futuro padre.
- El padre de familia.
- Lo invisible como causa, lo visible como efecto.
- Todos en torno a él, él en torno a todos.
- La humanidad, un solo equipo, en solo completo.

Puntos de partida

- El padre es el educador por excelencia del hijo.
- La función paterna y materna son constitutivas de la sociedad.
- Las relaciones tiene que cambiar junto con los cambios personales.
- Un cambio en uno de los puntos pueden cambiar la totalidad de la relación.

Hogares comunitarios

- Es una organización, en donde la razón de ser es el niño
- Es una organización institución, donde el amor es el principio básico
- El hogar comunitario es donde la hoguera esta en el centro para podernos ver
- Hogar comunitario como un proyecto de construcción de pensamiento

- El hogar es un espacio donde se recrea la relación padre e hijo

Madres comunitarias y equipos de apoyo

- La madre comunitaria es un soporte de lo cotidiano del niño
- La madre comunitaria es una constructora de redes sociales,
- Es una planificadora de vida, es una asistente de la conformación de lo humano
- Una madre comunitaria es quien necesita reconocimiento económico, social, humano
- Es una dadora del bienestar que merece recibirlo
- La madre comunitaria es una trabajadora e investigadora de lo social.

La madre comunitaria como investigadora e innovadora pedagógica

- Los productos de esos conversatorios fueron: se sabe de la practica pero no de la proyección de la practica.

CUARTO MOMENTO

Las acciones

El diseño creativo de la actividad pedagógica y El modelaje comunitario de la *evaluación participativa*.

Conformaciones

En cuanto al alimento:

- Encuentros para la preparación de los alimentos con los niños
- La cocina del hogar como espacio pedagógico
- Los recorridos por las tiendas,
- Almuerzos conversatorios con los padres
- Mesa gastronómica de nutrición afectiva. Los sabores del afecto

Movimiento y cuerpo

- Trabajo de danza y movimiento en conjunto con los padres
- Reconocimiento de los rincones de la institución, creación de rincones

Jornada de cuentería de padres y niños

- Un sancocho cuentero
- La institucionalización de jornadas exploratorias, tintos y exploraciones

- Padres en recreo,
- Manual de convivencia para el desarrollo
- Olimpiadas de juegos tradicionales, cinco huecos, trompo, golosa.

Jornadas de proyección social

- Proyectos de motivación generación de audiencias
- Hogares comunitarios en los recorridos institucionales

Formación de equipo humano

- Construcción y desarrollo de sentido en el hogar comunitario.
- La potenciación del núcleo familiar para dinamizar el desarrollo humano y educativo.
- El Papel del Padre de familia y la madre comunitaria en la construcción de los hogares.
- El Papel del Padre de familia en el Direccionamiento de los hogares comunitarios.
- Redes alternativas de participación para el desarrollo de los niños.

Reflexiones:

Al encarnar el amor, el hombre es capaz de orientar a los hombres.

Al promover la cooperación de todo lo bello, es capaz de unirlos mediante la costumbre moral.

Al ser recto con todos los seres, es capaz de conducirlos mediante la justicia, a la armonía.

Al ser firme y sabio, es capaz de llevar a cabo todos los actos.

(El libro de las mutaciones)

El papel de padre en el direccionamiento institucional educativo

“No se puede respetar el pensamiento del otro, tomarlo seriamente en consideración, someterlo a sus consecuencias, ejercer sobre él una crítica, válida también para el pensamiento propio, cuando se habla desde la verdad misma, cuando creemos que la verdad habla por nuestra boca, porque entonces el pensamiento del otro solo puede ser error o mala fe; y el hecho mismo de su diferencia con nuestra verdad es prueba contundente de su falsedad, sin que se requiera ninguna otra.”

Estanislao Zuleta

Nadie llega a convertirse en humano si está solo: nos hacemos humanos los unos con los otros. Nuestra humanidad nos la han “contagiado”... nos la pasaron boca a boca, por la palabra, pero antes aun por la mirada: cuando todavía estamos muy lejos de saber leer, ya leemos nuestra humanidad en los ojos de nuestros padres o de quienes en su lugar nos prestan atención...”

Fernando Savater

7. A MANERA DE SEPTÁLOGO

1. Libertad y dignidad humana: somos conscientes que la libertad y la dignidad nacen en el afecto, la persistencia, y el respeto por la individualidad que tenemos de verdad con nuestros hijos. Solo así lograremos un mundo con hombres autodeterminados y libres y lo mas importante felices. Estaremos atentos que desde cada una de las acciones y proyectos que se gestan en la escuela y en nuestra casa para con nuestro hijo tengan estos ingredientes, heredaremos al mundo hijos libres y dignos para lograr un verdadero cambio, es la única manera de sostenerlo.

2. Escuchar: escucharemos y estaremos atentos a lo que nuestros hijos nos quieren decir, defenderemos y propenderemos de igual manera que en la institución educativa se escuche más y se mande menos.

3. Crear felicidad sin facilísimo: estamos convencidos que el desarrollo integral de nuestros hijos se logra en las relaciones amables y de realización en nuestra casa y en la institución, para aumentar la autoestima y el reconocimiento básico del ser y estar de nuestro hijo.

4. Hacer la difícil y no la fácil: creemos que no es solo preguntando a los otros sino también preguntándonos a nosotros mismos sobre lo que hacemos y dejamos de hacer. Contar con la razón propia y colectiva y no solo

con la norma ajena. Ponerse en el lugar del otro, ver el mundo de colores y no solo blanco y negro. Dar más de lo que se pide. Es más complejo hablar que golpear, sugerir que mandar.

5. El poder de lo pequeño: Los padres tenemos un poder invisible: el amor y todos los actos de amor por nuestros hijos; lo que parece tan simple y es tan complejo. No es con grandes organizaciones que se hace el cambio bastan dos padres, o dos docentes o dos estudiantes puestos de acuerdo y convencidos de la necesidad de cambiar el entorno más inmediato.

6. Es haciendo que se transforma: no basta con pensar y planificar y menos con lamentarse y contemplar. El mundo es para quien lo vive, lo actúa y lo hace. Los padres tenemos que hacer más y normativizarnos menos. No es vigilando, es comprometiéndose de verdad para hacer lo que hay que hacer: apersonarnos del proceso de formación humana de nuestro hijo.

7. Es perteneciendo activamente: estamos llamados para darle un sí a la vida misma y un sí muy especial a la vida de nuestros hijos. Estamos convencidos que es generando soluciones para la vida y su mejoramiento y, lo más importante, que es participando de ellas como lograremos nuestro objetivo hacer mas humana la humanidad por lo menos la de nuestro hijo.

CONCLUSIONES

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN LOS HOGARES COMUNITARIOS

“Y bueno, yo quiero escribir para abrir ventanas por donde pueda mirar el mundo y redescubrirlo... y yo quiero que puedan hablar las palabras que son mejores que el silencio.”

Eduardo Galeano

La escuela que se sustentó en el afinamiento de la lógica formal está en crisis, los cuantificadores universales y existenciales ya no garantizan la preeminencia de los enunciados racionalistas. La crítica de las nociones experimentales de la ciencia deterioró la certidumbre de los postulados clásicos de la pedagogía.

El modelo educativo que se planteó desde el racionalismo se está autodemoliendo, creando más problemas de los que pretendió resolver. Hoy se hace necesario revisar la representación de las equivalencias, para darle una oportunidad a la presentación de las diferencias.

En las paradojas de la representación se evidencia un paralelismo simbólico, las imágenes del conocimiento se distancian del acontecimiento del conocer. La *evaluación participativa* reorganiza las relaciones del hacer

educativo, otorgándole a la emergencia creativa un territorio de realización en lo inesperado de la práctica pedagógica.

En los territorios de la participación se evidencia la práctica de la evaluación, el quehacer de las *madres comunitarias* aporta la potencia presentacional que reubica la representación de los modelos que se sustentan en la calificación.

En el momento en que la presentación de la participación deja sin piso las prohibiciones que se imponen en la tensión normativa del sentido formal, las relaciones de equivalencia se orientan al abordaje de las diferencias.

En la *evaluación participativa* se devela lo que se ha ocultado tras la normatividad lógica, la participación emerge de la crisis orgánica de la razón formal. De esta manera, la diferencia aparece como el camino apropiado para realizar el retorno a la participación.

En los *hogares comunitarios* se expresan los múltiples recorridos de la participación, agenciando vecindades pedagógicas, que permiten expandir la problematización del conocimiento en el acompañar.

En esta transformación metodológica de la pedagogía es imperativo vincular el propósito teórico del enseñar con el acontecimiento vivencial del aprender. Así la educación deja de ser repetición de unas ideas

predeterminadas, para asumir en la exploración de los acontecimientos la investigación creativa de la realidad.

La ***evaluación participativa*** dinamiza los contenidos estructurales, así las relaciones equivalenciales se desdoblan en la emergencia de la diferencia. El devenir de la participación se gesta desde la aventura creativa que la diferencia, transformando las relaciones concretas del aprendizaje.

La innovación pedagógica se verifica en la concreción de la evaluación participativa, que en el acompañar hace posible lo imposible. - *Ser esclavo y dejar de serlo, implicó hacer muchas guerras contra los esclavos que se rehusaban a ser esclavos; ser empleado y dejar de serlo, es la gran batalla de nuestro tiempo por ganar la libertad que soñamos, esa realidad que nos aterra cuando la estamos conquistando.*

Encontrar el orden teórico de la transformación significa determinar en la temporalidad de la educación los cambios del sistema en que vivimos; redescubrir la dimensión de la crisis, significa caracterizar históricamente el componente cultural en el reconocimiento de los cambios que se están generando en la sociedad.

La ***evaluación participativa*** en los ***hogares comunitarios*** está fundada en el acompañar, evidenciando el conocimiento latente de la cultura que las comunidades han acumulado en su trasegar. Cuando la escuela transita

el camino de la participación en el encuentro de una educación para este tiempo nos enfrenta con la realidad educativa que supera definitivamente la calificación.

Al llevar a término la *evaluación participativa* en los *hogares comunitarios* se genera una transformación sustentada en la emergencia de lo local. La investigación sobre procesos educativos para transformar la escuela plantea en la exploración el encuentro de salidas metodológicas para realizar la innovación.

En la praxis de la investigación se diferencian dos aspectos que son inseparables: el trabajo colectivo y el individual, encontrando en el primero la conceptualización social de las formas equivalenciales y, en el segundo, la realización de la diferenciación individual en las formas relativas de la instrumentación que posibilitan la elaboración del acompañar en los *hogares comunitarios*.

En el momento en que aparece la acción de la participación educativa, surge el interrogante de la ineficacia de la evaluación calificativa. Entonces, la *evaluación participativa* se coloca como opción para la transformación. En esta atmósfera de cambio comprobamos que el abordaje de la diferencia es la exigencia para participar en la construcción local de una escuela participativa.

Manejar adecuadamente la *evaluación participativa* en la expresión de los conocimientos locales, significa llevar a término la correspondencia entre la transferencia de la innovación pedagógica y la realización cultural que las comunidades han conservado.

En la implementación de la *evaluación participativa* se ha tomado como eje de la transformación educativa la estética; ejercicio pedagógico que integra en la realización del quehacer en la escuela lo lúdico, el arte y el misterio.

Partiendo de la realidad cultural de la comunidad se genera un camino pedagógico que va resolviendo la problematización del dilema del aprender, ubicando en cada momento del quehacer evaluativo un territorio de encuentro que permite establecer la programación curricular.

La *evaluación participativa* nos permite dejar de ser calificadores, para comenzar a ser acompañantes. Esta manera de estar en el *hogar comunitario* se da en el movimiento de la diferencia. El devenir creativo del ocio en los territorios del tiempo libre agencia el encuentro del acompañar. En la evaluación participativa el trabajo pedagógico se da en la transformación de los roles del poder, que permiten que las singularidades se expresen en la investigación.

En la *evaluación participativa* la *madre comunitaria* deviene entre una educación que está dejado atrás y una pedagogía que aun no ha asimilado del todo, el acompañar genera en los *hogares comunitarios* un territorio de transformación educativa donde se ensamblan los diferentes puntos de vista.

En la participación no podemos confundir la conducta social con la experiencia individual que es única y exclusiva. El acoplamiento de lo individual y lo social propone una acción de participación que posibilita una evaluación donde todos aportan su visión de mundo.

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA, UNA DINÁMICA DONDE SE RECONOCEN LAS DIFERENCIAS

Muchos años pasaron, para que la escuela generara una transformación pedagógica. El surgimiento de una escuela alternativa en las localidades de *Ciudad Bolívar*, presenta el conflicto educativo en el desplazamiento de los paradigmas que se realizan en el trasegar de las comunidades.

La evaluación participativa colocada en la realidad de los *hogares comunitarios*, muestra los cambios que ha sufrido la lógica formal en la constatación de otras lógicas de pensamiento, que reconocen la existencia del otro, para afirmar en lo inédito la esencia de la participación social.

La participación parte del confiar en el otro, entregando en el acompañar la diferencia, sobre la cual se sostiene la distribución del conocimiento, garantizando en la certeza del prójimo, la conservación esencial de lo humano. En el convivir se realiza la vivencia compartida que sustenta la permanencia social de la comunidad en la razón del desarrollo humano del conocimiento.

No existe una pedagogía para formar un hombre diferenciado, que maneje la creatividad y el tiempo libre para construir sujeto humano, los *hogares comunitarios* están sistematizando un paquete pedagógico, en la realización de un ser que participa creativamente en la construcción de su cultura.

Así descubrimos que la escuela habla de innovación educativa, pero no trabaja en su realización. Hoy después de tantos intentos por inventar una escuela diferente, sabemos que estábamos preparados para hablar de la innovación pero no para llevarla a término.

La educación clásica se soportó en una filosofía para el sometimiento y el trabajo, donde siempre se hablaba a nombre de algo o de alguien. Ahora se trata de hablar desde nosotros, en la elaboración de un pensamiento que corresponda con la realidad de cada *hogar comunitario*.

La educación de nuestro tiempo impone la transformación de los paradigmas, lo cual implica una innovación del territorio pedagógico. Ahora el conocimiento se construye desde las periferias, en el desplazamiento de las comunidades que buscan ubicarse, en el reordenamiento territorial del planeta.

Las leyes sobre educación que se imparten actualmente en el mundo, acordes con la filosofía diferencial, plantean la realización de un paquete educativo regional, cuyo punto de partida es el hombre localizado. La innovación nos enfrenta al deber ser de nuestra diferencia ensamblando en la especificidad de nosotros mismos la convivencia.

LA EVALUCION PARTICIPATIVA, UN ESPACIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGICA

El observatorio de la investigación es el primer paso para romper las ataduras del conocimiento anterior, es el acercamiento al territorio social de la participación para generar las rupturas necesarias en la creación de las nuevas prácticas pedagógicas.

En el acompañar están los saberes olvidados que hacen parte de nuestra existencia; el territorio de la participación hace parte nuestra herencia humana, cultural y pedagógica; precisar cómo nos acompañamos y cómo se genera la

participación es una de las tareas de la investigación pedagógica de la *evaluación participativa*.

La escuela se nos aparece como un territorio donde se realizan simulacros, pero ella misma no debe convertirse en una simulación, ya que este es un territorio vital, comprometido con la existencia de los seres que por allí transitan.

En la calificación que se realiza en la escuela son más importantes los productos que los recorridos que se realizan en el acontecimiento participativo del aprendizaje. Los educadores nos olvidamos que en la acción pedagógica se tocan las fibras más sensibles de los seres, aquí no se trata de formatear una memoria. El hecho educativo va mas allá de las conductas que podamos instalar en los seres.

LA EVALUACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN

La educación para encontrar en su devenir la instrumentación solidaria visualiza la realización de una escuela equitativa, donde cada uno coloque su deber ser, en los ensamblajes de la diferencia.

La pedagogía formal y la innovación pedagógica tienen desenvolvimientos distintos: la escuela clásica se mueve por el camino de las

satisfacciones básicas, aquí la acción individual esta por encima de cualquier consideración convirtiéndose en el territorio de la competencia. La innovación educativa recorre el camino del acompañar donde la solidaridad se coloca por encima de la importancia personal, en procura del encuentro con los otros, instalándose en el emerger de la participación.

En los *hogares comunitarios* estamos enfrentados a los límites de la conciencia posible que los educadores instauran con sus concepciones formales. Por un lado, el educador aplica sus criterios y en la imposición de la calificación desconoce la existencia del otro. El niño, por su parte, espera ser acompañado en su proceso de aprendizaje.

El diálogo entre los profesores y los estudiantes se establece en esa disyuntiva que enmarca la comunicación humana de todos los tiempos, la solución del conflicto se consigna en el acontecer de quién tiene la razón, el acuerdo participativo se desdibuja con la aplicación de la calificación que termina desconociendo la existencia del otro.

En los *hogares comunitarios* se anuncia la realización de la *evaluación participativa*. Para la *madre comunitaria* su conocimiento es la certeza, para el niño el aprender es lo suyo, así emerge la praxis compartida del acompañar evidenciándose en el territorio de la innovación educativa.

La escuela clásica permitió construir la técnica, la ciencia y la tecnología que produjo la realidad que tenemos. Cuando quisimos llevar a término un mundo solidario donde la equidad existiese para todos, nos encontramos con la imposibilidad de realizarlo, al desconocer los elementos primarios para resolver el conflicto primordial.

La solución de la escuela sigue siendo la misma, donde los unos y los otros estamos poseídos de razón en la composición de la indiferencia. Podemos llegar a hablar de innovación, pero reconocer al otro todavía es imposible. Se resolvieron muchas dificultades en las relaciones sociales, pero la indiferencia con los demás para garantizar la convivencia sigue siendo la ley del sentido común.

Participar es el acto-potencia que los hombres debemos construir en la realización del acompañar. Los siglos han pasado, ahora la participación social es la protagonista que resuelve la crisis educativa. Estamos abocados a construir una escuela donde se realiza la convivencia de los diferentes.

La evaluación participativa es una manera de construir pensamiento social y organización comunitaria. En estos *hogares comunitarios* el trabajo pedagógico se ordena en el reconocimiento de la diferencia como el territorio de la transformación de los procesos educativos.

Las diferencias de todos los sujetos educativos generan un territorio donde cada uno puede hacer sus aportes, una visión alternada y contrastada de la *madre comunitaria* y la madre como ser socio biológico va armonizando el sentido pedagógico. Esta doble observación dentro de un trabajo de acompañamiento posibilita el avance coherente del proceso educativo.

En el contexto actual de la educación infantil, el niño es el sujeto inicial de la enseñanza. Como tal, en su formación, se deben utilizar los afinamientos más avanzados de la pedagogía. La *evaluación participativa* es una acción educativa y formativa que reconoce la interacción de la cultura (Etnosfera).

Hoy la educación infantil implica la estimulación de la creatividad, realizando acciones participativas que acompañen al niño desde dos perspectivas, en el cuidado y en la educación. El niño es un ser que se desenvuelve en la transformación permanente, cada infante necesita ser sostenido y educado con la mejor calidad.

La transmisión cotidiana de criterios para la acción social se coloca en el centro de las prácticas educativas. En las edades de los niños, en sus condiciones socioeconómicas y en su individualidad, se genera una diversidad de expresiones pedagógicas y de respuestas.

Cada niño es distinto de los demás, con unas necesidades específicas y diferenciadas. Los procesos de construcción de alternativas propias es el requisito básico del momento y de las condiciones sociales que estamos viviendo.

El análisis de la acción de la *madre comunitaria* en la *evaluación participativa* es un camino de conformación social de los procesos pedagógicos de los *hogares comunitarios*, Las distintas miradas sobre el crecimiento de los niños y la calificación de los hogares generan el fortalecimiento y la proyección de la acción educativa de las madres comunitarias.

En los hogares comunitarios lo académico se entiende como una acción participante de formación permanente de los niños, de los padres de familia y de las *madres comunitarias*. *La evaluación participativa* garantiza que la visión de todos se signifique en la acción académica y en la construcción de los caminos que posibilitan el crecimiento de los procesos pedagógicos y administrativos.

La evaluación participativa en los hogares comunitarios entrega unas líneas de realización que dinamizan el fortalecimiento de los proyectos de vida de la acción pedagógica:

- En el aprendizaje de las *madres comunitarias* de conceptos y experiencias educativas que se logran desde sus prácticas pedagógicas.

- En el aporte de las *madres comunitarias* a las formas innovadoras de la educación y al desarrollo de los niños:
 - a. Captando las diferencias.
 - b. Construyendo territorios educativos para el cambio
 - c. Agenciando formas alternativas de participación comunitaria.

La *evaluación participativa* desata la organización humana garantizando la acción colectiva en la conformación de dinámicas de organización propia. El pensamiento participativo es la base de la acción comunitaria. Desde aquí se dinamiza la integración solidaria que multiplica y proyecta el que-hacer pedagógico de los *hogares comunitarios*.

Los caminos diferenciales evidenciados por la evaluación participativa son:

- El reconocimiento de las diferencias en la conformación de la comunidad educativa.
- El fortalecimiento del pensamiento social como regulador de la actividad pedagógica y administrativa de los *hogares comunitarios*.
- La proyección de la organización natural de la comunidad.
- La resignificación de las prácticas educativas validando la innovación y la transformación pedagógica.

PROYECCIONES DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Se espera que esta experiencia pedagógica pueda ser acogida en los distintos *hogares comunitarios* de la localidad tomando como punto de partida la evaluación participativa. Ya se ha presentado del proyecto de investigación promoviendo la realización del *observatorio creativo de la evaluación participativa* en el entorno de la localidad de Ciudad Bolívar donde se encuentran los hogares comunitarios.

Se está programando el *primer Encuentro de evaluación participativa de hogares comunitarios*, en donde se presentará este trabajo como una ponencia, avalada por los investigadores, *madres comunitarias* y profesionales vinculados a la experiencia de la *evaluación participativa*.

De la aplicación del << *Observatorios creativo de la evaluación participativa* >> surgió la iniciativa para realizar un diplomado para las *madres comunitarias* de Ciudad Bolívar, a continuación se presenta el diseño curricular del programa académico. Este diplomado es el territorio pedagógico donde se profundiza el tema de *la evaluación participativa*.

NOMBRE DEL DIPLOMADO

El Hogar Comunitario: un lugar para ensoñar La Vida

DIPLOMADO PEDAGOGICO:

“LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN LOS HOGARES COMUNITARIOS”

DIRIGIDO A:

Este diplomado está dirigido a los actores sociales que interactúan en los hogares comunitarios, a las personas que intervienen en la acción de cuidar y educar a los niños y niñas de las comunidades y especialmente a las madres comunitarias.

OBJETIVOS:

GENERAL:

Agenciar un territorio pedagógico que fortalezca desde una mirada participativa los hogares comunitarios.

ESPECÍFICOS:

- Capacitar a las *madres comunitarias* para alcanzar un alto nivel en el conocimiento, asimilación, crítica, formulación, prueba, verificación y aplicación de métodos generales y específicos de *evaluación participativa*.
- Preparar a las *madres comunitarias* en temas específicos de metodología, a fin de que su acción sea más eficaz.

- Crear programas de perfeccionamiento continuado de los conocimientos para la investigación de la *evaluación participativa*.
- Difundir las principales teorías, métodos y técnicas utilizadas en la *evaluación participativa*.
- Propiciar la creación de grupos, centros e institutos de investigación especializados en la problemática de los *hogares comunitarias*.
- Impulsar la investigación sobre la *evaluación participativa*.

JUSTIFICACIÓN:

El diplomado (*El hogar comunitario un lugar para ensoñar la vida*) es un proyecto que tiene como misión capacitar a las *madres comunitarias* en la investigación de los procesos de la *evaluación participativa* en los *hogares comunitarios*.

Las *madres comunitarias* requieren fortalecer los procesos de investigación promoviendo sus capacidades profesionales, para lo cual se hace necesario abordar la profundización metodológica de la investigación, teniendo en cuenta los procesos que se vienen gestando en los *hogares comunitarios*.

Este diplomado cobra importancia en la medida en que fomenta una actitud de formación frente a los procesos de la investigación que se están

implementando en los *hogares comunitarios*, lo que permitirá generar la implementación de la investigación de la *evaluación participativa*.

COBERTURA Y PROYECCION:

El diplomado cubrirá la formación de las *madres comunitarias* de la localidad de Ciudad Bolívar. El diplomado se estructurará en varias promociones que comprenderán cada una un máximo de treinta madres, cada promoción se ejecutará en una sede de los centros vecinales, generando ciclos que garanticen el cubrimiento de todos los *hogares comunitarios*.

MODALIDAD, DURACIÓN Y CERTIFICACIÓN:

Los cursos se desarrollarán mediante la modalidad presencial, generando los horarios más convenientes.

El diplomado tiene una duración de 240 horas dividida en 12 módulos. Tiene 10 módulos obligatorios y dos opcionales, los cuales se deben cursar, mínimo en 8 meses y máximo en un año.

Se certificará a cada uno de los participantes que hayan cumplido y aprobado satisfactoriamente con el programa académico.

PROGRAMA:

Módulos Obligatorios:

- Epistemología I: Fundamentos de metodología de la investigación (20 horas).
- Epistemología II: Evaluación y participación (20 horas).
- Métodos de investigación I <<Métodos cualitativos>> (20 horas).
- Métodos de investigación II <<Cartografía social>> (20 horas).
- Métodos de organización participativa(20 horas).
- Historia de la participación(20 horas).
- Fundamentos de Lógica (20 horas).
- Sensibilización e investigación (20 horas).
- Creatividad, actitud e investigación (20 horas).
- Administración y gestión de proyectos de investigación (20 horas).

Módulos Opcionales:

- Fundamentos de la biotecnología (20 horas).
- Fundamentos de la Física cuántica (20 horas).
- Fundamentos de las ciencias sociales (20 horas).
- Informática e investigación (20 horas).
- Estética e investigación (20 horas).

- Fundamentos de la indagación corporal <<Técnicas de percepción>> (20 horas).

Nota: Al iniciar el diplomado los participantes deberán inscribir un proyecto de investigación, a cada *madre comunitaria* se le asignará un tutor, quien las asesorará durante el transcurso del diplomado; en este sentido, los módulos se convierten en insumos para llevar a cabo la investigación correspondiente.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Berger, R. (1972). Arte y Comunicación. Bogotá.: Editorial Casterman.

Castillo, C. (1977). Vida Urbana y Urbanismo. Bogotá: Instituto Colombiano De Cultura.

De Saint-Exupery, A. (1999). El Principito. Ciudad de México: Ediciones Bilingüe.

Deleuze, G. (1984). La Imagen-Movimiento. Estudios sobre Cine, 1. Barcelona: Paidós.

Freud, S. (1970). El Malestar En La Cultura. Madrid: Alianza.

Furth, H. G. (1971). Las Ideas de Piaget. Su Aplicación en el aula. Buenos Aires: Kapelusz.

García, N. (1995). Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo..

Gilhodes, P. (1974). Las luchas agrarias en Colombia. 2ª Edición. Bogotá: La Carreta.

Habermas, J. (1982). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus Humanidades.

Heidegger, M. (1994). Acerca del Nihilismo: Hacia la pregunta del Ser. Barcelona: Paídos.

Huidobro, V. (1992). Altazor temblor de cielo. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Cátedra Letras Hispánicas.

Jaeguer, W. (1992). Paideia: Los ideales de la cultura griega. Santa Fe de Bogotá: Editorial Fondo de Cultura Económica..

Lacan, J. (1987). El Analicón. Barcelona: Paraíso.

Lewis, C. (1995). Alicia en el país de las maravillas. Madrid: Alianza.

Lorenzo Delgado, M. (1998): Gestión y promoción del personal en un centro educativo. **En S. Gento:** Gestión y supervisión de centros educativos. Buenos Aires: Dodencia.

Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. Revista Española de Pedagogía.

Lorenzo Delgado, M. (2005). La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. Enseñanza.

Luria, Leontiev y Vigotsky (1979). Psicología y Pedagogía. Madrid: Akal.

Maturana, H. (1993). Amor y juego. Santiago de Chile: Instituto de terapia Cognitiva.

Merani, A. L. (1975). Introducción a la psicología infantil. Barcelona: Grijalbo.

Pareja Fdez. de la Reguera, J.A. (2002). La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la Ciudad Autónoma de Ceuta (Tesis Doctoral). Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Paz, O. (1986). El Arco y la Lira. Ciudad de México: Ediciones fondo de Cultura Económica.

Perea, C. (2004). *Mejorar para evaluar.* Bogotá: Corporación Estudio de Pedagogías Alternativas.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias.* Santa Fe de Bogotá: Panamericana.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad.* México: Paidós.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Madrid: Akal.

Stieglitz, J. (2002). *Pánico en la Globalización.* Bogotá: Fica.

Torres Martín, C. (2002). *El Valor Formativo en los Clubes Formativos. Un Estudio de Caso: El Club Polideportivo Granada'74. (Tesis Doctoral).* Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Travieso, F. (1993). *Ciudad Región y Subdesarrollo.* Caracas: Fondo Editorial Común.

Vasco, E. (1982). *Teoría del cambio. Unidad Modular.* Bogotá: Fondo Editorial Dea.

Vigotsky, L. S. (2000). *La Imaginación y el Arte en la Infancia.* Madrid: Akal.