



**EVALUACIÓN AL PROCESO EDUCATIVO DEL PROGRAMA
FAMI —FAMILIA, MUJER E INFANCIA—
EN EL MUNICIPIO DE YARUMAL**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación y
Desarrollo Humano**

**LUZ VERÓNICA ARBOLEDA GÓMEZ
AIDA LUZ SIERRA RIVERA**

**Profesor Guía: Fernando Peñaranda Correa
Doctor en Niñez y Juventud**

**Medellín, Colombia
2008**

NOTA DE ACEPTACIÓN

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos y dedicamos este ejercicio investigativo a cada una de nuestras familias, especialmente, hijos, esposo, padre y hermanos, quienes nos apoyaron durante éste período académico y ejercitaron su paciencia y abnegación. Igualmente a nuestro asesor, que orientó la producción y el desarrollo del presente trabajo.

Al CINDE por habernos permitido tener la maravillosa experiencia de crecer con otros y otras en nuestros conocimientos.

Al ICBF por posibilitar la realización de esta investigación y especialmente a las madres FAMI y usuarias del programa, del municipio de Yarumal, que nos permitieron acercarnos a sus vivencias y conocer los aprendizajes desde su propio relato.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO (RAE)

INTRODUCCION

1. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.2 JUSTIFICACIÓN	18
1.3 OBJETIVOS	20
1.4 REFERENTE TEORICO	21
1.4.1 EDUCACIÓN DE ADULTOS	21
La educación de adultos desde una perspectiva tradicional	24
La educación de adultos desde una perspectiva sociológica	25
Cómo aprenden los adultos.....	29
Propuestas en torno a la educación de adultos.....	31
1.4.2 EDUCACION POPULAR.....	34
La negociación cultural como estrategia pedagógica en la educación de adultos significativos.....	43
1.4.3 LA EVALUACIÓN COMO PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN	45
1.4.3.1 La evaluación desde una visión hermenéutica	51
1.5 METODOLOGÍA.....	56
1.5.1 El enfoque investigativo:.....	56
1.5.2 Tipo de estudio	59
1.5.3 Población de trabajo.....	60
1.5.4 El equipo de investigación	62
1.5.5 La ruta metodológica	62
1.5.6 Recolección de información	64
1.5.6.1 La entrevista.....	64
1.5.6.2 La observación	65
1.5.6.3 Fuentes secundarias	67
1.5.7 Registro y análisis de la información	67
2. HALLAZGOS	70
2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL - INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (ICBF).....	70
2.2 EL FAMI COMO PROGRAMA DEL ICBF	71
2.2.1 Aspectos históricos.....	72
2.2.2 Objetivos del programa FAMI	74
2.2.3 Población beneficiaria	75
2.2.4 Lineamientos técnico-administrativos - 2004.....	75
2.2.4.1 Parámetros de funcionamiento.....	75
2.2.4.2 Acciones de formación	76
2.2.4.3 Actividades... ..	75
2.2.4.4 Aspectos administrativos	80
2.2.5 Soporte filosófico.....	82
2.2.5.1 Proyecto pedagógico educativo comunitario	83
2.2.5.2 El desarrollo infantil: una conceptualización desde el ICBF	89

2.2.5.3 Manual “Aprender a enseñar”: propuesta metodológica para el programa FAMI	94
2.2.5.4 Escala de valoración cualitativa del desarrollo para niños de 0 a 6 años.....	100
2.2.6 Los actores del programa	102
2.2.6.1 El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	102
2.2.6.2 Madres FAMI	103
2.2.6.3 Las madres usuarias	104
2.2.6.4 Niños menores de dos años.....	105
2.2.7 Prestación del servicio.....	105
2.2.8 Componentes del programa	106
2.2.8.1 Componente nutricional.....	106
2.2.8.2 Componente educativo.....	108
Bibliografía de consulta permanente por las madres FAMI	110
2.3 LA VOZ DE LOS ACTORES	114
2.3.1 Ingreso al programa FAMI	115
2.3.1.1 Motivación	117
2.3.1.2 Compromisos de los actores frente al programa	124
2.3.2 El Proceso educativo en el programa FAMI	126
2.3.2.1 Concepciones sobre lo educativo.....	127
2.3.2.2 Planeación.....	136
2.3.2.3 Las Prácticas Pedagógicas.	144
2.3.2.4 Ambientes educativos.	151
2.3.2.5 Evaluación.....	169
2.3.3 Resultados del programa	178
2.3.4 Discusión de los hallazgos	191
CONCLUSIONES.....	206
BIBLIOGRAFIA	222

RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO

1. DESCRIPCION GENERAL

1.1 Tipo de documento: Tesis de Grado

1.2 Tipo de investigación: Cualitativa bajo un enfoque evaluativo.

1.3 Nombre del documento: Evaluación al proceso educativo del programa FAMI – familia, mujer e infancia – en el municipio de Yarumal.

1.4 Nivel de circulación: Restringida.

1.5 Acceso al documento: Biblioteca y página Web de la Universidad de Manizales, Bibliotecas de las sedes del CINDE en Bogotá, Manizales y Medellín.

1.6 Tipo de documento: Word.

1.7 Institución: Centro Internacional de Ecuación y Desarrollo Humano – CINDE y Universidad de Manizales.

1.8 País de origen: Colombia.

1.9 Programa: Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

1.10 Autores: Luz Verónica Arboleda Gómez

Aida Luz Sierra Rivera.

2. DESCRIPTORES

Infancia, Adultos, Adultos Significativos, Educación, Educación de Adultos, Educación Popular, Familia en desarrollo, Cuidado y Crianza, Prácticas pedagógicas, Intencionalidad, Hermenéutica, Ambientes Educativos, Aprender a Enseñar, Diálogo de saberes, Negociación cultural, Empoderamiento, Crecimiento Personal, Participación, Madre comunitaria FAMI.

3. DESCRIPCION DE LA INVESTIGACION

El bienestar y desarrollo de la infancia depende, de manera significativa, de las condiciones de vida que puedan ofrecerle las personas o adultos responsables

de su cuidado en aspectos como la estimulación, la nutrición, el cuidado, educación, entre otros. La importancia de estas condiciones hace necesario observar, re-pensar y/o cualificar a las familias, padres, madres o adultos significativos en torno al cuidado, protección y atención de los niños y niñas.

Identificado el programa FAMI como una estrategia orientada a la formación de adultos significativos, padres, madres o cuidadores en el rol de atención, cuidado y crianza de los niños, se precisó como objetivo fundamental de esta investigación comprender el proceso educativo llevado a cabo en el programa FAMI en el municipio de Yarumal con el propósito de evaluar dicha experiencia, identificar el proceso pedagógico y comprender los resultados y aportes del programa para los adultos significativos, las familias, las madres FAMI y para el ICBF.

De esta manera, se realiza un recorrido por los aspectos teóricos que fundamentan el programa y las actividades propuestas en la implementación del mismo; y a través de los actores, se recogen los aspectos significativos, vivenciales y de aprendizaje hallados en la investigación.

El programa FAMI – familia, mujer e infancia –, gracias a su valioso componente educativo y de socialización, se constituye, no sólo en una oportunidad para el fortalecimiento de los padres o cuidadores en su rol de crianza, sino además, en una posibilidad para el desarrollo humano e integral de los adultos, sus familias y la población infantil.

4. ESTRUCTURA TEORICA

El Trabajo de grado está compuesto por dos capítulos. El primero comprende el proyecto de investigación donde se definen los objetivos y el referente teórico basado en la educación de adultos, la educación popular y la investigación

evaluativa como perspectiva de investigación. Así mismo se define la metodología y las fuentes de recolección de información.

El segundo capítulo da cuenta de los hallazgos derivados del ejercicio investigativo. Allí se encuentran los aspectos teóricos y metodológicos del programa FAMI y se detalla, a través de la voz de los actores, la implementación del componente educativo, las actividades pedagógicas y los resultados a nivel personal, social y familiar para los participantes. Se concluye con una discusión de los hallazgos, aportes y recomendaciones.

5. METODOLOGÍA

Se utiliza como enfoque metodológico la investigación cualitativa de corte evaluativa, fundada en las realidades subjetivas y la construcción desde los actores. A su vez, bajo una perspectiva hermenéutica – interpretativa, que permite múltiples lecturas e interpretaciones, se comprende el proceso educativo desarrollado en el programa FAMI.

Se utiliza como técnicas para la recolección de información la observación, la entrevista y la revisión de fuentes secundarias como una manera de rescatar las particularidades del programa e identificar en la cotidianidad, los aprendizajes y percepciones de todos los involucrados.

Teniendo como participantes cinco madres FAMI, madres usuarias del programa y sus familias, y al ICBF, se definió como categorías de análisis la motivación, las prácticas pedagógicas, ambientes, entre otras, a fin de consolidar comprensión y construir diversas versiones de la realidad en estudio – El proceso educativo del programa FAMI-.

6. CONCLUSIONES

El programa FAMI – familia, mujer e infancia, desarrollado en el municipio de Yarumal va mas allá de lo planeado pues trasciende, a través de su proceso pedagógico, no sólo en cuanto a la cualificación de los padres o cuidadores en torno a la crianza de los niños, sino que logra el crecimiento personal de los adultos significativos, especialmente de las madres usuarias.

Dentro de la educación de adultos es un modelo novedoso y alternativo, y como proyecto de educación popular contribuye a la construcción de sujetos pensantes, capaces de liderar, aprender, desaprender, construir, empoderarse.

Tiene representaciones distintas para cada actor, pero constituye una herramienta para la reflexión y cualificación de los fines e intereses que persigue en torno a la educación a padres, madres y adultos significativos en cuanto al cuidado y la crianza de los niños y niñas.

El proceso educativo del programa FAMI está atravesado por los intereses del ICBF y por los correspondientes a sus actores protagónicos —las madres FAMI y las madres usuarias, sin embargo, se rescata la educación como una estrategia clave en la formación de adultos significativos, padres o cuidadores.

7. BIBLIOGRAFÍA

Se indican 79 referencias bibliográficas que sustentaron el desarrollo teórico de la investigación y los contenidos temáticos, siendo los principales:

- Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (1996). Investigación evaluativa. En: *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Módulo 6. Bogotá: ICFES, Arfoeditores e Impresores; [cd-rom] composición electrónica. 2002.
- De Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2004). *Lineamientos técnico-administrativos de programación*. Santafé de Bogotá: ICBF.

- Mariño, G. (1992). *Manual aprender a enseñar, Sistema de formación permanente*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Arte y Fotolito "ARFO" LTDA.
- Mejía, M. (1999). La educación popular: hacia una pedagogía política del poder. En: *Educación: el desafío de hoy*. (pp. 275-375). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Peñaranda, F. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Ensayo sin publicar, Medellín, 12 de abril de 2004.
- Posada, J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. *Boletín N 32. Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 3 de abril de 2004, de http://www_edutics.cl/file.php/1/moddata/glossary/3/8/brune_andro.pdf.
- Ramírez, J. (1999). La educación popular: contexto, significados y papel de la pedagogía. En: *Educación: el desafío de hoy*, (pp.377-407). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Usher, R y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia.

INTRODUCCIÓN

Conscientes de la importancia que tiene, para los niños y niñas, la capacidad de los padres o adultos significativos en su rol de cuidado y crianza, el fortalecimiento y la cualificación de estos adultos y las familias, a través de la educación, se convierte en una prioridad de carácter social y por ende, en una estrategia posible de desarrollo para la población infantil.

Surge, de esa manera, el interés por conocer programas educativos ya establecidos y con amplia trayectoria alrededor de la formación de adultos, que permitan valorar las experiencias y resultados para los cuidadores en el marco de la primera infancia, siendo los Hogares Comunitarios de Bienestar una práctica pedagógica en este sentido. De ahí que la presente investigación tenga como propósito general la comprensión del proceso educativo llevado a cabo en el programa Hogares Comunitarios de Bienestar modalidad FAMI en el municipio de Yarumal, cuya propuesta pretende brindar atención a las familias en desarrollo con niños y niñas desde su gestación hasta los dos años.

En este sentido, se busca describir y evaluar en programa FAMI a fin de identificar sus resultados y beneficios. El plan de abordaje, que se lleva a cabo, contempla tres grandes puntos. El primero es la descripción del proyecto, que recoge el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, el referente teórico y la metodología.

Con el referente teórico se ubica el programa dentro del contexto de la educación de adultos, teniendo en cuenta la perspectiva tradicional y sociológica de la educación; así mismo, se le ubica en el marco de la educación popular, por encontrar en esta práctica educativa componentes significativos alrededor de la educación de adultos. Dentro del referente teórico se incluyó la reflexión epistemológica sobre la evaluación como vertiente investigativa y su

acercamiento desde una posición hermenéutica. Posteriormente se presenta la metodología.

El segundo punto lo constituyen los hallazgos, dividido en dos grandes categorías. En la primera se contextualiza el programa dentro de su marco institucional y se hace un recorrido bibliográfico por los aspectos históricos, teóricos y metodológicos del programa a fin de describirlo y conocer el sustento teórico y metodológico que lo orienta. En la segunda, denominada “la voz de los actores”, se recoge el significado que para los actores tiene el programa y el proceso educativo llevado a cabo.

En el tercer punto se presenta una discusión entre los hallazgos y su relación con el componente teórico del programa para llegar a unas conclusiones, aportes y recomendaciones que condensan los resultados, proyecciones del programa y de la investigación.

1. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“Nadie educa a nadie, nadie se educa sólo; los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo”.

Paulo Freire (citado en Ramírez,1999, p. 403)

• 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de los diversos problemas que padece el país: pobreza, violencia, deterioro de la salud mental, marginalidad, desempleo, analfabetismo, entre otros; los niños padecen con gran rigor los efectos de los mismos, pues dada su vulnerabilidad no les es fácil protegerse y es común ver diariamente niños en la calle, ejerciendo la mendicidad, iniciados en la prostitución, en estado de desnutrición, abandonados, maltratados y expuestos a peligros físicos y/o morales.

De ello dan cuenta las cifras expuestas por el CINDE en el Plan País – Plan decenal de Infancia 2004-2015 para Colombia (documento borrador, 2004), como parte del diagnóstico de la situación infantil en Colombia: en el 2001 cerca de 492.255 niños entre 5 y 17 años se fueron del hogar, 99.000 son atendidos por el ICBF, 62.000 se encuentran institucionalizados, 600.000 permanecen en la calle dedicados a la mendicidad y mas de 4.000 declarados en abandono; del 10% al 20% de los niños presenta uno o mas problemas mentales o de comportamiento, 27.607 (44%) de los desplazados son menores de edad.

De manera similar, en nuestra cotidianidad nos enfrentamos con frecuencia a niños sin adultos cuidadores o acudientes, circundantes de adultos no

significativos; niños que padecen la ignorancia de sus padres, que tienen su vida en riesgo por el medio y las condiciones que le ofrecen sus cuidadores. Niños sin oportunidades porque a su familia o entorno no les interesa, porque no los consideran valiosos, por falta de recursos económicos o por patrones culturales aprendidos.

Pero la condición de la niñez y los adultos responsables de la crianza va más allá. Múltiples investigaciones, y autores como Saúl Franco y Margarita Quirós (Dirección Seccional de Salud de Antioquia, 1994), coinciden en afirmar que muchos de los padres maltratantes han sido maltratados en su infancia, son padres con pobre socialización, baja autoestima, con falta de información e inexperiencia específica sobre la crianza de los niños. Es decir, las condiciones actuales de la niñez y las familias están cruzadas por la deprivación sociocultural, la exclusión, el maltrato generacional, la presencia de relaciones de abandono; condiciones de inequidad y exclusión, falta de oportunidades y negación de titularidades a los adultos para las opciones de desarrollo.

Los procesos de socialización y prácticas de crianza, en los que intervienen los adultos como portadores de significaciones y proveedores de alternativas, comparten el legado transgeneracional de un prototipo de formación basado en la vulneración de derechos y la violencia; de ahí que la situación de la niñez de cuenta, de manera palpable, del entorno inmediato que ha rodeado sus primeros años de vida y las garantías o referentes que han ofrecido a ellos los adultos responsables de su cuidado.

El municipio de Yarumal no es ajeno a la situación del país. De acuerdo con información recopilada por estudiantes de psicología de último semestre en sus trabajos de grado (Gómez, 2003 y Agudelo, Peña, Arboleda y Areiza, 2003), el maltrato específicamente dirigido a la población infantil, representó para el año 2002, 137 casos expresados prioritariamente en maltrato físico, negligencia y

descuido; sumado a esto se presenta el incumplimiento de los padres en las obligaciones alimentarias y las disputas de los progenitores por la guarda y custodia personal. Otra evidencia de la situación infantil en el municipio está expresada en la deserción escolar, el inicio en la vida callejera, la drogadicción y prostitución infantil; teniendo detectados aproximadamente, 75 niños y niñas iniciados en el medio callejero y/o en situación de alto riesgo para el mismo año.

La desnutrición infantil, en la zona norte del departamento está por encima de la media departamental, significando un 29% de la población infantil, consecuencia de las precarias condiciones económicas, la inadecuada utilización de los recursos del medio y los hábitos nutricionales de las familias de la zona. Durante el año 2002 se registraron específicamente en el municipio de Yarumal, 4 muertes por desnutrición en la población infantil (Hospital San Juan de Dios de Yarumal, 2003).

Por otro lado, en cuanto a lo educativo el índice de analfabetismo para el norte de Antioquia es de 8.3% para el área urbana y del 15.4% para el área rural según datos de Planeación Departamental para el 2002 (El colombiano, 2004). De ahí que la mayoría de estos padres y/ o adultos del grupo familiar, especialmente en las áreas rurales, dispersas o cabeceras municipales de las pequeñas localidades, como es el caso de Yarumal (aunque tienen una educación no formal que se hace necesario reconocer y valorar), en su mayoría carece de niveles básicos de formación académica e intelectual y frente a otro tipo de aprendizajes se encuentran sin ningún proceso formal o informal especialmente sobre los asuntos relacionados con el desarrollo de las familias, los niños y la niñas. Aspecto por demás, poco contemplado como un tema de formación por parte de los gobiernos locales, máxime cuando aún no se ha lograda satisfacer otras de las necesidades básicas de las familias.

Así mismo y desde lo observado en múltiples casos que llegan al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- centro zonal La Meseta, el acontecer del medio familiar de estos adultos se centra fundamentalmente en la satisfacción de las necesidades vitales de subsistencia, lo que en ocasiones implica deficiencias en el cuidado físico, higiénico, nutricional y afectivo de los niños; por ende, retraso en su crecimiento y desarrollo psicosocial.

La vulneración de derechos, las pocas opciones de desarrollo y la debilidad estatal para apoyar a los adultos en su rol de cuidadores, ha privado a los niños y niñas de la posibilidad de posicionarse y constituirse en sujetos autónomos con libertad para conocer y valorar sus derechos; siendo el aspecto educativo uno de los principales factores precipitadores de las condiciones actuales de la niñez.

Ante este horizonte, reviste gran importancia, transformar, con relación a los adultos y niños, las condiciones de marginalidad, ignorancia, patrones culturales, pobreza, por capacidad, empoderamiento, motivación, participación, iniciativa, entre otros, lo que hace inevitable mirar la educación como un proceso necesario de implementar y/o modificar con los padres o cuidadores alrededor de los niños y niñas. Redefinir y cualificar la función de educador natural que tiene la familia para propiciar el cambio de actitud de los adultos, convierte la educación en una prioridad y compromiso que los gobiernos y la sociedad debemos asumir con el propósito de modificar las practicas de crianza y cuidado de la infancia; dado que la familia determina, para sí y sus miembros, las relaciones internas y externas de acuerdo a las posibilidades y capacidades que logre adquirir.

La situación de los niños en su relación con la familia o adultos significativos, podría ser un tema popular por aquello de “los niños son el futuro del mundo”, pero un compromiso real en lo que acontece con nuestra infancia requiere de

políticas claras no sólo para la prevención y atención a los problemas de la niñez, sino también para dar cumplimiento, independientemente del lugar, a lo establecido en la Convención Internacional de los derechos del Niño que consagra a la familia como el primer lugar para la protección del infante; por lo tanto amerita ser fortalecida y orientada en favor de la niñez .

Particularmente, los acercamientos a la problemática se han dirigido prioritariamente a investigar a la niñez y a caracterizar a sus familias (ICBF, 2000; Servicio seccional de salud de Antioquia, Universidad de Antioquia, 1989 y Dirección seccional de salud de Antioquia, 1994) y en menor grado a hacer cada día mas capaces a los cuidadores o adultos responsables, especialmente a aquellos que padecen de precarias condiciones económicas, socioculturales y diversos tipos de pobrezas; es ahí donde podría enmarcarse el reto que se quiere, en rescatar a la familia y/o a los adultos significativos como agentes fundamentales en el proceso de socialización primaria, de formación y de transformación generacional. No obstante, sin desligar a las familias y adultos de las condiciones bio sico socio culturales que han cruzado su historia, pues ni la niñez, ni la familia pueden ser abordados de manera aislada dentro de una localidad o un tejido social.

Específicamente en Colombia cada Gobierno de turno ha propuesto capítulos y estrategias en sus planes de desarrollo dirigidas a mejorar las condiciones de la familia, la juventud y la niñez; de manera similar se ha legislado al respecto con el propósito de prevenir, mitigar y/o sancionar el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar, fruto de ellos encontramos alguna normatividad como la Ley 75 de 1968, la Ley 575 de 2000, entre otras; sin embargo, frente a las propuestas gubernamentales ha sido un común denominador la falta de continuidad y análisis de impacto en las problemáticas atendidas por lo que no podemos hablar de políticas a largo plazo y con respecto a la legislación, si bien

pretenden brindar una atención integral a los involucrados, no siempre se cuenta con la capacidad operativa para cumplir el objetivo propuesto.

Ante la realidad ya enunciada el Estado diseña estrategias para menguar la situación de vulnerabilidad que viven miles de niños y niñas colombianos en sus hogares y particularmente el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ente coordinador del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, adelanta diversos programas encaminadas a la atención de la población infantil y las familias. El programa FAMI, familia, mujer e infancia, es una de esas acciones que adelanta el gobierno nacional desde hace mas de 10 años en diferentes municipios del país, el cual pretende cualificar el desempeño de las familias en desarrollo abordando aspectos familiares, nutricionales y sociales a través de acciones educativas con madres gestantes, lactantes y niños de 0 a 2 años; pero del que poco se conoce en términos de impacto, efectividad y específicamente, acerca del proceso educativo que en él se desarrolla pues al momento no ha sido evaluado en cuanto a su dimensión formativa.

Por ello, teniendo en cuenta que el Programa FAMI es una estrategia educativa y de formación para adultos cuidadores alrededor del cual nos surgen preguntas acerca del proceso de aprendizaje, sus resultados y beneficios en los diferentes actores, especialmente en las familias; se considera importante observar el proceso educativo que en él se desarrolla, indagar sus espacios y/o ambientes, contenidos, metodologías, entre otros, que permitan reflexionar en torno a la educación de adultos o experiencias pertinentes y porque no, adaptables en contextos y culturas particulares.

- **1.2 JUSTIFICACIÓN**

En Colombia se violan los derechos de la infancia por acciones violentas que irrespetan el derecho a la vida, a la integridad física y psicológica; como consecuencia de la ausencia de oportunidades, por omisión en los cuidados y atenciones; violaciones que ponen en riesgo la integridad y pleno desarrollo de los niños, niñas, unido a la existencia de una cultura de subvaloración de la infancia y de irrespeto a sus derechos. En el Municipio de Yarumal la situación no es mas alentadora, aunque no se tiene cifras exactas en algunas de las problemáticas, la situación de la niñez a nivel de salud, nutrición y problemas sociales está levemente diagnosticada y se logra identificar la vulneración de derechos en condiciones y expresiones particulares, representados en la omisión del cuidado y atención de los niños, poco acompañamiento en el proceso académico, falta de estimulación, maltrato físico y psicológico como factor cultural, atención tardía en salud, referentes de formación disocial, inducción a los juegos de azar, prostitución infantil, drogadicción, reproducción de la privación sociocultural, entre otros.

Preguntarse por las condiciones de los niños lleva implícito identificar y cualificar las condiciones de las familias, adultos cuidadores o significativos, quienes reflejan en su propia historia cultural la falta de opciones de desarrollo, el maltrato generacional, la concepción de la vida familiar como algo privado que debe mantenerse oculto, como sinónimo de pertenencia o temor; familias que expresan en su ser problemas estructurales que demandan ser resueltos para ofrecer mejores condiciones a las nuevas generaciones, pues cada etapa del desarrollo del niño está cruzado por sus padres o cuidadores; por la relación del niño con el adulto.

De manera similar, es importante tener en cuenta que las familias han tomado diversas formas, en su estructura y relaciones, y los agentes de socialización se

diversifican, por lo tanto, el cuidado y crianza de los niños está bajo la responsabilidad de diversos adultos que se constituyen en agentes significativos, que promueven o dificultan el bienestar de los niños y niñas.

En diversos programas de atención a la infancia se hace énfasis en brindar a la población infantil complementos nutricionales, valoraciones del crecimiento y desarrollo, actividades lúdicas y recreativas, entre otras; con menor precisión en el proceso de formación y vinculación de los padres y adultos con relación al cuidado y la crianza de los niños y niñas. En este mismo sentido han sido orientados los estudios alrededor de los servicios sociales como lo muestra el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2000) en su recopilación de investigaciones; de manera similar, en el programa FAMI, las investigaciones no han centrado su objetivo en el componente educativo, como lo ejemplifica Peña, Ochoa y Barbosa (1997) citado por el ICBF en la misma recopilación. De ahí que resulte relevante conocer estrategias educativas que aporten al mejoramiento de las familias, asumiendo la educación como una alternativa en beneficio de la transformación de las condiciones de vida de la infancia. Pero ¿cómo el componente educativo se constituye en una herramienta para fortalecer a la Familia?

La educación es un elemento clave en tanto eje transversal en el desarrollo individual, familiar y social tanto del adulto como del niño, pues ya se ha dicho: cuanto mayor grado de educación, mayor capacidad para racionalizar y administrar los recursos; de ahí que la educación en el contexto de los adultos significativos cumple una doble función: proporcionar elementos y herramientas para que el adulto pueda acceder en condiciones dignas a los bienes y servicios que ofrece la sociedad y en segundo término, la educación para adultos significativos, dirigida a la implementación de acciones que orienten y/o reorienten sus prácticas de crianza y procesos de socialización en general, ya que en la medida en que se potencialicen los adultos como individuos y como

agentes socializadores, las futuras generaciones darán cuenta de amplias titularidades y capacidades en su ámbito inmediato.

Por eso la importancia de retomar estrategias con alguna trayectoria nacional y que pueden dar cuenta de los logros, dificultades y alcances en procesos de educación de adultos. Motiva lo anterior a abordar y conocer el programa FAMI, dado el sustento pedagógico que lo aboga y lo que significa como ejemplo dentro de los procesos de formación alrededor de la familia.

Analizar el programa FAMI, reviste gran importancia por el proceso educativo y los resultados que surgen en el mismo, pues su objetivo central es apoyar a la familias en desarrollo, a la cualificación de las relaciones intrafamiliares y el fortalecimiento de sus vínculos afectivos. Conocer experiencias y alcances de la misma, puede sugerir un cambio de actitud en cuanto a las prácticas de crianza y socialización; no reorientar procesos inadecuados de formación de los adultos sería perpetuar la negación de derechos de los niños y niñas, privándolo de la posibilidad de crecer en un ambiente propicio para su desarrollo.

- **1.3 OBJETIVOS**

General

- Evaluar el proceso educativo que se desarrolla en el programa FAMI en el municipio de Yarumal desde la perspectiva de los actores.

Específicos:

1. Describir los fundamentos teóricos, metodológicos y los procedimientos administrativos del ICBF para la implementación del programa.
2. Comprender el proceso pedagógico desarrollado en el programa y las relaciones que se dan entre los actores.
3. Comprender los resultados del programa para los adultos significativos, sus familias y para las madres FAMI.

- **1.4 REFERENTE TEÓRICO**

- **1.4.1 EDUCACIÓN DE ADULTOS**

Pretender conocer el proceso educativo que se lleva a cabo en el programa FAMI —Familia, Mujer e Infancia—, dirigido a madres gestantes, lactantes o con hijos menores de dos años, nos lleva a ubicarnos, en forma inicial, en los adultos como sujetos de formación.

Por ello se hace necesario comenzar por delimitar el concepto de *adulto* y a cual se refiere específicamente el programa. Al respecto existen diversas definiciones: algunas teorías psicológicas consideran que la adultez es la etapa en que se tiene mayor grado de madurez y se está plenamente capacitado para asumir funciones de gran responsabilidad. Se es adulto y maduro biológicamente cuando hemos alcanzado el crecimiento y la maduración de nuestro organismo; sin embargo, ser adultos biológicamente no nos garantiza que también lo seamos psicológicamente. Se es psicológicamente maduro cuando se es capaz de pensar, razonar, decidir y actuar responsablemente ante las distintas situaciones de la vida.

Para el Estado Colombiano y de acuerdo con la normatividad nacional vigente la mayoría de edad se obtiene a los 18 años, es decir, se deja de ser niño y se es adulto cuando se adquiere la mayoría de edad; por decirlo de alguna manera, cuando se es ciudadano. Sin embargo, ello no implica que se tenga en cuenta las capacidades biológicas y emocionales del ser humano para adquirir la condición de ser adulto; concepto que dista de la población incluida como posible beneficiaria en los programas de educación adulta.

Para el caso que nos ocupa y teniendo en cuenta que la población objeto son familias en desarrollo, estaríamos hablando de mujeres y hombres en edad fértil, menores o mayores de 18 años pero que tienen bajo su responsabilidad el proceso de gestación y/o el cuidado y crianza de un niño o niña. Aquí nos referimos a personas con o sin aprendizajes básicos, es decir con niveles básicos de lecto-escritura, que hayan adquirido o no algún grado de escolaridad, en condiciones emocionales para asumir algunas funciones regularmente asignadas a los adultos como la crianza. Que se interesan por aprender o se hallan por lo menos inquietos en educarse, compartir o modificar algunas vivencias, comportamientos, actitudes o formas de vida de los adultos y la familia en su entorno social; o en lo que tiene que ver con el cuidado y la crianza de los niños, independiente de la edad cronológica en la que se encuentren.

Frente al concepto de *Educación* y consecuente con la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, se entiende ésta como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes. Tal y como se propone en la Constitución Política Nacional de 1991, la educación está definida y desarrolla la organización y la prestación de la educación en forma de niveles preescolar, básica y media, no formal e informal,

dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos. La *educación de adultos*, a su vez, está definida como aquella que se ofrece a personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deben suplir y completar su formación o validar sus estudios (Colombia, 1994).

La educación como satisfactor de necesidades básicas de aprendizaje le brinda, al adulto, la posibilidad de acceder a niveles más elevados de desarrollo y a reordenar su vida social hacia principios y valores universales que van a iluminar todas sus prácticas cotidianas, entre ellas, la de crianza.

Dadas las características del programa FAMI, su finalidad y metodología, diríamos que este se ubica, de alguna manera, dentro de la categoría de educación para adultos no formal en tanto se ofrece con el objeto de completar, actualizar y suplir conocimientos sin sujeción a sistemas de niveles y grados pero sustentado en una estructura, con un orden y una intencionalidad. Una estrategia formativa que busca, desde la educación dar significado especial a las interacciones del adulto con los niños(as), rescatando y cualificando la función educadora de la familia.

Si bien en el programa FAMI no hay una intención de formación normatizada, hay un objetivo explícito de cualificar la capacidad de padres y/o madres para desempeñar un papel de manera satisfactoria y activa en la sociedad, para intercambiar conocimientos personales, interculturales e intergeneracionales; una cualificación frente a la función como cuidadores o como sujetos significativos con relación a los niños y niñas.

La educación de adultos desde una perspectiva tradicional

La educación de adultos surge en América Latina buscando disminuir problemas endémicos entre la población como las altas tasas de analfabetismo, la recurrencia académica, la deserción escolar, la falta de mano de obra calificada, entre otros. En sus inicios los programas propuestos a tales problemáticas representaban más la voluntad benefactora de los estados o una compensación para cubrir el déficit que el sistema capitalista había creado e, incluso, a la necesidad de proveer mano de obra capacitada; es decir, se daba en ello una intención económica (Usher y Bryant, 1992) y no un diseño de políticas públicas que reflejaran grandes impactos en la calidad de vida de este grupo etéreo. De manera similar, estaba dirigida a grupos marginados del acceso a servicios básicos, salud, recreación, educación.

La educación no formal para la población adulta en esencia ha estado diseñada como la continuidad o complemento de la educación básica, en horarios alternos y dirigida a grupos ya diferenciados, como lo son: mujeres, trabajadores, padres, jóvenes, desempleados, analfabetas, quienes no han realizado de manera regular los ciclos de educación básica primaria y secundaria o que requieren capacitación específica, en determinado arte u oficio. Los currículos y programas de formación de adultos hablan de capacitación para el empleo, lectoescritura y otros aprendizajes básicos, de acuerdo con la teoría encontrada (Usher y Bryant, 1992 y Belanger, 1993). Sin embargo, este sistema educativo ha mantenido en sus procesos de enseñanza aprendizaje el espacio institucional y la réplica de los mecanismos de la escuela tradicional, donde usualmente, la educación ha sido entendida como un instrumento para la transmisión de conocimientos formalizados que es la característica fundamental de la escolarización.

En este tipo de educación se da una relación conocimiento-educando, en la cual el adulto por su condición es portador de una serie de saberes y conocimientos acerca de la realidad que vive, de su cotidianidad, los cuales no son valorados en el contexto de la educación tradicional. En este aprendizaje el adulto vuelve a la escuela y capta, de acuerdo a sus capacidades, los conocimientos, la información transmitida por el maestro, quien continúa siendo el que “tiene los conocimientos”; mientras el alumno mantiene una actitud pasiva y receptora, dándose un distanciamiento de los conocimientos y necesidades del adulto frente a las respuestas que la educación tradicional le aporta como educando (Usher y Bryant, 1992).

La educación de adultos es una rama de la educación y un campo del conocimiento teórico o práctico. En varios aspectos dista de la escolarización, pues tiene su propia “singularidad” e intencionalidad; por ello, en 1990, La declaración mundial sobre educación para todos, —en Jomtien, Tailandia—, citada por Londoño (1995), promovía una educación de adultos centrada en las necesidades básicas de aprendizaje, no sólo en el quehacer educativo, que fuera potenciador de procesos transformadores de la realidad social. Las estrategias diseñadas en el marco de la conferencia buscan ser consecuentes con la aspiración de una educación que efectivamente responda a las necesidades y expectativas de los adultos y sectores populares en las actuales condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión que padecen grandes sectores de nuestros países latinoamericanos, a fin de romper esquemas tradicionales y arraigados de la educación que han desconocido las realidades socioculturales de la población adulta.

La educación de adultos desde una perspectiva sociológica

Berger y Luckman (1986) plantean que la “internalización” es algo así como el inicio de la inducción a participar en la dinámica de lo social, en cuanto es una

interpretación inmediata de un acontecimiento supuesto como objetivo y que expresa una significación subjetivamente apropiable; se recibe la herencia social y se la adapta subjetivamente; el conocimiento recíproco de dicha congruencia presupone la significación.

La “identificación” así lograda se define como la ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo si se le adjunta ese mundo. La sociedad en la cual se nace, la identidad y la “realidad” que se ha construido se cristalizan en el proceso de internalización como parte decisiva para la socialización primaria. A su vez, dicha cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje, puesto que así se establece una relación simétrica entre una realidad objetiva y una subjetiva, lo que es “real” por fuera se comprende como lo que es “real” por dentro (Berger y Luckman, 1986). La socialización primaria, en esta propuesta, persiste a lo largo de la vida del individuo.

Finaliza dicho tipo de socialización cuando aparece una efectiva socialización secundaria al establecerse un concepto sobre el Otro y lo Otro (el mundo) del sujeto (Otro), que los autores citados denominan “yo generalizado”, dentro de la conciencia del individuo, aunque esta asunción conceptual nunca es total y nunca termina, manteniéndose las preguntas de cómo persiste en la conciencia la realidad que se ha internalizado intensamente mediante la socialización primaria y cómo se efectúan las transformaciones que permitan una socialización secundaria efectiva en la biografía del individuo.

La educación para adultos bien puede asumirse entonces, como un proceso de socialización secundaria en cuanto presupone unos conocimientos previos derivados de la experiencia y los roles específicos que desempeñan los individuos en la sociedad. Según Berger y Luckman (1986), dichos conocimientos tienden a persistir, por lo cual constituyen un problema de

coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas; es decir, entre el “yo” construido en la socialización primaria y la realidad que se pretende internalizar.

No obstante, como lo plantean los autores citados, es posible separar una parte del yo y la realidad concomitante como algo que atañe sólo a la situación específica o “rol” del individuo, en tanto que aquel se basa en la división especializada del trabajo y la distribución social del conocimiento en una determinada sociedad. Para lograr dicha separación parcial: “El individuo establece, pues, un distanciamiento entre el yo total y su realidad por una parte, y el yo específico de su “rol” y su realidad por la otra” (Berger y Luckman, 1986. p. 181).

Desde este punto de vista, los procesos de socialización formalizados —el caso de la educación para adultos— deben ser reforzados por técnicas pedagógicas dentro de un ambiente lo más parecido al mundo familiar del individuo. Los autores que hemos venido citando sugieren una justificación de hecho para este carácter de las técnicas pedagógicas referidas:

Estas maniobras constituyen una necesidad, porque allí se alza una realidad internalizada que persiste “en el camino” de nuevas internalizaciones. El grado y el carácter preciso de estas técnicas pedagógicas variará de acuerdo con las motivaciones que tenga el individuo para la adquisición del nuevo conocimiento (Berger y Luckman, 1986. p 181).

Así, pues, en el marco de la educación para adultos, los contenidos deben caracterizarse, entre otros aspectos, por su funcionalidad en el contexto de la vida cotidiana del adulto–educando, vinculándolos con las estructuras de relaciones ya presentes en el individuo, y para ello, el agente socializador debe implementar procedimientos que integren los conocimientos y saberes sin la pretensión de transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo. Por

ello, “Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originales del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad” (Berger y Luckman, 1986. p 181).

Sin embargo, es preciso señalar que, por la fragilidad de la internalización, frecuentemente ésta se ve amenazada por circunstancias o contingencias marginales de tal manera que sólo puede considerarse lograda definitivamente cuando el sentido de inevitabilidad se halla presente casi todo el tiempo o al menos, mientras el individuo está en actividad cotidiana, en cuya situación el individuo es capaz de separarse de sus objetos “naturales” para fijarse en los objetos “incorporados”. (Berger y Luckman. 1986).

A la luz de estos planteamientos, la educación de adultos en el marco del programa FAMI se concibe como un proceso de socialización secundaria con ciertas particularidades determinadas por la condición de significativos que comparten los adultos educandos.

El adulto significativo es portador de conocimientos y saberes relacionados con procesos formativos como el de la crianza; por lo tanto, el acto educativo debe constituirse en el escenario de encuentro entre el conocimiento formalizado y el saber común (diálogo de saberes), y el aprendizaje en una unidad de sentido construida a partir de las diferentes lógicas, visiones y percepciones que sobre la crianza comparten los actores involucrados en el proceso educativo. Dicha unidad de sentido estaría marcada por el empoderamiento de una nueva realidad subjetiva tendiente a cualificar y/o transformar los medios de acción y relaciones adulto-niño en el contexto de las prácticas de crianza.

Cómo aprenden los adultos

A partir de los interrogantes que se le ha hecho al proceso metodológico y la manera como se reproduce en la educación de adultos las técnicas tradicionales de la educación, surgen preguntas alrededor de la manera cómo los adultos aprenden o asimilan nuevos conocimientos en medio de sus condiciones de vida y el contexto en que habitan.

Diversos autores se han acercado a la educación de adultos y a la forma como los adultos aprenden. Retomaremos a Jerome Bruner, psicólogo y pedagogo, citado por Posada (1993), por tener en cuenta claramente en su discurso, el medio y la cultura. Para Bruner, es de vital importancia el desarrollo de las personas, asumido como las capacidades que tienen o puede adquirir todo ser humano. Para él,

el desarrollo no es una cuestión de un aumento gradual de asociaciones, no es un proceso cuantitativo de meras asociaciones estímulo–respuesta, es más bien como una cuestión de esfuerzos y descansos. Estos esfuerzos, no están sólo relacionados con la edad, sino también con algunos ambientes y condiciones que podrán no permitir el desarrollo y otros sí (Posada, 1993, p. 51).

Coincide con varios autores que estudian los procesos cognitivos al proponer que los seres humanos a lo largo de su evolución desarrollan tres sistemas complementarios para asimilar la información y representársela:

-Mediante la manipulación y la acción.

-A través de la organización perceptiva y la imaginación, la organización visual y la utilización de imágenes sintetizadoras.

-Mediante palabras y el lenguaje, a través de recursos simbólicos. “En última instancia el organismo maduro parece haber pasado por una elaboración de

tres sistemas de destrezas que corresponden a los tres sistemas principales de instrumentos a los que debe vincularse para lograr la expresión cabal de sus capacidades: instrumentos para las manos, para los receptores de sustancias y para el proceso de reflexión” (Posada, 1993. p. 51). Para Bruner estas etapas no surgen espontáneamente en el niño; para él es muy importante el papel de los adultos, de los profesores, de la escuela o de la educación y de manera más o menos similar se propone que pueda desarrollarse el proceso potencializador del adulto.

Con relación a los adultos, Posada (1993) enuncia que hay unas formas de pensar propias de las personas que no pudieron estudiar en su niñez,

[...] su lógica estaría muy ligada a la vida inmediata, contextualizada, sus formas de aprender están muy ligadas a la imitación en el trabajo práctico, más ligadas como dice Bruner, a la acción que al lenguaje. A través de ese aprendizaje directo, cada individuo aprende cómo vivir, cómo comportarse, cómo sobrevivir. Entonces el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto en la educación de adultos hay que saberlo hacer, no puede ser algo brusco, porque el adulto estará buscando un conocimiento muy utilitario, que sirva para ya, que tenga aplicabilidad inmediata (Posada, 1993. p.53).

El presunto declive cognitivo que se creía debido a la edad, quedó resuelto cuando la práctica mostró que se debía a la calidad de la interacción del adulto con determinados tipos de contextos (Usher y Bryant, 1992). Hoy se considera a los adultos cognitivamente competentes especialmente en áreas que conocen o en las que han sido diestros, y se los ve capaces de elaborar modos post-formales de pensamiento.

Ocurre, entonces, que los adultos tienden a aprender cosas que les resulten relevantes. Por eso, el contenido de la teoría en el aprendizaje de los adultos debe estar constituido por los problemas que surgen de sus propios contextos,

que permitan que sean explotadas y sistematizadas sus comprensiones y percepciones situacionales, pues los adultos están mediados por su cultura, su identidad, sus procesos históricos, sus aprendizajes; tienen sus propias tradiciones, sus formas de interpretar el mundo, intereses, deseos y necesidades propias de su cotidianidad y vivencias particulares, por ello la educación a la cual tengan acceso debe responder a ese medio bio-psico-socio-familiar.

En este sentido es importante tener en cuenta que mientras para los niños los dispositivos pedagógicos deben acomodarse a la estructura cognoscitiva correspondiente a cada etapa del desarrollo de éste, en la educación de adultos estamos frente a estructuras de acción, por tanto los dispositivos deben privilegiar la acción al discurso; lo cual no niega, como dice Bruner, citado por Posada (1993), la posibilidad de ir introduciendo en el proceso de enseñanza representaciones simbólicas y conceptuales.

Propuestas en torno a la educación de adultos

Construir nuevas formas de observar, teorizar e implementar una educación posible y viable para los adultos hace necesario partir de considerar al adulto como creador de conocimiento social y académicamente valioso “[...] considerar el adulto en desarrollo, de una manera según sus capacidades para una evolución a lo largo de toda su vida, permitiendo así posibilidades de intervención educativa” (Usher y Bryant, 1992. p. 64), como una persona vinculada a contextos sociales y localizada en una estructura sociocultural. Considerar el adulto implica sobrepasar la lógica del desarrollo biológico, psicológico, social y académico; es definirlo como sujeto de necesidades y con necesidades insatisfechas, lo que demanda acciones educativas correspondientes y potenciadoras del desarrollo personal y colectivo.

Las relaciones entre maestros y alumnos también deben ser modificadas si se espera alcanzar metas más significativas en relación con la educación para todos. Los profesores deben asumirse como adultos en el proceso de educarse a través de su actividad laboral cotidiana. “En el proceso educador-educando se hace necesario romper con el esquema tradicional dominante, institucionalizado y descontextualizado..., este implica superar las didácticas tradicionales” (Usher y Bryant, 1992. p.17); diseñar e implementar procesos de formación articulados al trabajo, al entorno cotidiano, a las relaciones sociales de los adultos.

La formación de adultos debe trascender los aprendizajes básicos, lectoescriturales; debe construir sujetos pensantes, con características propias y respeto a su dimensión biológica y emocional, ya que cada uno de estos componentes repercute en su entorno y en las relaciones que allí construyen. Las propuestas dirigidas a la formación de adultos o construidas con ellos deben ser tomadas de manera integral; es decir, teniendo en cuenta el contexto inmediato de los adultos, sus necesidades personales y de aprendizaje, sus potencialidades, condiciones económicas, emocionales y afectivas.

Diríamos que la educación de adultos está llamada a terminar con el atraso de la población adulta, pero no exclusivamente en la esfera educativa, sino también en la esfera personal, afectiva, comportamental, familiar y social; implementada a través de metodologías incluyentes, participativas y contextualizadas, de lo que no queden excluidos los diversos escenarios educativos: familiares, comunitarios, laborales y prácticas educativas no escolares.

Se debe desarrollar una educación que busque el equilibrio entre las necesidades de aprendizaje y las respuestas dadas, que tenga en cuenta y amplíe la percepción social sobre la capacidad de aprendizaje del adulto, pues es importante reconocer que los adultos tienen la capacidad de seleccionar,

sustituir destrezas, mantener e incrementar capacidades incluida la memoria y por ende su capacidad de aprendizaje (Belanger, 1993).

Su significado está en la posibilidad de cualificar condiciones de vida y de relación de los sujetos consigo mismos y con su entorno; aunque su intencionalidad y significado varían según el contexto y los grupos que la impulsan, debe llevar al desarrollo de las personas, a adquirir capacidades, a reinterpretar o redefinir conocimientos. La educación de adultos debe ser entendida como integradora de cambios en la perspectiva tradicional de la educación y la producción (empleo) y de ambos en la vida política y social; donde se rescaten y valoren los conocimientos y experiencia presentes en la cultura popular; y la escuela sea entendida como un medio de movilidad social, como base de apoyo físico al desarrollo local y a la organización comunitaria.

Independientemente del lugar donde se originen las prácticas sociales: Estado, Iglesia, partidos políticos, grupos comunitarios, su papel transformador debe hacerse evidente y estar orientado a la realización del ser humano.

La educación de adultos debe construirse entonces, como un proceso intencionado de transformación orientado a la realización de las necesidades básicas de los individuos; que implica abandonar la lógica del aprendizaje centrado en el conocimiento académico y la transmisión del conocimiento científico para poner el énfasis en los conocimientos que le permitan al adulto ir construyendo y empoderándose paulatinamente de las habilidades, actitudes y mecanismos que posibilitan valorar las experiencias cotidianas y la manera de relacionarse con el medio en el que actúa.

En la medida que el adulto logre modificar la manera de relacionarse con ámbitos como el Estado, la vecindad, el mercado laboral, la esfera afectiva, la organización comunitaria, daremos cuenta de transformaciones en la esfera

social, y se habrá alcanzado unos niveles básicos de acercamiento y, porque no, de reivindicación de los adultos en la esfera educativa, familiar, social y comunitaria.

1.4.2 EDUCACION POPULAR

La educación popular es un concepto o más bien una práctica que viene construyendo sus bases teóricas en el ejercicio mismo de su diversidad; es confundida, asimilada o interpretada como educación no formal, informal y/o comunitaria.

Como categoría, “[...]nos remite a una serie de prácticas educativas reactivas y alternativas que nacieron en contextos revolucionarios de los años 60, muy ligadas a un sentimiento crítico-radical y de rechazo a las estructuras capitalistas y dependientes de América Latina, a la educación tradicional y al extensionismo educativo propio de la educación de adultos de aquella época; como apoyos fundamentales de la dominación sobre los pueblos, su atraso y sometimiento a unas relaciones de poder injustas y excluyentes” (Ramírez, 1999. p. 379).

Es decir, esta práctica nos remite a las luchas políticas originadas en la disparidad de las clases sociales y tiene sus raíces en el pensamiento de Paulo Freire, citado por Cendales (2000), quien hace una crítica a la “*educación bancaria*” y plantea como alternativa la “*educación liberadora*” en la cual los procesos de codificación y descodificación de situaciones y el diálogo serán la metodología concientizadora. Sus orígenes se articulan a las ideas y experiencias desarrolladas alrededor de las prácticas de educación de adultos y de alfabetización adelantados en Brasil en la misma década y se extendió y asumió como actividad política educativa. En el contexto de la época, finales del

70 comienzo de los 80, el objetivo era la concientización del pueblo; pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, a la conciencia política, a la conciencia de clase.

De manera similar dio cuenta de iniciativas de los gobiernos y de grupos de ciudadanos y naciones civiles, de “educar e ilustrar” a los sectores pobres y marginales de la sociedad incorporándolos a la cultura y civilización occidental con la intención de mantener ideologías y sistemas de gobierno dominantes; y a través del carácter transmisionista y autoritario de los conocimientos, desconocer la importancia de los conocimientos y saberes tradicionales (Ramírez, 1999).

Para algunos autores bajo el nombre de educación popular se conoce esa educación de adultos por fuera del Estado, la cual “vincula fuertemente a los intereses y necesidades de los sectores populares y se orienta hacia la transformación del orden vigente y al establecimiento de un nuevo sistema de relaciones” (Mejía, s.f. p.13). Incluyendo el componente político, el cual se hacía evidente para la época, pues en la educación popular se hallaban reivindicaciones de las clases populares, detrás de los cuales posiblemente se escondía la intención de hacer más capaces, críticos y concientes a aquellos más distantes de los procesos de desarrollo social.

Alfonso Torres (citado por Ramírez, 1993), define la educación popular “como el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intención es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad” (p. 398). Aquí se habla de la construcción de un sujeto político activo capaz de modificar prácticas y contextos.

Para Sergio Martinic (citado por Ramírez, 1999), “[...] la educación popular tiene como premisa la de que los sujetos actúan sobre su realidad conforme a la representación que estos tienen de ello, y esto implica cuestionar las relaciones de saber y representaciones de la realidad” (p. 400), tanto en la vida cotidiana como en las relaciones con otros y otras. Para Moacir Gadolti, (citado por Ramírez, 1999), la educación popular no reduce la acción educativa a la formación de una conciencia ciudadana y popular, lo que expresa su función concientizadora; sino que también se orienta al fortalecimiento de las organizaciones de control público popular comunitario, lo que corresponde a su función organizadora.

En estas últimas acepciones, la educación popular trasciende el componente netamente político para articularlo a la dimensión humana, real y vivencial del sujeto, en la manera de relacionarse con las estructuras sociales. Allí, aparece el componente de la organización como elemento clave en los procesos y prácticas sociales y comunitarias.

Para Lola Cendales (2000), ese acercamiento entre educación y acción política fue denominándose educación popular; mientras que Lacayo se refiere a la educación popular como parte de la educación de adultos y afirma: “La educación de adultos populares no es sinónimo de cualquier propuesta de educación de adultos[...], son sujetos potenciales de un tipo de *educación especial y alternativa*, sobre todo en los diferentes campos de lo que se ha dado en llamar educación básica, incluyendo la alfabetización” (Lacayo, 1995. p. 28); sin perder de vista que debe ser un proceso que además de los aprendizajes básicos, aporte, desarrolle y potencialice habilidades, destrezas y aptitudes para las prácticas cotidianas de los adultos y mejore la capacidad de los actores de participar en su propio proyecto de vida.

Tradicionalmente lo popular se ha sido visto como “[...] la historia de lo excluido, la vida sometida, la imagen de los que no tienen patrimonio o no logran ser reconocidos y conservados, es la circulación de sentimientos, representaciones, saberes y conocimientos subordinados y deslegitimados por el poder que se manifiesta a lo largo y ancho del tejido social y transita los circuitos de la política y la cultura [...]; es decir, lo que es excluido, lo que es sometido”. (Ramírez, 1999. p. 390). Otra definición más general interpreta lo popular como aquello que nace del pueblo, lo que es común a muchos, que agrada y es de interés general; sin desconocer que allí se ubican, en su mayoría, personas con precarias condiciones económicas, educativas y sociales (Encarta, 2005).

La educación popular se lleva a cabo en cualquier espacio comunitario, donde los sujetos estén vinculados entre sí y compartan un interés, objetivo o función. Para Mejía, los espacios en los cuales se desarrolla la educación popular están insertos en lo inmediato de los actores; su operar es posible en todos los terrenos, formales y no formales y además desborda su acción hacia el amplio universo de lo informal. Lo popular se entiende en un contexto en el cual amplios sectores de la población se caracterizan por su no participación social, su exclusión y subordinación; basta trabajar con los sectores populares para afirmar que se trata de tareas propias de la educación popular (Mejía y Awad, s.f).

El mismo Freire, como lo expresa Mejía (1999), deja entrever en una de las últimas obras —*La pedagogía de la esperanza*— la reconstrucción de su pensamiento, al considerar que la educación popular es aquella que va a todos los espacios de la sociedad, independientemente del carácter formal. En este sentido se despoja de las rotulaciones de formal, no formal e informal e igualmente de la institucionalidad considerando que el aspecto sustancial, que no se debe perder de vista, en la educación popular es *la acción política y*

pedagógica que debe desarrollarse por quienes comparten el imaginario de impugnación y crítica, sí realmente aspiran a transformar su práctica humana y social, y no quedarse en el plano de lo discursivo.

Pensar la educación popular en estos términos implica construir una teoría fundamentada en las nuevas concepciones que han emergido en el proyecto de la postmodernidad; siguiendo la lectura que hace Mejía (1999) de Freire al respecto, plantea que la nueva teoría debe corresponder a una nueva concepción humanista fundamentada en la solidaridad estructural para construir un sentido de grupo y pertenencia a intereses comunes para enfrentar las nuevas formas de explotación que han surgido en el contexto de un mundo globalizado.

Aunque el paradigma emancipador que fundamentó la educación popular de los años 70, en esencia se mantiene vigente, pues el sufrimiento humano y la exclusión no han desaparecido de la faz de nuestros pueblos, se hace necesario la reacomodación del discurso a la luz de nuevas realidades donde operan agentes diversos con situaciones múltiples y complejas que no corresponden con los postulados que orientaron los procesos de resistencia y activismo dinamizadas en la educación popular. En este sentido, se exige construir procesos organizativos nuevos en el intento por reconstruir la praxis de una educación popular consecuente con los nuevos tiempos y los nuevos escenarios que han devenido en la dinámica social a la que asistimos.

Para Alfredo Guiso (2000) la semántica de los hechos se construye cuando se comienza a indagar por los significados en procesos reflexivos; donde cada uno de los actores trae una historia, una herencia cultural y reflexiva diferente. En el proceso dialógico se empieza a comprender cómo los sentidos y los significados son construcciones producto de interacciones dadas en tiempos,

espacios y contextos que los condicionan. Es en esta construcción que se mezclan deseos, saberes, intereses, experiencias, y los sujetos actúan, sienten, se vuelven parte del proceso y se resignifican mediante el encuentro con el otro.

Martinic, citado por Cendales (2000), alude a dos dimensiones, saber popular y saber colectivo, saber cotidiano y saber elaborado; es decir, aquel construido en el mundo de la vida, más colectivo y aquel más privado, este último con códigos elaborados que no son de acceso común. Pero entre los cuales es posible una relación dialógica donde se da el reconocimiento del saber de todos los sujetos y existe diversidad de mensajes, de lecturas, lenguajes verbales y no verbales que se conjugan y dan cabida a múltiples significados (Cendales, 2000).

Lola Cendales, a su vez, reconoce la importancia del diálogo como mediador, pues es a través de este diálogo de saberes que se va construyendo y facultando a los sujetos y a los grupos como protagonistas de su propio desarrollo; se generan cambios en los sujetos para actuar e intervenir de manera diferente y se crean condiciones “[...] para comprender mejor la situación que se está viviendo, para relacionarse en forma democrática y solidaria; para generar espacios de participación, para proponer alternativas, para reclamar, cuestionar, denunciar e impugnar cuando las condiciones lo requieran” (Cendales, 2000, p. 101).

De acuerdo con los planteamientos antes mencionados podemos extraer como elementos característicos de la educación popular, los planteados por Mejía (1999), quien refiere que

[...]el aprendizaje depende de la experiencia y conduce a cambios y transformaciones de la misma. El aprendizaje opera con dispositivos diferentes [...]
En educación popular estamos frente a estructuras de acción y ellas modifican

inmediatamente los procesos de vida cotidiana en los cuales están insertos los actores y también las teorías y las representaciones que estos poseen (p. 57).
Es un proceso de construcción con una intencionalidad específica: transformar sujetos, prácticas, contextos; construir mediaciones.

Ramírez (1999), por otro lado, plantea como elementos constitutivos que identifican y definen la educación popular los siguientes:

- Lo transformativo en la medida en que sea posible construir procesos alternativos populares en el ámbito de la sociedad civil [...]

- La intención político pedagógica de carácter emancipatorio y por tanto transformadora de relaciones sociales de dominación en los escenarios y contextos en los que se instaura[...]

- El propósito de construir o reconstruir el sujeto social que interviene en las prácticas educativas como sujeto popular histórico que adquiere protagonismo social en la dimensión del empoderamiento, es decir, en el campo de las transformaciones y desplazamientos de las relaciones de poder en los ámbitos del mundo de la vida.

- Desarrolla acciones intencionalmente orientadas a ampliar o transformar las formas de representar, de comprender y de actuar de los sujetos populares. La formación de sujetos está relacionada con la formación de un sistema de representaciones que involucran imágenes, ideas, significaciones y simbolizaciones las cuales le dan sentido a sus prácticas en el mundo de la vida y en el espacio de la vida pública.

- Expresa una preocupación constante por generar criterios, estrategias y herramientas metodológicas consonantes con su postura crítica y su intención transformadora. En este sentido las propuestas de la concientización, el diálogo de saberes, la problematización activa y participante, la negociación cultural y la deconstrucción son, unas mas, otras menos, acumulados estratégicos[...] que

se constituyen en piedras angulares en la reconstrucción de un discurso pedagógico para la educación popular.(p. 395-398)

Por eso se habla de que la intención pedagógica en la educación popular y su componente concientizador permite que los adultos se ubiquen en su propia realidad, se conviertan en sujetos históricos; actúen de manera diferente en lo comunitario, social y en sus prácticas organizativas.

Siguiendo a Mejía (1999), la educación popular trata de operar en los lugares en los cuales los actores desarrollan sus vidas en una relación individuo-sociedad, donde la acción humana está marcada por el empoderamiento sobre sentidos, contextos y procesos; busca una unidad de sentido y se pregunta por la coherencia con el proyecto social en el cual se inscribe. Ese empoderamiento, que es sujeto y verbo, se refiere al desarrollo en cada persona, de potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera conciente son colocados en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad.

Para él los educadores populares buscan el reencuentro del sujeto consigo mismo con su quehacer individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades, con su entorno y su cultura; ya que las transformaciones sólo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y en lo que son capaces de hacer (Mejía y Awad, s.f.).

La educación popular está claramente relacionada con la educación de adultos alternativa no formal, que cuestiona las características de la intención expansionista de la educación y de dominación social a través de las cuales se reproducen conocimientos y aprendizajes específicos. Igualmente, lo que pretende transformar o redefinir es el proceso concientizador de los sujetos, que

lleva implícito una apertura a significados, pues si esta se enmarca dentro de la educación liberadora implica cambios y acción transformadora. En ella se ubican sujetos con unos intereses comunes desde el punto de vista reivindicativo, intereses personales, con intenciones orientadas hacia la reflexión de sus vidas, contextos y prácticas.

La educación popular es una alternativa educativa para la población adulta que cuenta con unas características, intereses, necesidades y demandas propias; por eso es tan importante reorientar las prácticas pedagógicas hacia procesos participativos, que potencialicen los sujetos y busquen la transformación de la realidad en la cual viven; es decir, propender por la acción transformadora, que de cuenta de un re-hacer educativo. Una práctica en la que exista un reconocimiento de los saberes locales, una relación de inclusión de los sujetos con su herencia cultural, social y, porque no, familiar, y que comprenda la vida ajena y extraña en la convivencia con la experiencia propia.

De ahí la importancia de tener en cuenta en todo proceso educativo los objetivos de la acción y el tipo de aprendizaje que se pretende, que para el caso que nos ocupa se centra en la intencionalidad de transformar los sujetos, sus capacidades; de establecer nuevas relaciones entre educandos y educadores; entre educandos y entorno y abre espacios para el intercambio de saberes. Lo importante “cualquiera que sea la modalidad de enseñanza-aprendizaje que se ofrezca a los adultos, es que el proceso educativo sea coherente con sus condiciones socioeconómicas, culturales, su ritmo de vida, con su historia de aprendizajes, con su saber tradicional y sus mitologías” (Lacayo, 1995. p. 31); que cumpla con los objetivos propuestos y el impacto esperado sin separarse del mejoramiento de las titularidades y empoderamiento de los actores. Como diría Lacayo (1995): “re-conocer, re-hacer, re-formar no es negar lo que ya existe sino llevarlo a niveles superiores de síntesis, de conciencia, de universalidad y de experiencia” (p. 33).

El aprendizaje como proceso de construcción significa para cada actor dejar atrás las verdades para construir una unidad de sentido donde se pregunte por la pertinencia y significado de sus conocimientos, lo cual en ocasiones puede significar la deconstrucción de imaginarios anteriores para construir otros con sentido transformador.

La negociación cultural como estrategia pedagógica en la educación de adultos significativos

En la educación para adultos significativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos puesto que allí se pone en escenas diferentes lógicas, muchas veces contradictorias, generando una tensión entre el discurso “científico” del agente institucional y los conocimientos y saberes —que como en el caso de la crianza— comparten los adultos; de ahí la importancia de reconocer y superar esa tensión para desarrollar procesos de educación para adultos significativos de gran impacto.

Se propone, entonces, para esta investigación una concepción de educación desde la perspectiva de la educación popular según el planteamiento de Ramírez (1999), quien toma como punto de partida los saberes de los participantes en una dinámica de reorganización y recontextualización para la construcción del “nuevo” conocimiento.

A su vez, se retoman los interesantes planteamientos de Marco Raúl Mejía (1999), para quien el acto educativo debe concentrarse en un proceso pedagógico que posibilite una relación de “negociación cultural” mediante un diálogo de saberes entre las diferentes visiones y percepciones, de modo que los productos colectivos tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto.

En otras palabras, la negociación cultural se ejerce en una posición intermedia entre el aprendizaje clásico y aquel que reconstruye vivencias a partir de la realidad, propicia nuevos intereses, elabora una motivación y necesidades de formación-autoformación en busca de lograr una transformación. “Por eso la negociación cultural, no es sólo de contenidos, sino también de estilos de aprendizajes” (Mejía, 1999, p. 64).

Añade el autor que deben existir unos criterios para que la negociación entre saberes y estilos de aprendizaje sea posible como estrategia pedagógica, mencionándose los siguientes: aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto (tensión), aprender a cambiar y aprender a empoderarse produciendo conocimiento.

Dentro del aprendizaje de la individualización de la acción social se concretaría la negociación cultural como tal, en aspectos como los siguientes: se negocian culturas, mediaciones, sentidos, representaciones, institucionalidades, saberes técnicos y la lógica interna del aprendizaje (Mejía, 1999).

Sintetizando su propuesta:

Por eso el problema no va a estar ubicado en acercar lo tradicional a los nuevos lenguajes, sino en la capacidad de preguntarnos por un nuevo tipo de representación. Pudiéramos decir, es apostarle a entender el alma de esta nueva “escritura” a la cual nos estamos acercando. Ello significa comprensión de esa nueva lógica para poder entender a los actores que constituyen su mundo más referenciado allí y exigen de nosotros, como educadores, construir esa zona de aprendizaje próximo para posibilitar que el acto comunicativo del acto educativo realmente ocurra. Pero para ello es necesario reconocer en nuestro proceso histórico esos lenguajes y esas lecturas. Y en el caso de la educación popular hemos construido la formación de ese diálogo cultural bruneriano en una

negociación cultural que les permita construir las relaciones saber-poder a los participantes en la actividad de la educación popular, es decir, que los empodera (Mejía, 1999, pp. 341-342).

En esta misma línea, el autor que venimos citando acuña y desarrolla el concepto de aprendizaje de reconstitución de subjetividad referido a los procesos en donde los participantes del acto educativo hacen una traducción de los contenidos para hacerlos posibles en sus prácticas cotidianas con el fin de lograr modificaciones ahí donde se construye el sujeto “como relación social, empoderando su subjetividad para la acción, como un acontecimiento de sí y de un contexto” (Mejía, 1999); siendo precisamente allí donde se reconoce que la negociación es entre diferentes, que se requiere de un educador dispuesto para construir “otra”, manera de manejar el poder y de introducir los nuevos saberes.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo en el marco del programa FAMI debe partir del reconocimiento por parte del agente institucional (madre FAMI) que opera en un contexto con una lógica propia en relación a los modos y acciones de la crianza, de tal manera que la reorganización de esa “lógica”, es decir, la modificación o cualificación de las prácticas de crianza, construya entendimientos y acuerdos mutuos que hagan posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en las madres usuarias.

1.4.3 LA EVALUACIÓN COMO PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

La evaluación es un concepto que encontramos implícito en todas las actividades cotidianas ya que al pensar o reflexionar sobre cualquier evento estamos valorando o emitiendo juicios frente al hecho mismo o en comparación con otro; “en el lenguaje cotidiano se otorga al evaluar el significado de estimar,

calcular, valorar, apreciar [...] atribuir valor a algo” (Gimeno y Pérez, 1994. p. 338).

La evaluación como práctica sistemática tuvo sus orígenes en las ciencias exactas como un mecanismo para medir resultados en términos de calidad y eficiencia; progresivamente se fue implementando en las esferas sociales y de salud abriéndose a otras perspectivas y prácticas. Sin embargo, no es posible hablar de evaluación como un tipo de investigación hasta el momento en que esta se inscribe en un paradigma que fundamenta las bases epistemológicas y metodológicas que dan cuenta del objeto observado.

Iniciado el debate sobre la evaluación se encontró en ella un concepto empleado para abarcar muchas clases de juicios: para algunos era un término poco riguroso, utilizado como sinónimo de juzgamiento, estimación, apreciación o asumido como un proceso cognitivo y valorativo (Correa, Puerta y Restrepo, 1996), para otros como una ayuda para la toma de decisiones; siendo en esencia valioso por su orientación hacia la utilización de sus resultados y su sustento en juicios de valor.

Asumir la evaluación en los términos de investigación nos remite necesariamente a ubicarla bajo un enfoque que fundamente sus bases epistemológicas como también, en una propuesta metodológica para intervenir el objeto de conocimiento.

Este presupuesto nos convoca a adoptar una posición crítica frente a los postulados del positivismo que para entonces (finales del siglo XIX), habían invadido la mayor parte de los espacios de producción científica y las explicaciones epistemológicas en torno al conocimiento. Bajo el enfoque positivista, la realidad social era considerada independiente de sus

observadores y sujeta a leyes naturales descubiertas y aplicadas empleando la misma lógica investigativa de las ciencias naturales, proclamando para ello, un método único como garantía para producir conocimiento verdadero.

Emile Durkheim (1895, citado en Ministerio de educación, 2002), uno de los fundadores de la sociología, recomendaba en sus reglas del “método sociológico” que los hechos sociales deben ser considerados como cosas, como realidades externas tanto a los individuos que afecta como de quienes estudia, pasando por alto el hecho de que las acciones humanas siempre están inmersas en un contexto social y cultural que les confiere sentido.

Partiendo de esta premisa Wilhelm Dilthey (Ministerio de educación, 2002), iría a afirmar que la vida social puede ser comprendida desde dentro a diferencia de la naturaleza que es externa o independiente a la conciencia del individuo. Para Dilthey, “cada palabra, cada frase, cada gesto o fórmula de cortesía, cada obra de arte y cada acción histórica son comprensibles solo en la medida que existe una comunidad que enlaza al que se expresa en ella y al que los comprende” (Ministerio de educación Nacional, 2002. pp. 44-45).

En esta misma línea se pronuncia Max Weber (1977, citado por Ministerio de educación, 2002), quien iría a abogar por una sociología comprensiva, es decir, que explique comprensivamente el significado de las acciones sociales. Para Weber, interpretar es entendido como comprender y la acción social como conducta impregnada de sentido.

La perspectiva interpretativa agrupa diferentes posturas epistemológicas y metodológicas, cuyo denominador común es el énfasis que ponen al carácter intersubjetivo de la vida social. Para todos ellos el papel de las ciencias sociales no radica en la explicación casual de los hechos sino en la comprensión de la

acción social desde el significado que le atribuyen sus protagonistas. (Ministerio de educación, 2002).

Con estos planteamientos se reivindica el significado social, lo cual significa reconocer que la vida social está estructurada por creencias, valores y racionalidades que se reflejan en las instituciones y prácticas cotidianas; a su vez, dichas reflexiones y consideraciones, sentaron las bases del enfoque interpretativo o histórico-hermenéutico de investigación social, el cual se ha venido construyendo a partir de esa nueva manera de entender la naturaleza, metodología y fines de las ciencias sociales.

En este sentido las acciones sociales —en términos weberianos—, no pueden entenderse en clave positivista por cuanto aquella no reconoce el carácter intersubjetivo de la vida social y, por consiguiente, desconoce la importancia de la cultura y el lenguaje en su construcción y la participación de dichas dimensiones en ésta.

En la tradición interpretativa encontramos algunas bases epistemológicas de los llamados paradigmas alternativos que irrumpen en el “mundo” científico en la segunda mitad del siglo XX, entre ellos el constructivismo formulado por Guba y Lincoln, cuyos aportes son de gran valía en el contexto de la investigación social. El paradigma constructivista propugna por una ontología relativista afirmando la existencia de múltiples realidades construidas socialmente y no gobernadas por leyes de la naturaleza. Así son citados los autores: “si no hay una realidad objetiva entonces, no hay leyes naturales, por lo tanto las atribuciones de causa-efecto no son más que imputaciones mentales, la objetividad no existe, no hay porqué buscarla” (Guba y Lincoln, en De Zubiría, 2001).

Las leyes son, así, creación de los hombres, conjeturas o medios explicativos de las múltiples realidades. Por lo tanto, tales explicaciones son contextualizadas e históricamente determinadas.

Siguiendo a Guba y Lincoln (*et al.*, 2001).en la construcción de modelos explicativos éstos tendrán validez no en tanto se parezcan a lo real sino en tanto sean aceptadas por la comunidad académica como explicación mejor informada. El carácter múltiple de la realidad y la relatividad con que se asume la verdad desde una postura constructivista amplía el horizonte conceptual de la investigación social dirigiendo su finalidad hacia aquellos aspectos de la vida subjetiva de los individuos, que por naturaleza no resisten la experimentación y comprobación del método científico propio del paradigma positivista.

Bajo el paradigma constructivista podemos, entonces, hablar de la evaluación como un tipo de investigación social, cuya concepción va a depender del objeto de estudio y los objetivos de la evaluación en particular.

Continuando con las posturas alternativas alrededor de la investigación bien vale la pena retomar algunos postulados alrededor de la evaluación como método de investigación. Stufflebeam y Shinkfield (1995, citados por Correa *et al.*, 1996), establecen tres grupos amplios de evaluación: Pseudoevaluaciones, orientadas a provocar un punto de vista positivo o negativo sobre un objeto; cuasievaluaciones, alejadas de las cuestiones del mérito y el valor del objeto; y las verdaderas evaluaciones, basadas en la valoración, en donde se toman las herramientas de la investigación social al servicio de la evaluación con el propósito de hacer mas preciso y objetivo el proceso de juzgar.

Scriven (1974) afirma que la evaluación es diferente a la investigación en tanto los diseños son diferentes, pero la principal diferencia radica en que la

evaluación basa su significado filosófico y científico en *un juicio de valor* (citado por Escobar, 2004); mientras que para Stufflebeam “la evaluación es un proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar las alternativas de decisión” (1974, citado por Escobar, 2004. p. 33); es decir, para algunos estaba separada del método científico positivista, encontrándose, a la vez, dicho método limitado para la comprensión y evaluación de los fenómenos y requería, entonces, de otro tipo de enfoques para la interpretación.

Por su parte Hemphill (1969), citado por Escobar (2004), considera que la investigación y la evaluación comparten muchas características de sus métodos y aproximaciones: ambas producen nuevos conocimientos; se sirven de la teoría y promueven el desarrollo de la misma.

Por lo tanto, en esta investigación abordamos la evaluación, en primera instancia, como un acto de comprensión, lo que significa que va más allá de la explicación casual de los fenómenos sensiblemente observados, penetrando en el mundo subjetivo de las personas, dando cuenta de la manera como ellos interpretan las situaciones, qué significado tienen, qué interés, motivaciones; utilizando como criterio de evidencia el mundo intersubjetivo en sus contextos naturales con la finalidad de construir sentido de la realidad a través de la descripción e interpretación del objeto de estudio.

En este mismo sentido, se asume la evaluación del programa FAMI, pues en la medida que se escuchan y articulan las diferentes racionalidades se pueden realizar procesos reflexivos en los diferentes momentos, abriendo camino hacia la acción como práctica cotidiana en el contexto de interacción de cada uno de los actores comprometidos en el proceso educativo del programa FAMI.

1.4.3.1 La evaluación desde una visión hermenéutica

Un acercamiento básico a la hermenéutica nos lleva, en primer lugar a su etimología que viene del griego *hermèneúô* que significa *interpretar*. En ésta primera definición nos encontramos con que es la ciencia de los principios que son válidos para la interpretación de una afirmación.

En el programa del ICFES, Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, módulo de Investigación Evaluativo (Correa *et al.*, 1996), se va describiendo de una forma más avisada que se puede llegar a entender por esto de la hermenéutica, cuando en uno de sus subtítulos expresa que es *algo más que una propuesta filosófica, es una alternativa de investigación cualitativa que trasciende a una propuesta metodológica* donde la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto. La hermenéutica como trabajo interpretativo parte de reconocer la posibilidad de interpretar cualquier texto.

Odman (1988, citado por Correa *et al.*, 1996) plantea un propósito en la hermenéutica, a saber, incrementar el entendimiento al observar otras culturas, grupos o individuos pero desde una perspectiva doble de presente y pasado. Lo que se acerca bastante a lo planteado por Binfort (1976, citado por Correa *et al.*, 1996) para la antropología y la arqueología cuando plantea que una no puede hacerse sin la otra.

Aunque en sus orígenes la hermenéutica estuvo ligada con la interpretación y comparación de textos sagrados, principalmente la Biblia, ésta ha logrado construir un camino propio al delimitar su objeto y desarrollar su metodología. Y es así, como hoy se pueden identificar varias tendencias, entre las cuales se resaltan la expuesta por Hans-Georg Gadamer, como fenomenología de la existencia y el entendimiento y la sostenida por Paul Ricoeur, como

interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de múltiples lecturas (Correa *et al.*, 1996).

Gadamer (citado por Restrepo, 1998) concibe la hermenéutica como el examen de las condiciones en que tiene lugar la comprensión. Estas condiciones están mediadas por el lenguaje en el marco de la comunicación e interacción entre los sujetos; destacando que la relación es lo que da valor al texto, no tanto como objeto interpretable sino como acontecimiento cuyo sentido se trata de penetrar. Según Gadamer, “las interpretaciones se expresan lingüísticamente pero a la vez el entendimiento se apoya en las categorías de pensamiento que el lenguaje ha proporcionado; plantea además, la interpretación válida en el contexto de lo que él denomina “*encuentro hermenéutico*” donde idealmente se posibilita el diálogo entre el horizonte de entendimiento y el mundo vital” (Correa *et al.*, 1996. p.67).

En términos de Ricœur, citado por Correa *et al.* (1996), la hermenéutica es la teoría de las reglas que gobiernan una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptibles de ser considerados como texto; donde uno de los conceptos es el círculo hermenéutico, que da cuenta del movimiento entre la forma de ser del intérprete y el ser que es revelado por el texto.

Asumida la hermenéutica como el arte de indagar y descifrar huellas, señas y sentidos en los textos o en las cosas, como el acto de comprender el todo desde las partes y viceversa, y como un proceso de continua interpretación entre el texto y los preconceptos determinados por la situación histórica de los intérpretes, estamos ante un proceso investigación que comprende un aprendizaje mutuo, riguroso, pero abierto y flexible; es decir, coherente con un paradigma alternativo que construye el conocimiento desde y con los otros bajo una condición contextual, que para el caso que nos ocupa, se refiere a una investigación evaluativa cuyos objetivos y fines son específicos y delimitados.

Bajo el enfoque que hemos mirado a la investigación evaluativa ésta se concibe como una investigación hermenéutica en cuanto la manifestación de lo singular es comprendida como una manifestación de lo interior que el sujeto retrae ante una situación o contexto específico, lo cual significa como lo expresa Droysen, citado por Mardones (1990) que el ser humano “expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. Por tanto, no captar en una manifestación, conducta, hecho histórico o social en su dimensión interna es no comprenderlo” (30-31)

Cercana a esta línea están los aportes de Ch. Taylor y P. Winch (Citado por Mardones, 1990), quienes influidos por Weber se centran en que la acción social tiene que comprender el significado de los datos del comportamiento o conducta social que observa y registra si pretende tratarlos como hechos sociales. La conclusión a la que, según Mardones, llega Winch es que “*la expresión científica de la conducta social debe servirse del mismo entramado conceptual utilizado por los propios agentes sociales*” (p. 43).

Continúan diciendo estos autores que el investigador alcanza este grado de comprensión a través de la descripción (interpretación) de los datos en términos de conceptos (categorías) y reglas que determinen la “realidad social” de los agentes estudiados.

A la luz de estos planteamientos, en la investigación evaluativa los datos, eventos o situaciones no tienen ningún significado en sí mismos; el significado se los confiere el observador a partir del sentido que éstos tienen para los protagonistas. De ahí la necesidad de recoger los datos ubicados siempre en su contexto y la validez de recurrir a la hermenéutica, como perspectiva, como una manera de mirar el mundo para interpretarlos, ya que su significado permanecería oculto ante un análisis positivista.

La evaluación como investigación hermenéutica da cuenta del conocimiento como resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el observador y el objeto conocido, reconociendo que en este diálogo tienen voz múltiples interlocutores y se da en un contexto social e históricamente determinado donde los factores biológicos, psicológicos, pero sobre todo, culturales, influyen en la conceptualización o categorización que se haga del objeto.

Recoge las interpretaciones de la realidad que hacen las personas que participan en el programa pero además, porque se basa en la interpretación hecha por el investigador; interpreta los símbolos del lenguaje que utilizan los participantes. Es claro que los destinatarios principales, los actores, participen activamente en ella, puesto que hacerlo les permite reflexionar sobre su condición.

Nos detendremos aquí, pues consideramos que evaluar el programa FAMI nos invita a asumir una postura abierta y flexible frente a la evaluación, teniendo en cuenta que el proceso educativo de manera particular no ha sido evaluado; tratar de comprenderlo en toda su dimensión nos ubica dentro de una visión interpretativa; es decir, hermenéutica. Lo anterior significa que durante la evaluación estaremos ante determinados momentos que darán cuenta de la amplia gama de hechos que allí se dan; el proceso de selección o identificación de elementos o categorías parte de aquellos que consideren los actores como relevantes y más que una explicación se llega a la comprensión de lo educativo y sus resultados a través de la interpretación y manejo crítico del lenguaje.

Dicho proceso implica no perder de vista lo planteado por Fernando Peñaranda en el documento “La evaluación de impacto” frente a la importancia de asumir la evaluación “como un proceso de aprendizaje negociado, en el cual los

individuos pueden transformar sus prácticas en la medida que comprendan mejor su realidad y las de los demás” (Documento s.f. p. 3); ya que en tanto se escuchan y articulan diferentes puntos de vista, se realizan procesos reflexivos en los diferentes momentos y se abre camino hacia la acción como práctica. De ahí que se deba buscar resultados y significados para los actores y lograr comprender los procesos a través del diálogo.

Reconociendo que las acciones humanas están siempre inmersas en un mundo social y cultural que les confiere sentido, los individuos y colectivos orientan sus acciones considerando el significado que tienen para los demás, y en su interacción recíproca se construyen y se negocian los significados. Por ello, aceptamos el postulado del constructivismo en cuanto considera que la realidad es una construcción individual y colectiva que puede ser comprendida desde dentro a diferencia de la naturaleza que nos es externa y ajena. Para el constructivismo, el concepto de ciencia es una construcción histórica, y cultural definida de modo diferente y atravesada por las contingencias y conflictos de las sociedades donde se produce.

Una investigación de corte hermenéutico está llamada a reintegrar y superar la lógica científica positivista; su enfoque metodológico debe dar cuenta de un método comprensivo-interpretativo. En términos de Guba y Lincoln, citado por Flórez (1997), la investigación debe llevarse a cabo de tal manera que se exponga a la crítica, a la construcción de cada una de las partes involucradas y cuyo criterio pragmático conduzca sucesivamente a una mejor comprensión, a darle sentido a las interacciones en la cuales uno está involucrado con otros.

Por lo anterior y teniendo en cuenta los enfoques alternativos y la hermenéutica como formas de interpretar la realidad, retomamos a manera de síntesis, lo siguiente:

- La explicación de los comportamientos humanos solo es posible a la luz de paradigmas que asuman el conocimiento como una construcción intersubjetiva que varía de acuerdo a la época y al contexto donde se produce y que busca su criterio de validez a partir del consenso entre sujetos.
- Los investigadores se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que lo generalizable y aceptan la realidad como dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y ajena al sujeto que investiga.
- Desde la hermenéutica se postula una intención interpretativa que da cuenta de un texto a partir de diversas lecturas, donde el diálogo está presente como mediación lingüística y logra dar cuenta de lo que allí sucede.

De ahí que sea posible abordar el proceso educativo del programa FAMI desde una visión hermenéutica: como una manera de interpretar la realidad de los actores, donde la comunicación pone en evidencia las diferentes posturas y posibilita el diálogo de saberes; permite conocer los significados que tiene para cada actor su participación, construye progresivamente interpretaciones cada vez más elaboradas, todas ellas como elementos para lograr la comprensión de un proceso de educación para padres y adultos.

- **1.5 METODOLOGÍA**

- **1.5.1 El enfoque investigativo:**

Por tradición epistemológica, la investigación se ha desarrollado en dos grandes vertientes: la cuantitativa y la cualitativa, la primera fundamentada en una visión positivista y objetiva del mundo, y la segunda, construida alrededor de la

subjetividad e interpretación de la realidad social. Esta última surge como consecuencia de múltiples demandas de las acciones sociales e históricas generales, pues la investigación cuantitativa resultaba insuficiente para explicar en su conjunto los hechos sociales.

El presente estudio es una investigación de tipo cualitativo: es decir, apunta a comprender una realidad social “fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares” (Sandoval, 1996. p. 11).

La investigación cualitativa busca, a través de la reflexividad, rescatar las intersubjetividades involucradas en el proceso de investigación, pues no existen verdades únicas; intenta reivindicar las realidades subjetivas y rescatar la vida cotidiana como escenario básico de construcción, poniendo en evidencia el carácter único, multifacético y dinámico de la realidad humana. De ahí que se pretenda describir y valorar el programa FAMI a partir del significado que representa para los actores.

De esta manera se fundamenta en tres características propias de la investigación cualitativa “a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana. b) La reivindicación de la vida cotidiana como escenario para comprender la realidad socio cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana” (Sandoval, 1996, p.35). Se dirige al re-conocimiento de los actores y su saber, a rescatar la importancia de la cotidianidad donde se valida el conocimiento y los aprendizajes, y la construcción del conocimiento a partir de la interacción y el diálogo de saberes.

Retomando a Berger y Luckman (1986), la realidad social no existe con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres

humanos; por el contrario, es una realidad que se materializa por esos tres medios y está inserta en un contexto y una realidad sociocultural que permea los aprendizajes, maneras de actuar, vivencias y creaciones; por ello la importancia de una relación dialógica y la interacción en el contexto cotidiano, con su lenguaje y símbolos.

Aunque no existe una manera única de hacer investigación cualitativa, en el marco de las ciencias sociales comprender la conducta humana, los hechos y situaciones desde el marco de referencia de los actores, permite develar el conocimiento y significados en el contexto propio de los involucrados, donde se recrea el sentido y los aprendizajes. Conocer, comprender y evaluar el proceso educativo del programa FAMI requiere del concurso de todos los actores, la interacción de ambientes, testimonios, consensos, para develar los aprendizajes en el programa mismo. Por otro lado, en la investigación cualitativa, el investigador debe asumir una postura sensible al mundo, abierta para hacer uso de todos los sentidos y capacidad de interlocución; pues las relaciones entre investigadores e investigados hacen posibles cambios en los diseños y formas de acercarnos a las personas.

Dada la intención de valorar e interpretar de manera rigurosa el proceso educativo del programa FAMI desde los actores, se propuso una interpretación desde la perspectiva hermenéutica; es decir, posibilitando espacios reflexivos con los involucrados en torno a los aprendizajes, metodologías, contenidos y actividades; buscando modificar o mejorar los procesos y propiciar cambios en ellos mismos a partir del diálogo de saberes y el intercambio de propuestas.

1.5.2 Tipo de estudio

Se propone una investigación de tipo evaluativa, que ayude a comprender el proceso educativo del Programa FAMI desde una postura cualitativa, que no intente medir datos, sino valorar los aprendizajes, condiciones, características y ambientes en los cuales se lleva a cabo el proceso educativo a padres y adultos significativos.

Es una investigación evaluativa de corte hermenéutico e interpretativo, en la que se valida la construcción de la realidad a partir de las vivencias, percepciones e interpretaciones de los sujetos; donde los actores son quienes dan valor y significado a los hechos.

Como evaluación interpretativa incluye al destinatario y al intérprete, y se asume como válido que todos se involucren; que haya una libertad interpretativa para quien lo vivencia y lo ve, teniendo en cuenta que lo interpretativo implica trascender la descripción, permitiendo efectuar formulaciones comprensivas y algunas veces explicativas.

Retomando a Umberto Eco (1992), podríamos decir que mediante la interpretación desentrañamos el origen del texto y para ello recurrimos a procesos de acción comunicativa, pues el lenguaje nos permite identificar lo que el otro ve, hace, es. “Un texto debe tomarse como parámetro de las propias interpretaciones (aunque cada nueva interpretación enriquezca nuestra comprensión de ese texto) [...] lo que permite admitir que existe un lenguaje crítico que permite la comparación entre el texto, con toda su historia y la nueva interpretación” (Eco, 1992. p.44).

Con la interpretación lo que se pretende es construir versiones de la realidad en contextos históricos, políticos, culturales y personales específicos; a su vez, los

múltiples sentidos que puedan construirse de la realidad mediante el esfuerzo del investigador y actores.

El acercamiento al Programa FAMI se asume desde una postura hermenéutica; es decir, susceptible de múltiples lecturas e interpretaciones, donde cobra valor el principio: “la obra se enriquece a lo largo de los siglos con las interpretaciones que se dan” (Eco, 1992, p. 32), de ahí que sea posible leer un texto desde diferentes perspectivas y sentidos.

En términos de Sara Victoria Alvarado (citada por Restrepo, 1998), la hermenéutica es una posibilidad de reconstruir textos sociales, de reconocer al otro, es aceptar la relatividad del otro. Es darle validez a las construcciones conjuntas, creadas a través del diálogo de saberes, de las interacciones y las relaciones surgidas en el proceso investigativo.

Asumir una óptica de tipo cualitativa, hermenéutica e interpretativa, en el programa FAMI lleva a un esfuerzo de comprensión “entendido como la captación del sentido de lo que él o las otras quieren decir a través de sus palabras, silencios, acciones” (Sandoval, 1996, p.32), reconociendo que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción y la construcción de la realidad.

1.5.3 Población de trabajo

Dado que el programa FAMI es implementado por un conjunto de actores, a saber, madres FAMI, madres usuarias y su familia, ICBF y entidad administradora del programa, cada una con características y funciones particulares, se incluyen en esta investigación de acuerdo a su participación y relevancia. Así, tenemos que:

Las madres comunitarias FAMI, mujeres bachilleres, son las responsables del proceso educativo; son ellas quienes luego de una capacitación inicial comienzan a multiplicar sus conocimientos con las familias en desarrollo: padres, madres, adultos significativos y niños.

Los educandos son las familias en desarrollo: madres gestantes, lactantes o con niños menores de dos años y sus familias, quienes se benefician del proceso de capacitación.

La entidad administradora —para esta modalidad la Asociación de padres de hogares comunitarios de bienestar niños sanos y felices, con quien se contrata la prestación del servicio— es la responsable de ejecutar el presupuesto, seleccionar a las madres comunitarias FAMI, capacitar y supervisar las unidades aplicativas-hogares FAMI.

El ICBF, por su parte, asigna un funcionario responsable del acompañamiento, asesoría, supervisión y capacitación a las FAMI y a la junta directiva de la asociación para el funcionamiento del programa.

También existen unos actores externos, del sector salud y educativo, que capacitan a las madres FAMI y a los padres usuarios, dando al programa una línea constante de formación con diferentes agentes.

Tendremos como participantes a cinco madres comunitarias modalidad FAMI del municipio de Yarumal, catorce familias en desarrollo vinculadas a un hogar FAMI y el funcionario del ICBF centro zonal La Meseta ubicado en el municipio de Yarumal.

1.5.4 El equipo de investigación

Aida Luz Sierra Rivera, licenciada en Ciencias sociales y geografía, docente del Liceo San Luis del municipio de Yarumal, estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano – CINDE Universidad de Manizales.

Luz Verónica Arboleda Gómez, trabajadora social, funcionaria del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano – CINDE Universidad de Manizales

1.5.5 La ruta metodológica

Motivados por el conocimiento y la exploración de estrategias de formación dirigidas al fortalecimiento de la familia y el apoyo al desarrollo de los niños y niñas en su primera infancia, e identificado el programa FAMI como una de ellas, se procedió a ubicar una población de trabajo que posibilitara comprender el proceso educativo llevado en el programa.

Localizados en el municipio de Yarumal encontramos que el programa FAMI del ICBF, desarrollado en el municipio durante aproximadamente diez años, con una continuidad, experiencia y cobertura susceptible de investigar, tenía como uno de sus principales objetivos la capacitación a mujeres gestantes, lactantes o con niños menores de dos años y a sus familias; constituyéndose entonces en una experiencia valiosa para conocer y evaluar dentro de las estrategias propuestas para la formación de adultos alrededor del cuidado y la crianza, por lo que se planteó un problema de investigación y una justificación frente a la importancia de evaluar el programa en su dimensión educativa.

Teniendo en cuenta que en el municipio de Yarumal existen cinco hogares comunitarios modalidad FAMI, cada uno con catorce familias en desarrollo, se seleccionó en forma aleatoria uno de ellos incluyendo las y los usuarios del mismo. También se incluyó en la población las cinco madres FAMI y un funcionario del ICBF directamente involucrado con el programa. Con los distintos actores se realizó un proceso de motivación frente a la importancia de la investigación evaluativa desde el punto de vista de la construcción del conocimiento, la reflexión y el aprendizaje.

Una vez definido el objeto de investigación y propuesta la intención evaluativa de la misma, se plantearon unos objetivos centrados en identificar los resultados y en valorar el proceso educativo del programa FAMI. Al mismo tiempo se construyó el referente teórico, se delimitó paulatinamente el objeto de estudio, precisando los aspectos teóricos, metodológicos y la recolección de información. Se realizó una revisión bibliográfica de la literatura del ICBF, a fin de contextualizar el programa dentro de la institución e identificar los componentes, elementos, propósitos y actividades que lo sustentan. De manera similar se seleccionó, como elementos para la construcción del referente teórico, la educación de adultos, la educación popular y la investigación evaluativa bajo una perspectiva hermenéutica; temas que dieron sustento al proceso de recolección de información y selección de la muestra.

Dado el propósito de comprender el proceso educativo, su efecto e impacto en los sujetos participantes, se siguió una ruta orientada a una investigación evaluativa de corte cualitativo y se propuso un diseño de abordaje preliminar a partir de ideas surgidas en el contacto con los actores y los hallazgos; diseño que fue ajustándose de acuerdo con los temas emergentes y significativos alrededor del objeto. Los actores, madres FAMI y padres usuarios fueron orientando la investigación hacia los puntos relevantes del proceso educativo; aunque no tuvieron participación en el diseño de la investigación como tal.

Se tuvo varios momentos de asesoría y retroalimentación con el asesor del trabajo de grado —Fernando Peñaranda—, en los cuales se establecían tareas, procesos, producciones a cumplir y responsables. Las investigadoras se distribuyeron tareas, realizaron ajustes al proyecto de acuerdo a lo encontrado en el proceso, diseñaron y adecuaron las guías de entrevistas.

1.5.6 Recolección de información

Dada la importancia de tomar la información desde los propios actores se utilizaron dos herramientas de corte etnográfico: la entrevista y la observación.

1.5.6.1 La entrevista

La entrevista es una técnica que permite recolectar información directamente de los actores involucrados y a través de la cual también es posible observar comportamientos, gestos, percepciones sobre el objeto de estudio. Con el propósito de indagar por las acciones que están presentes en lo investigado, los significados, así como sus resultados, la entrevista ha sido utilizada como herramienta en la investigación cualitativa, evaluativa y especialmente de programa sociales.

La entrevista forma parte de un contexto y se asume como una experiencia interpretativa en tanto se plantea ir más allá de la descripción y buscar relaciones entre los relatos, vivencias, experiencias y teoría. Especialmente para las ciencias sociales, la entrevista es ante todo un diálogo que permite expresar ampliamente las opiniones y modos de ver el mundo, y cuyo objetivo e intención ha sido previamente acordado entre el investigador y el investigado.

Las preguntas realizadas durante la entrevista están orientadas a captar la experiencia y opinión, pero es en la interacción que se hace evidente y se

enriquece el conocimiento, se amplía y cualifica la comprensión del otro. El acto mismo de la entrevista “emerge como un lugar de mediación a través de la palabra oral” (Frutos, 1998. p.2), y en la narrativa se constituye una red de significaciones que muestran una visión del mundo y ponen en evidencia los esquemas interpretativos de ambos sujetos. En la entrevista, cada actor da muestra de conocimientos particulares, pues tiene un universo previamente constituido, el cual se muestra a través de significados y esquemas.

La entrevista puede ser de varios tipos: abierta, en profundidad, estructurada o semiestructurada; para el caso, hemos realizado estas últimas, con una lista de preguntas o puntos que se quiere explorar, aunque ello no excluye preguntas espontáneas y la apertura en la información y al relato de los entrevistados. La guía determina el enfoque y se usa para conducir la entrevista.

Se realizaron cuatro entrevistas grupales semiestructuradas a madres FAMI y madres usuarias y seis entrevistas individuales a madres usuarias y al funcionario —licenciada en Educación— del ICBF centro zonal La Meseta, lo cual permitió obtener información sobre el significado que tiene para la institución coordinadora, los agentes educativos y las usuarias, el proceso educativo que allí se desarrolla, así como el sentido y apropiación que tiene para cada uno de los actores su rol en el programa.

1.5.6.2 La observación

Uno de los métodos más usados en las ciencias sociales, la observación puede ser de dos tipos: participante y directa. La primera implica que el investigador vivencie y experimente la realidad así como los participantes, mientras que en la observación directa el investigador mantiene una postura más distante frente

a la experiencia; no se involucra aunque su presencia implique un proceso de interacción.

Es una técnica de la investigación cualitativa que pretende anotar de manera sistemática los eventos, comportamientos, actitudes dentro del ambiente real de la cotidianidad; siendo complementaria con otras técnicas como la entrevista, pues en ella se observa las actitudes, los movimientos y el lenguaje corporal de los entrevistados (Torne y Arbad, s.f).

En esta investigación se realizaron observaciones directas de las actividades pedagógicas, algunas de manera espontánea, otras con una guía de observación con el propósito de orientar lo observado, centrando la atención en determinados asuntos conducentes al objetivo propuesto. Se observó el comportamiento y actitud de la madre FAMI, de las madres usuarias y con sus hijos en las sesiones educativas y visitas, tratando de leer sus sentimientos, emociones y percepciones frente al programa de una manera descriptiva.

Se propuso, a través de esta técnica, interpretar desde lo verbal y lo visual, situaciones relevantes, símbolos, interrelaciones, diálogos, expresiones verbales y no verbales, lectura de significados, que permitieran dilucidar la esencia del programa. A su vez, como observador, organizar la realidad compleja observada como una manera de interpretarla.

Se realizaron cinco observaciones directas en los espacios donde se lleva a cabo el acto educativo; es decir, en el hogar de la madre FAMI y tres en las viviendas de las usuarias; lo que nos permitió obtener información sobre los contenidos, las relaciones entre actores, los recursos utilizados y la metodología implementada.

1.5.6.3 Fuentes secundarias

Se realizó una revisión de textos de los que se recopiló elementos del contexto que sustentan el programa FAMI; es decir, su filosofía, metodología, lineamientos y algunos estudios realizados alrededor del programa y la infancia; la educación de adultos, la educación popular y la investigación evaluativa de corte cualitativo. De los textos se elaboraron fichas bibliográficas extractando ideas clave, síntesis o enunciados textuales para avanzar en la comprensión del tema y sus componentes como una manera de informar teórica y conceptual las categorías de análisis emergidas de los datos.

Dicho referente teórico fue tomado como guía para ordenar el conocimiento, interpretar y dar significado a los hallazgos. Igualmente se utilizó la teoría como fundamento para construir teoría, pues el proceso de interpretación permite relacionar la información con la teoría y la práctica para construir nuevos conocimientos. Todo ello a través de unos momentos: descriptivos básicos de conceptualización, analíticos comprensivos, donde se da una relación de elementos y de construcción de teoría.

Por otro lado, la filosofía del programa se asumió como el referente institucional, para comprender aspectos del componente educativo y del funcionamiento del programa como tal.

1.5.7 Registro y análisis de la información

Plasmados las ideas, los objetivos y la metodología inicial, se grabaron y transcribieron las entrevistas con algunos comentarios acerca de las impresiones surgidas en cada entrevista, como una manera de recrear el relato;

algunas fueron filmadas, rescatándose de manera particular el testimonio de las madres usuarias, los ambientes y las prácticas educativas.

En las observaciones, ambas investigadoras registraban en su diario de campo, inicialmente todo lo observado, para focalizar posteriormente lo relacionado con el proceso de aprendizaje, las dinámicas de grupo, la actitud y participación de los actores.

Con la información obtenida de los actores y su relevancia establecida, se propusieron unas categorías iniciales surgidas en el relato de los participantes las cuales dieron cuerpo a la estructura y organización de la investigación. Dichas categorías se fueron delimitando y perfilando de acuerdo a los hallazgos y significados de la investigación.

El análisis de la información se inició conjuntamente con la recolección de los datos, con el fin de contrastar fuentes y datos, buscando argumentos, conociendo los actores, valorando lo pertinente y significativo en los textos. En el análisis se contrastó el referente teórico con las observaciones y entrevistas; se logró comprender el proceso educativo del programa FAMI, a la vez que dar cuenta de las actividades, los elementos pedagógicos, los significados, las relaciones, los sentimientos, las necesidades y los intereses de educandos y educadores. Se logró realizar un proceso dialéctico reflexivo frente al acto educativo, formular preguntas y describir momentos de la situación, sin pretender hacer de ella una generalización.

La comprensión del proceso educativo implicó identificar las relaciones entre sus diversos componentes: la planeación, los contenidos, objetivos, las actividades, el proyecto pedagógico, la metodología, los recursos materiales, físicos y humanos. Así mismo, la relación entre los actores, los ambientes educativos, la vinculación con otras instituciones, el contexto teórico e institucional.

Se tuvo claro, al momento de interpretar, que la esencia está dada por el abordaje bajo un enfoque hermenéutico; de manera similar, se buscó entender la forma como todos los componentes del programa se relacionan entre sí para comprender lo que sucede en el proceso pedagógico.

2. HALLAZGOS

- **2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL - INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (ICBF)**

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar nace a partir de la expedición de la Ley 75 de 1968 bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, es reglamentado por el decreto 2388 de 1979; decreto mediante el cual se le asignan facultades al gobierno nacional para presentar una política social integrada y coordinar los múltiples trabajos aislados del Estado, la Iglesia y los particulares. Desde el 1º de marzo de 1969, se le asigna al ICBF las funciones que venía desempeñando la División de Menores del Ministerio de Justicia y el Instituto Nacional de Nutrición,

De manera paulatina, se han expido normas que han ido configurando las políticas, recursos, planes y programas hasta constituirse hoy el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el ente rector del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en todo el territorio desde un nivel nacional, regional y municipal.

El ICBF tiene como objetivo propender y fortalecer la integración y el desarrollo armónico de la familia, proteger al menor de edad y garantizarles sus derechos, para lo cual ha desarrollado modalidades de atención en las áreas de promoción y fomento dirigidas a la población en riesgo y de intervención especializada. En la primera, se ubican proyectos con diversas modalidades de atención, como los hogares comunitarios de bienestar tradicionales, FAMI, grupales, múltiples y empresarial, hogares infantiles, lactantes y preescolares, jardín comunitario, materno infantil, escolar y adolescente, clubes prejuveniles y juveniles, educador familiar, “Haz paz”, ludotecas, escuelas de padres; estos son programas cuentan en su mayoría un componente nutricional y educativo.

En la segunda área se ubican los programas dirigidos a la población con alta vulnerabilidad: hogares sustitutos, atención extrajudicial, alimentos, custodias, visitas; atención judicial, privación de la patria potestad, impugnación de la paternidad, filiación extramatrimonial; niños abandonados, en peligro, en la calle, con discapacidad, con patología psiquiátrica, trabajadores, explotados, en conflicto con la ley, víctimas del conflicto armado, consumidores de psicoactivos, atención en situación de emergencia, recuperación nutricional y adopciones.

Las diferentes modalidades de atención tienen presencia, de acuerdo al contexto, en todos los municipios del país. Dentro de los programas comunitarios preventivos que se desarrollan en el municipio de Yarumal encontramos los siguientes:

- a. Hogares comunitarios de Bienestar de 0-7 años, modalidad tradicional
- b. Hogares comunitarios de Bienestar —modalidad FAMI—
- c. Hogar infantil
- d. Atención a niños, niñas y jóvenes en situación de peligro —Medio abierto—
- e. Clubes prejuveniles y juveniles
- f. Asistencia y orientación a la familia
- g. Atención terapéutica
- h. Recuperación nutricional ambulatoria
- i. Atención al escolar y adolescente
- j. Apoyo al desarrollo psicosocial

- **2.2 EL FAMI COMO PROGRAMA DEL ICBF**

El FAMI es un programa 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, y está orientado a las “familias en desarrollo”; es decir, al grupo familiar que vive, participa y acompaña el desarrollo armónico de sus miembros desde su gestación, a las mujeres que están a la espera de un bebé o ya lo tienen y es menor de dos años. La sigla FAMI significa “Familia, mujer e infancia”.

2.2.1 Aspectos históricos

Desde 1978, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar inició la puesta en marcha de modalidades de atención a la infancia basadas en la organización y participación ciudadanas que llegaron a convertirse en la estrategia fundamental del Estado para la atención integral de los/as niños/as, y dentro de su política de apoyo a la comunidad, creó el Programa Hogares Comunitarios de Bienestar mediante la Ley 89 de 1988. Durante la implementación de este programa encontró necesario, para el desarrollo integral y el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas menores de dos años desde su gestación, establecer una alternativa de atención especial para las madres gestantes lactantes y los menores de dos años. Por esa razón, inició la implementación de la modalidad FAMI, y posteriormente definió los lineamientos para su funcionamiento.

Se inicia el programa FAMI en 1991 en algunas regiones del país, con la madre FAMI y un grupo de trabajo conformado por veinticinco usuarios los cuales debían estar distribuidos así: un grupo con siete gestantes, otro grupo con lactantes y los niños menores de dos años, los cuales se dividían por grupos de edad para la realización de actividades. Las actividades se centraban en talleres y reuniones en el hogar de la madre FAMI durante toda la semana de acuerdo al momento de desarrollo en el que se encontrara la familia. Disponían buena parte del tiempo para la realización de manualidades, especialmente para elaborar el ajuar de los bebés; dicha metodología, que incluía la reunión

cinco días a la semana, dificultaba la asistencia continua de las madres usuarias, por lo que era difícil mantener el grupo y la cobertura.

En agosto de 1996, se estructura formalmente el programa mediante el Acuerdo 039 de la Junta Directiva del ICBF y se dicta los lineamientos, procedimientos técnicos y administrativos para la organización y funcionamiento de los hogares comunitarios modalidad FAMI; como una forma de atención orientada al desarrollo de acciones educativas, formativas y de reflexión en torno a la primera etapa del desarrollo bajo un enfoque de prevención integral, apoyado en la autogestión y cogestión familiar y comunitaria.

Mediante el Acuerdo 039 de 1996, como se describe, se definen aspectos relacionados con la organización y funcionamiento del programa: el hogar funcionaría en la casa de la madre FAMI o un espacio comunitario bajo la responsabilidad de una madre comunitaria FAMI, previamente seleccionada; el grupo educativo está conformado por quince familias en desarrollo con quienes se realizan sesiones educativas grupales y visitas domiciliarias a cada familia inscrita en el programa. La madre comunitaria dedica ochenta horas de trabajo solidario al mes para el desarrollo de las sesiones colectivas, visitas y planeación de actividades.

Una vez definidos los lineamientos, la modalidad cambia la metodología de las sesiones de grupo y comienza a implementarse, con mayor periodicidad, las visitas domiciliarias a las familias disminuyéndose la frecuencia de las sesiones de grupo, esto con la finalidad de vincular a toda la familia al proceso de la gestación del bebé y lo que implica para la familia estar en crecimiento; de manera similar se enfoca más a lo formativo que a lo creativo desarrollándose durante cada mes tres reuniones grupales.

El programa FAMI en el municipio de Yarumal lleva aproximadamente diez años de funcionamiento. Se inició con nueve hogares ubicados en la zona urbana,

pasando a ser cinco en el año 2001 por disposición del centro zonal del ICBF, ante la necesidad de disminuir la inversión de recursos y el desconocimiento de los resultados e impacto del programa, toda vez que se carecía de estudios que validaran la implementación del programa en la zona.

2.2.2 Objetivos del programa FAMI

- Apoyar a las familias en desarrollo que tienen mujeres gestantes, madres lactantes y niños/as menores de dos años, en la cualificación de las relaciones intrafamiliares y el fortalecimiento de vínculos afectivos, para que apoyen el desarrollo de los menores desde su gestación, vinculando, además a otros adultos para que participen en las actividades de crianza.
- Apoyar a las familias en desarrollo en la adquisición de conocimientos y habilidades para el fortalecimiento de prácticas de crianza adecuadas y para la prevención del maltrato infantil, la negligencia y el abandono.
- Promover la construcción de redes familiares, sociales, comunitarias e institucionales, como gestoras de su propio desarrollo familiar y como estrategias de prevención de la violencia intrafamiliar.
- Fomentar una cultura de estilos de vida saludable que contribuya a mejorar la calidad de vida de las familias en desarrollo. En este sentido es obligatorio que las madres gestantes, beneficiarias del programa estén asistiendo a control prenatal en una entidad de salud y que los niños que ingresen al programa tengan el esquema de vacunas completo, según su edad.

2.2.3 Población beneficiaria

El programa FAMI está dirigido a familias en desarrollo, es decir mujeres gestantes, madres lactantes o con niños/as menores de dos años que se encuentren en situación de vulnerabilidad psicoafectiva, nutricional, económica y social, prioritariamente de los niveles 1 y 2 del SISBEN. Por hogar se atiende catorce familias en desarrollo, o sea veintiocho usuarios distribuidos así: gestantes y lactantes, niños y niñas de seis a veinticuatro meses, y sus acompañantes; el número de usuarios por grupo puede variar durante el año, ya que quienes ingresan como gestantes al tiempo pasan a ser lactantes y luego los bebés pasan al grupo de menores de seis meses a dos años. Es así como se pueden presentar situaciones de hogares con cuatro mujeres entre gestantes y lactantes y diez menores de dos años.

2.2.4 Lineamientos técnico-administrativos - 2004

2.2.4.1 Parámetros de funcionamiento

El ICBF tiene diseñados, para el desarrollo del programa, los siguientes parámetros:

- Tiempo de funcionamiento: doce meses
- Período de formación a familias: once meses
- Período de complementación alimentaria: once meses
- Las madres comunitarias inician actividades la tercera semana de enero, para desarrollar actividades de capacitación, planeación anual de actividades con las familias y elaboración de material de trabajo. A partir de febrero se inicia la formación a las familias en desarrollo. Se finaliza actividades la segunda semana de diciembre.

- Número de familias por unidad de servicio: entre doce y quince familias, residentes en el mismo sector geográfico donde opera el hogar FAMI.
- Complementación alimentaria: Se podrá suministrar mediante paquete de alimentos o ración preparada, en el caso de paquete de alimentos se entregará a cada familia mensualmente. En cualquiera de los casos, el complemento nutricional debe cumplir como mínimo con el 25% de las recomendaciones nutricionales (calorías y proteínas) del grupo de población beneficiario del programa, y atendiendo las directrices técnicas sobre alimentación complementaria. La composición del paquete, la determina el equipo de Nutricionistas de cada Regional de acuerdo con aspectos fisiológicos de los usuarios, la disponibilidad de alimentos, hábitos alimentarios y costos regionales. Deberá contener bienestarina, leguminosas, cereal y energéticos. En el caso de que los recursos del ICBF no alcancen para suministrar el porcentaje de complemento definido, se debe gestionar con financiación de otras entidades.
- Jornada de atención: Debe ser concertada entre el agente de desarrollo FAMI y las familias usuarias, cumpliendo, como mínimo con ochenta horas mensuales de actividades para cumplir con las acciones requeridas para la consecución de los objetivos del proyecto.

La madre comunitaria debe elaborar un cronograma mensual, indicando en éste las diferentes actividades que realizará con las familias y los niños/as beneficiarios del programa. Este aspecto se tratará más detalladamente en el aparte de planeación.

2.2.4.2 Acciones de formación

A través del programa FAMI se propone el desarrollo de unas acciones específicas de formación con las familias usuarias —de gestantes o lactantes— y los/as niños/as menores de dos años.

Con las familias usuarias:

- Diagnósticos que permitan identificar a) factores de protección o la existencia de familias y comunidades del sector que favorezcan el desarrollo integral de los niños/as y que, por lo tanto, ameriten ser fortalecidos; b) factores que puedan estar vulnerando la calidad de vida de los/as niños/as y la garantía de los derechos y que puedan constituir situaciones de riesgo para la violencia intrafamiliar.
- Detección de personas en riesgo o situaciones de violencia intrafamiliar.
- Intercambio de saberes, enmarcado en la perspectiva de derechos, que permita la comprensión de la realidad de los/as niños/as.
- Sesiones educativas con el grupo de familias en desarrollo, que faciliten y orienten procesos educativos, propicien el desarrollo integral de los niños y las niñas y el fortalecimiento del grupo familiar, a partir de la reflexión sobre las experiencias cotidianas, actitudes, sentimientos, creencias, ideas y prácticas de las familias acerca de la niñez, la discapacidad, los vínculos afectivos, procesos de socialización y crianza, derechos humanos y resolución pacífica de conflictos.
- Visitas a cada familia. El agente de desarrollo FAMI realizará visitas familiares con el fin de apreciar las vivencias y relaciones familiares y del entorno y reforzar en la práctica acciones identificadas en las sesiones educativas.
- Remisión a otros servicios del ICBF o de otras instituciones cuando las familias lo requieran.

Con la mujer gestante o con la madre lactante, se propone las siguientes acciones formativas:

- Actividades educativas que permitan adquirir conocimientos relacionados con la concepción, la gestación, el nacimiento y los cuidados del recién nacido y de la madre después del parto, los derechos de los niños y de las

mujeres, así como sobre la importancia del afecto y prácticas de crianza adecuadas para el desarrollo integral del/a niño/a.

- Creación de espacios para el fortalecimiento de vínculos afectivos padre-madre-hijos —Paternar—.
- Fomento a la práctica de la lactancia materna y orientación para la alimentación complementaria de los/as niños/as menores de dos años.
- Suministro de complemento alimentario.
- Controles prenatales

Con los niños y niñas menores de dos años:

- Desarrollo psicosocial: Actividades de estimulación adecuada con los niños y niñas, sus padres o personas responsables de su cuidado diario, que fortalezcan el vínculo afectivo y el proceso de socialización, recuperando como medio educativo por excelencia, el familiar y comunitario. La evaluación de estas actividades debe hacerse periódicamente a través de la aplicación de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil.
- Suministro de un complemento alimentario: para los niños y niñas de seis a veinticuatro meses.
- Seguimiento del estado nutricional de los/as niños/as
- Vigilar el cumplimiento del esquema único de vacunación y la promoción del auto-cuidado y de los estilos de vida saludables.
- Actualización de la ficha integral.

Una vez cumplidos los dos años se debe asegurar la continuidad del/a niño/a en un programa con componente nutricional, como los Hogares Comunitarios modalidad Tradicional 0-7 o desayunos infantiles.

2.2.4.3 Actividades

Para llevar a cabo las acciones de formación, el programa especifica unas actividades determinadas, dinamizadas por el componente educativo, eje transversal del Programa FAMI. Las actividades para la enseñanza-aprendizaje se ejecutan en dos modalidades y en dos espacios diferentes: las sesiones educativas grupales, las cuales se desarrollarán en la residencia de la madre Comunitaria, bajo la denominación de “Hogar FAMI”, y las sesiones individuales —visitas—, en la casa de habitación de la madre usuaria.

LAS SESIONES EDUCATIVAS GRUPALES. Se realizarán con el grupo de familias en desarrollo (mujeres gestantes, madres lactantes y niños/as menores de dos años); tienen como finalidad facilitar y orientar procesos educativos que posibiliten el desarrollo integral de los menores así como el fortalecimiento del grupo familiar.

El agente de desarrollo FAMI (madre FAMI) convocará a las familias usuarias del programa tres veces al mes: a dos sesiones con las gestantes y lactantes y a una con los/as niños/as y sus padres o un adulto acompañante.

VISITAS DOMICILIARIAS. La madre FAMI realizará visitas a la madre usuaria con el fin de apreciar las vivencias y relaciones familiares y del entorno, y reforzar, en la práctica, acciones identificadas en las sesiones educativas grupales. Cada madre FAMI deberá visitar dos veces al mes a cada una de las madres usuarias.

Otra actividad establecida para cumplir con el objetivo del programa es el proceso de **CAPACITACIÓN** recibido por la madre FAMI. Estas madres deberán disponer del tiempo necesario para asistir a las capacitaciones convocadas por el ICBF u otra entidad encargada mediante convenios

interinstitucionales con el Instituto. Dichas capacitaciones deben apuntar a lograr el objetivo propuesto para la modalidad FAMI. Así mismo, se establece la asistencia de las madres FAMI a los Grupos de Estudio Trabajo (GET) conformados y asesorados por la entidad contratista del programa, con el fin de ofrecerle a aquéllas, capacitación en temas relacionados con su desempeño como agentes educativos institucionales, o algunas muy puntuales consideradas como prioritarios en el marco del programa FAMI.

2.2.4.4 Aspectos administrativos

COORDINACIÓN. Para desarrollar las acciones propuestas en la modalidad es necesario articular redes familiares, comunitarias e institucionales; así mismo, para coordinar con los sectores de salud, educación, comunicaciones y otros organismos de cooperación la atención integral a esta población y fomentar la lactancia materna. Con el sector salud, se deben coordinar todos los aspectos que están contemplados en desarrollo de la política de salud sexual y reproductiva, las metas del Plan País y del Plan Indicativo ICBF, los cuales contemplan la garantía de esquemas de vacunación, el control prenatal, planificación familiar, sexualidad responsable, apoyo a la lactancia materna, prevención de la violencia intrafamiliar y otras acciones de promoción y prevención a cargo del sector salud para este grupo poblacional.

CONTRATACIÓN. La administración de los hogares FAMI se hace a través de un contrato de aporte con entidades sin ánimo de lucro, de reconocida idoneidad, cuyos objetivos sean congruentes con los de la modalidad. Puede ser contratada con Asociaciones de padres de familia, con madres comunitarias, con organizaciones asociativas, empresariales o cooperativas. Para el caso del municipio de Yarumal, el programa está contratado con la Asociación de Padres de Hogares de Bienestar “Niños Sanos y Felices” mediante transferencias por contratos de aportes con el ICBF.

FORMAS DE PAGO. Para el programa, el ICBF tiene establecidos los rubros de beca de la madre comunitaria, ración alimentaria por familia, aseo y combustible, material de reposición y material de consumo. De igual manera y de acuerdo con la contratación define los costos para financiar el programa, establece los rubros de inversión y la destinación específica para cada uno; también establece las fechas y las formas de pago. Los aportes destinados para el pago de la beca a la madre comunitaria, aseo y combustible y el paquete alimentario para cada familia, serán pagados por mes vencido, previa certificación de los supervisores del contrato sobre el cumplimiento a cargo del contratista; los demás rubros se cancelarán de acuerdo a las fechas establecidas.

Costos según conceptos del gasto - año 2004 por hogar:

FAMI	FORMA DE PAGO	VIGENCIA 2004
REPOSICIÓN DE DOTACIÓN	HOGAR / AÑO	36.516
MATERIAL DIDACTICO DE CONSUMO	HOGAR / AÑO	231.819
ASEO, COMBUSTIBLE	HOGAR / MES	6.664
RACIÓN FAMILIA	HOGAR / MES	85.500
BECA MADRE COMUNITARIA	HOGAR / MES	143.906

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS EN CADA HOGAR FAMI. Cada madre FAMI debe tener una carpeta donde archive la siguiente información:

- Ficha integral de la familia, diligenciada a cada familia en desarrollo, usuaria del Hogar FAMI.
- Registro civil de los niños y niñas usuarios del programa.
- Fotocopia del carné de vacunas de cada niño/a

- Evaluación de los niños y niñas a través de la escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo.
- Registro de asistencia mensual.
- Exhibido y diligenciado el cartel de crecimiento y desarrollo (ICBF, 1994).

2.2.5 Soporte filosófico

Además de los lineamientos técnico-administrativos, el Programa FAMI se soporta en una filosofía institucional y en diversas construcciones teóricas desde la perspectiva social y educativa, lo cual posibilita una orientación clara sobre los principios, concepciones, metodología y enfoque del programa FAMI. En ella, concibe el desarrollo infantil como un proceso derivado de la participación del/a niño/a en situaciones de intercambio con el mundo que lo/a rodea, de allí que tenga gran importancia la educación al adulto significativo, por cuanto constituye una opción para la construcción de ambientes favorables, es decir, ambientes que posibiliten los procesos de maduración en todas las esferas del desarrollo humano.

De manera similar, se basa en la educación orientada a configurar, en los adultos, estructuras de acción para mejorar lo positivo y/o buscar alternativas a aquellos comportamientos que, en un momento dado, puedan representar una amenaza para el desarrollo infantil. De ahí que, desde el ICBF, la educación asigne especial relevancia a la prevención a través de la promoción de la salud y al proceso de socialización primaria como espacio vital para el desarrollo psicosocial de los niños y niñas.

Lo antes planteado se expone ampliamente en los textos de soporte filosófico del programa; ellos son: el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), la concepción del desarrollo infantil, la metodología “Aprender a Enseñar” y la Escala de Valoración Cualitativa de desarrollo.

2.2.5.1 Proyecto pedagógico educativo comunitario

El Proyecto pedagógico educativo comunitario surge en el ICBF luego de un proceso reflexivo alrededor de varios modelos de atención a la población infantil, de reflexiones sobre la práctica educativa en centros de atención y ante la necesidad de aunar esfuerzos institucionales y comunitarios para transformar las condiciones de la población infantil, asumida por los padres y la comunidad con el apoyo del ICBF. Es el componente filosófico que guía, de manera general, los diferentes programas de prevención y atención a la niñez y la familia, y, especialmente, los dirigidos a la población infantil de 0 a 7 años.

Desde sus inicios, y dados sus fundamentos teóricos, el proyecto pedagógico educativo comunitario se inscribe como un proceso teórico práctico, que busca desde una concepción humanizante, orientar a los padres o adultos significativos, en la formación y socialización de los niños y niñas y el quehacer pedagógico con los niños, imprimiéndole una intencionalidad formativa para lograr su desarrollo como ser humano integral, siguiendo procesos educativos que potencialicen, en el ámbito comunitario, los valores humanos y lleven consigo el reconocimiento de las relaciones históricas en las que están inmersos los niños.

Supone, a su vez, recuperar y cualificar las prácticas educativas diarias con los/as niños/as y resaltar la función educadora de la familia y la comunidad, y la creación de nuevas relaciones entre las partes; como una forma de educación permanente, en términos de participación de la comunidad, en el rescate de elementos culturales y el reconocimiento del ambiente propio de las comunidades como lugar educativo por excelencia, vinculando directamente a los padres de familia y a la comunidad alrededor del Proyecto.

La implementación y desarrollo del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en las comunidades se logra mediante la capacitación permanente, posibilitando la participación de los protagonistas, la indagación y elaboración de nuevos conocimientos. Se propone un proceso formativo que facilite utilizar los conocimientos de los actores, que haga capaz a la población, de asumir una práctica social cualificada y forme al individuo en una concepción integral del hombre, de la sociedad y del mundo; que eleve la condición humana de los pobladores y les permita asumir un papel protagónico, activo y consciente en la construcción de este proceso, entendida la capacitación como un dispositivo que debe generar una actitud integradora de la realidad, de tal forma que, incluso, los obstáculos y dificultades sean asumidos como situaciones de aprendizaje.

Se plantea así la integración de saberes con el saber sistemático y profesional de los agentes institucionales, reconociendo la sabiduría presente en la experiencia y el conocimiento de los pobladores frente a su práctica social, lo que dará lugar a una nueva comprensión de la realidad. Se proyecta dicha integración como el resultado de la praxis humana, de la acción gestora de conocimientos, técnicas y prácticas cualificadas; que ordena y orienta las distintas formas del saber cotidiano, resalta el sentido histórico de las comunidades y el testimonio que dan las obras, el paisaje, el espacio público.

Concretado a través de los grupos de estudio, el proyecto pedagógico educativo incita y dinamiza la discusión en torno a los esquemas tradicionales de formación, las posibilidades del bienestar infantil, la casa como espacio de referencia, la creatividad comunitaria, la adecuación del ambiente para los niños; la organización de actividades de tiempo, espacio, juego de roles, la recuperación de la historia individual y de grupo, entre otras. A su vez, se espera deba cumplir con tareas concretas y prácticas al interior de las

relaciones familiares, especialmente en cambios de actitud y comportamiento en beneficio de los niños y las niñas y el de sus familias (ICBF, 1990).

En el proyecto pedagógico se asume el acto educativo como aquel

[...] que da dirección a la formación del hombre y propicia las condiciones para el asombro y la capacidad de interrogar la realidad, la comprensión consciente de su poder de decisión, y la conquista de niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como ser humano digno, pleno, autónomo y libre. El acto educativo no se da espontáneamente, hay que provocarlo en un proceso consciente que involucre al adulto (educador) y al niño, con el fin de analizar la realidad, comprenderla y actuar sobre ella para transformarla, enriqueciéndola (ICBF, 1990. p. 16).

También busca involucrar la recuperación sistemática del saber al considerar la educación como un hecho social sin necesidad de unas condiciones predeterminadas; reconociendo el saber científico y el de otras personas como saberes que pueden convertirse en elementos de análisis y contraste para que la gente investigue, sistematice, critique; no deja por fuera el conocimiento filosófico, artístico, empírico. Y hace alusión a un ambiente pedagógico que exige participación, supone discusión organizada, reflexión y construcción colectiva del conocimiento y la comprensión de las relaciones entre los hombres; donde se asimila y recoge las expresiones de la vida social, cultural, familiar y comunitaria; se sugiere un modelo que abarque una red de relaciones interinstitucionales y comunitarias y nos ubique en el campo de una pedagogía comunitaria y auto-gestionaria.

Aquí “la educación no es sólo el aprendizaje formal dado al interior de una institución, sino el proceso consciente que se produce en el paso del hombre por el mundo” (ICBF, 1990. p. 14); por eso se inscribe en el proceso de las relaciones que el hombre contrae al vivir en sociedad.

El proyecto pedagógico educativo comunitario, o PPEC, se evidencia cuando se logra una dirección pedagógica que enriquezca las relaciones sociales y familiares cotidianas y logra que éstas se conviertan, por efecto de la educación, en relaciones humanizantes para los niños y adultos. “El conocimiento se da en la medida en que el hombre se comporte como un ser práctico-reflexivo, donde la reflexión es el despliegue permanente de la acción, y la acción es el ejercicio de la racionalidad humana” (ICBF, 1990. p.32).

Así mismo existe una concepción de desarrollo del niño que fundamenta y sustenta los procesos pedagógicos y educativos (ampliamente desarrollada en el numeral 2.2.5.2), haciendo énfasis en el desarrollo como el proceso de construcción del psiquismo y con él la introducción del niño en la esfera de lo humano y en el universo de la cultura. El psiquismo resulta de un proceso en el que participa el niño y los adultos encargados de su socialización y cuidado, quienes son los portadores de la cultura; dicho proceso requiere de unas condiciones naturales mínimas y de la socialización imprescindible para la culminación de los procesos biológicos y psíquicos. Y agrega:

El desarrollo está determinado por el tipo de interacciones socializadoras que los adultos ofrecen al niño, a través de los cuales el ser se convierte en un sujeto con una identidad cultural e individual[...] Un adulto que comprende su papel con la formación del psiquismo del niño en su evolución, dará un significado especial a sus interacciones con él; por tanto la reorientación de prácticas de socialización deberá pasar por una reflexión que permita comprender y transformar el sentido mismo de la interacción con el niño (ICBF, 1990. p. 26).

El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario es un proyecto en tanto es una construcción de vida cada vez más humana; pedagógico, porque es consciente y organizado; educativo, porque reconoce que es en la vida cotidiana donde los niños asimilan los valores, los usos, las costumbres, las normas y adquieren su dimensión humana a través de la interacción social que establecen con los demás, consigo mismo y con el mundo que los rodea; y comunitario porque involucra la familia y la comunidad. Por su parte, los actores, como los niños,

los padres, los educadores y los adultos organizados de la comunidad, le dan identidad al proyecto y hacen de él un espacio nuevo y distinto para la creación de las relaciones sociales.

En el proyecto los niños son el centro de acción y de reflexión, porque dependen de los adultos; promueven espontáneamente fibras afectivas y emocionales profundas; son la continuidad de una estructura social; representan el pasado, presente y futuro. El niño se desarrolla a partir de las relaciones en que se desenvuelve, convoca y reúne a los otros sectores de la población, pues las relaciones forman parte de su vida, de su subjetividad y de su exigencia biológica.

La familia y la comunidad, los adultos y su organización, posibilitan la organización pedagógica de la vida de los niños, de ahí que lo que se pretende es que el trabajo educativo esté ligado a la organización comunitaria, con el propósito de que las formas de atención a los niños se articulen con la vida social; la organización comunitaria se dará de acuerdo a la calidad de la atención que se le brinde a los niños. El trabajo educativo no formal debe estar estrechamente ligado a la organización comunitaria, por eso la necesidad de la construcción de comunidad pues si lo que se busca es organizar pedagógicamente la vida de los niños, se necesita como imperativo la organización de la vida de los adultos. El proyecto de vida con los niños sólo es posible si se proyecta como una propuesta que trasciende en la vida social, en donde lo individual deje de ser una fracción de lo social.

La condición inicial de humanización del Proyecto Pedagógico Comunitario es la autogestión del querer comunitario: implica la unión en la voluntad por construir un ambiente adecuado para la educación de los niños, en donde, con la orientación del animador, deben circular ideas pedagógicas. Es así como se construye la pedagogía comunitaria, se rescata la participación educativa de la familia, se aprovecha la creatividad colectiva: ambientes, juegos, juguetes, fiestas, actividades sociales tradicionales y folclor[...], la vida familiar y comunitaria se convierten en los contenidos de las actividades infantiles y los espacios familiares y comunitarios, se

transforman en espacios pedagógicos para la formación de los niños (ICBF, 1990, p. 34).

La organización comunitaria crea espacios y condiciones de participación real de los padres de familia, los cuales dejan de ser espectadores pasivos y se van transformando en gestores de su propio desarrollo; las actitudes asistenciales son reemplazadas por procesos autogestionarios. Los protagonistas viven un proceso de organización y educación elegidos por ellos, haciendo que el trabajo y las responsabilidades sean asumidas y generadas en conjunto.

Por último, los educadores comunitarios son los agentes mediadores entre los niños, sus necesidades e intereses con la vida familiar y comunitaria; son los principales soportes del acto educativo. Juegan el papel de modelos de identificación, animadores de las relaciones de grupos y eje central de las actividades con los niños. Los educadores deben apropiarse de una concepción pedagógica que comprende al niño psíquico, social y culturalmente en constante enriquecimiento dado que el hombre es un proyecto inacabado; deben ser formados para que comprendan los procesos de desarrollo, deben tener conciencia de los esquemas pedagógicos y convocar a los padres.

A su vez, se debe asumir la historia educativa de los educadores como un “saber” que debe ser comprendido y transformado, debe reconocerse como maestro y valorar su papel, asumir su responsabilidad social; lo que lleva consigo la exploración y el reconocimiento de su riqueza como ser humano desde todos los ámbitos y orienta lo que hay que construir en el sistema del niño, en el sistema de valores y cuál es la relación que se debe establecer.

El PPEC no es una postura filosófica específica para el programa FAMI, mas sí es una guía que orienta el quehacer institucional dado que los hogares FAMI surgen aproximadamente cinco años más tarde que los Hogares Comunitarios

tradicionales; desde allí se involucra el proyecto educativo al programa y se articula a éste, en tanto lo que busca el Proyecto es que la comunidad reconozca y se apropie de sus posibilidades para seguir creciendo y progresando.

2.2.5.2 El desarrollo infantil: una conceptualización desde el ICBF

El ICBF apoyada en los aportes de reconocidos autores como Álvaro Marchesi, Kenneth Kaye, Jerome Bruner y Lev Vigotsky, entre otros, asume una concepción de desarrollo infantil desde una perspectiva socio-evolutiva, como una forma de avanzar hacia la construcción de fundamentos teóricos y prácticos en su propuesta educativa y pedagógica.

Esta concepción, parte de reconocer al niño como un ser social, cuyo desenvolvimiento depende de la calidad de las relaciones que le ofrezcan los adultos responsables de su crianza y educación, de ahí que el posicionamiento del/a niño/a como tal está mediado por los procesos de socialización en donde intervienen los adultos como portadores de significaciones a los cuales el niño accede para construir su identidad como ser único y como miembro de un colectivo.

Bajo esta óptica pretende enriquecer la calidad de las relaciones en las cuales se da el proceso de socialización, para ello ICBF articula planteamientos técnicos en torno al quehacer pedagógico y educativo con el desarrollo temprano del/a niño/a y con los padres y la comunidad.

Asume la importancia de reorientar prácticas de socialización, individuales y colectivas, para mejorar el desarrollo y la salud del niño, lo que admite reforzar, cambiar o introducir algunos componentes, tanto en las prácticas de crianza y

educación como en el significado mismo de la infancia en la vida social colombiana, proponiendo un proceso de transformación cultural frente a la responsabilidad que tienen los adultos con los niños, sin desconocer una representación cultural de la infancia que integra múltiples formas de saber: ideas, creencias, costumbres, prácticas, desde las disciplinas o formas tradicionales de actuar con el niño. Y se orienta a “una nueva representación cultural de la infancia a partir de la incorporación de otros elementos y sentidos a las prácticas de socialización (reorientación de las acciones y reflexión sobre su significado)” (ICBF, 1990. p. 11), que suponen un proceso de discusión y reflexión crítica y compartida.

Más que un proceso de capacitación busca construir un proceso de apropiación, donde los agentes educativos sean portadores y difusores de una nueva representación cultural que sugiere la incorporación de nuevas prácticas y reflexiones; siendo necesaria allí la confrontación con unos conocimientos prácticos y, de alguna manera, con una resistencia cultural.

El texto de referencia se apropia de algunas posturas frente a problemas tales como las leyes generales del desarrollo, la direccionalidad, tiempos, seguimiento o evaluación, en los cuales se soporta la propuesta de formación. Y considera el desarrollo infantil como un proceso mediante el cual el niño o la niña constituyen su psiquismo y con él su introducción a la esfera de lo humano y por consiguiente al mundo de la cultura; de ahí que cultura y desarrollo infantil se conviertan en una ecuación irreductible por cuanto las aptitudes humanas han surgido evolutivamente gracias a la herencia cultural que el hombre ha transmitido a las nuevas generaciones a través de los procesos de socialización en donde el niño la asimila y la asume como propia, y a partir de ese contacto y apropiación es cuando el ser humano se hace humano.

De lo anterior se deriva que el desarrollo del psiquismo no es algo dado por la condición biológica, es la resultante de un proceso en el que participan los adultos encargados de la socialización o sea los portadores de la cultura; pues los procesos de socialización como condición necesaria para el desarrollo psíquico del/a niño/a se dan en el marco de las interacciones con los adultos encargados de su crianza en las cuales el/a niño/a es considerado/a como un ser capaz de expresar, comprender, comunicar y actuar.

En la medida que el niño o la niña vayan evolucionando en su desarrollo psíquico, las formas de socialización irán cambiando; pues a través de la relación con otro y a través de la cultura de ellos —los adultos—, el niño accede a formas más complejas de actividad psíquica. A su vez, la reorientación de las prácticas dará cuenta del proceso de desarrollo y permitirá comprender y transformar el sentido de la interacción misma con el niño.

De manera similar se habla de unas condiciones naturales de evolución filogenética, físicas y sociales, necesarias para el desarrollo psíquico y en el cual se tiene en cuenta el sistema de relaciones activas en las que participa el niño.

Se reconoce el desarrollo psíquico como un proceso ordenado y secuencial que implica la identificación de etapas o períodos hacia niveles cada vez más complejos lo que permite, así mismo, reconocer la existencia de cierta discontinuidad dada por el reordenamiento que afecta la totalidad del desarrollo y que permite identificar niveles distintos, constituyéndose cada una de ellos en la base para el siguiente. No se niega la existencia de procesos particulares (comunicación, identidad), ni de dimensiones distintas de la personalidad; los procesos se reconocen como interdependientes e integrados al interior de cada etapa y a través de toda la secuencia de desarrollo.

Se explica entonces, el desarrollo a través de unas etapas, cada una de las cuales está definida por una actividad rectora que ordena todas las relaciones del niño con las personas y con los objetos. Un paso de una etapa a otra debe entenderse como una transformación de la personalidad del niño en su conjunto. También da cuenta de las crisis de desarrollo en el niño, las cuales surgen a partir de los logros obtenidos y las contradicciones con lo que posibilitan los adultos; siendo estas contradicciones las *crisis* del desarrollo sin las cuales no se produciría el paso de una etapa a otra.

Así, pues, el desarrollo infantil da cuenta de la existencia de crisis en cada etapa de crecimiento. De este modo, la crisis del primer año se caracteriza por el logro de independencia del niño gracias a la aparición de la representación y su capacidad de actuaciones como sujeto. En la segunda etapa se presenta la crisis de los tres años, expresada en la necesidad del niño de actuar por sí mismo por la conciencia de sí, el dominio del cuerpo y el manejo práctico de la realidad. La etapa preescolar culmina con la crisis de los seis años como expresión de participar en actividades socialmente importantes. Aquí, adquiere una identidad como sujeto social y accede a un conocimiento de la realidad más abstracto.

A su vez, cada una de las etapas de desarrollo mencionadas, presenta una caracterización especial en términos de relaciones: en la relación del niño con los otros se hace suyo el mundo social y se integra a la vida colectiva; en la relación consigo mismo involucra el reconocimiento de sí como sujeto social diferenciado de los demás, lo que compromete desde el conocimiento corporal hasta la estructuración de la propia identidad; y, a través de la relación con el mundo que lo rodea, logra comprender e interiorizar la existencia de una realidad externa, formada por objetos y fenómenos, lo que involucra procesos de desarrollo tales como la capacidad de exploración y explicación de lo real.

De esta manera puede ordenarse la evolución del desarrollo, tanto al interior de una etapa como a través de ellas utilizando tres categorías: la actividad rectora, el sistema de relaciones y los procesos implicados. Este ordenamiento permite reconocer la complejización progresiva y secuencial del desarrollo a través de las diferentes etapas[...] A partir de allí se podrá plantear más claramente el papel de los adultos a través del desarrollo: favorecer la estructuración del sistema de relaciones propio de cada etapa por medio de la actividad rectora y contribuir a la complejización del desarrollo... (ICBF, 1990. 20-21)

La conceptualización del desarrollo infantil presenta, además, una caracterización de cada una de las etapas que conforman el desarrollo psíquico durante los siete primeros años de vida dando cuenta de los elementos que la comprenden, las condiciones básicas, biológicas y fisiológicas, las interacciones que establece, propias de cada etapa, a partir de los cuales avanza el proceso de desarrollo propiamente dicho.

Para el ICBF el niño pasa por cuatro etapas de desarrollo, a saber: la primera edad, de cero a un año; la infancia temprana que va de un año y un mes hasta los tres años; la edad preescolar que va desde los tres años un mes a los cuatro años y seis meses, y la edad de transición que va desde los cuatro años y siete meses hasta los siete años. Para cada etapa maneja una actividad rectora o más importante frente a la cual se desarrollan las actividades que van a ayudar a que el niño mejore o progrese en el desarrollo.

En la primera edad se maneja la relación con el adulto, porque en esta edad los bebés son dependientes totalmente de lo que el adulto les brinde y haga por ellos para su supervivencia y desarrollo. En la infancia temprana la actividad rectora es la relación con los objetos, donde se encuentra toda la exploración: mirar el espacio, el gateo, caminar y recorrer el mundo solos; es la acción con los objetos. En la edad preescolar, la actividad rectora es el juego de roles, la imitación de lo que hace el adulto, el papel de él como niño y como persona frente a la sociedad, entonces asimila todas las normas y los roles que se desarrollan en la sociedad y en la edad de transición, donde se da el paso del

hogar a la guardería o a la escuela; es el paso a otro aprendizaje, a escribir y a leer.

Todo esto forma la teoría del desarrollo infantil y se aplica a través de la escala de valoración cualitativa del desarrollo. Para el caso específico del programa FAMI, la concepción del desarrollo infantil se hace tangible, aplicando la escala de valoración a los niños; pues en ella se encuentran todos los elementos que se han mencionado y es donde la madre comunitaria FAMI, se ubica en una de las etapas del desarrollo y observa, para cada proceso, en dónde se encuentra el niño frente a unas actividades, teniendo en cuenta la edad y su desarrollo.

Con esto se busca que la madre comunitaria FAMI pueda orientar a los usuarios frente a la estimulación que necesita el niño. A su vez, el ICBF, a través de esta concepción del desarrollo, pretende cualificar las prácticas y procesos de atención a la familia y especialmente a la población infantil, por cuanto clarifican los objetivos y orientan las acciones de los agentes institucionales y de los padres de familia con los niños y niñas, reconociendo que el acto educativo es un proceso deliberado, cuya intención es cualificar las prácticas socializadoras consecuentes con cada etapa del desarrollo infantil (ICBF,1990).

2.2.5.3 Manual “Aprender a enseñar”: propuesta metodológica para el programa FAMI

Si bien el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario propone unos elementos para la planeación y el desarrollo de actividades, estas ideas se concretan en cada modalidad de atención y específicamente en el FAMI a través de la implementación de la propuesta metodológica Aprender a Enseñar.

De acuerdo con lo expuesto por Mariño (1992), el propósito del Manual “Aprender a Enseñar” es el de “vamos a enseñar”, con un camino o método dialógico pero entre los saberes de los participantes y de los orientadores, especialistas o libros. Dicho diálogo no se queda en conversar sino que se debe transformar en parte de nuestra vida diaria; así, añade: “ustedes en el camino irán inventando cosas distintas a las planteadas aquí. Así todos los días irán creciendo más y más” (Mariño, 1992. p.10).

Esta propuesta busca separarse de un concepto tradicional, “bancario” de la educación, al insistir en que no sólo aprendemos de lo que sabemos sino que aprendemos de los otros (lo dialógico), del medio y de la práctica; que el aprendizaje es histórico porque cada día aprendemos más aquello que sirve de inmediato y aprendemos desde nuestro corazón, pues si no deseamos aprender algo no lo aprendemos. Dentro de esta concepción general, se sitúa la realización de unos pasos que, en primera instancia, son pasos para enseñar pero a la vez para aprender, para construir una nueva y adecuada concepción de lo educativo; para lograr un verdadero aprendizaje que se consolida cuando lo conocido se lleva a la práctica (Mariño, 1990).

La propuesta de “Aprender a enseñar” permite fortalecer las prácticas de educación de adultos implícitas en los diferentes programas del ICBF, pues a través de ella se busca que la familia y la comunidad sean protagonistas de su propio desarrollo. En esta metodología se reconoce la diversidad de saberes que aportan tanto expertos como las comunidades; “aprender a enseñar” facilita un “diálogo de saberes” que articula la reflexión, el debate y el compromiso de los grupos en la toma de decisiones frente a la vida cotidiana en el ambiente familiar y comunitario.

El camino que propone es establecer una conversación entre lo que saben los participantes y los puntos de vista de los libros y los especialistas; o de realizar un diálogo entre ambos saberes. Un dialogo de saberes que no se queda en el conversar, sino que debe pasar a cambiar algo en nuestra vida diaria; pues a medida que se va practicando y reflexionando es posible ir mejorando la manera de enseñar.

La propuesta está dividida en catorce unidades que van desde un análisis sobre la manera como nos educaron, pasando por el estudio de la propuesta sobre cómo enseñar, hasta la realización de una sesión educativa. Se sugiere que sea manejado como un acordeón, “según el ritmo que se quiera tocar”.

La metodología que se propone enseñar consta de varios momentos: reflexionemos y compartamos, consultemos, debatamos, el compromiso y la evaluación. En ella se presenta además, resúmenes de lo visto en el consultemos y compartamos; las unidades poseen juegos, cuentos, chistes, caricaturas y refranes, y se promueven principios y propósitos básicos del quehacer educativo, al mismo tiempo que se realiza un proceso reflexivo frente a las técnicas y metodologías utilizadas tradicionalmente en la enseñanza (Mariño, 1990).

Cada uno de los momentos enunciados son implementados en todas las actividades que realiza la madre FAMI; es decir, en las sesiones grupales y en las visitas, ya que esta es la metodología de aprendizaje utilizada en el programa. En los momentos “reflexionemos” y “compartamos” se busca conocer qué saben los participantes con el fin de recuperar el punto de vista de los otros; los participantes hablan de sus conocimientos y opiniones alrededor de un tema específico para luego confrontarlas. El momento “consultemos” nos lleva a conocer otros puntos de vista, el conocimiento de los libros y los especialistas para enriquecer el asunto o tema. En el momento “debatamos” se pretende confrontar los distintos saberes, analizar los alcances y limitaciones de

ambos puntos de vista y los cambios que produjo el debate en los participantes; teniendo en cuenta que la confrontación implica una negociación en el debate y ceder frente a conceptos y posiciones de unos y otros para construir nuevos conceptos o descubrir los ya existentes.

El momento “comprometámonos” da cuenta de la apropiación del tema y busca convertirlo en un hecho de la vida diaria, en una práctica; también se expresa a través del observar o preguntar; de ahí que lo que se pretende después del reflexionar, consultar y debatir es comprometerse a poner en práctica los nuevos puntos de vista. “Ese compromiso debe ser individual...cada participante ha quedado con un punto de vista particular y el compromiso debe realizarse desde lo que cada uno está convencido (o querer ver si se convence), los compromisos serán diferentes” (Mariño, 1992.p.120). El compromiso da cuenta de una tareas que deben definirse claramente, las cuales reflejarán los aprendizajes y prácticas, pues el aprendizaje se hace realidad cuando lo que sabemos lo llevamos a la práctica.

El quinto paso, “evaluemos”, da cuenta del cumplimiento o no de las tareas y es lo que nos permite ubicarnos dónde estamos con relación a la meta; evaluar es conocer la distancia frente al objetivo propuesto y el punto de llegada definido por cada uno; es revisar si los compromisos que cada uno se propuso se cumplieron o no, el porqué y si es necesario hacer nuevos compromisos teniendo claro que el punto de llegada del proceso educativo, no necesariamente es el punto de vista del educador, puede crearse un nuevo saber con las opiniones de los participantes.

- Preparando una sesión educativa

La propuesta describe detalladamente cómo realizar una sesión educativa y propone como actividades para ello las siguientes:

- La selección de temas teniendo claro el porqué; deben ser seleccionados con las madres y la comunidad.
- Diseño de la unidad, se trata de ordenar los temas de acuerdo a las necesidades, y si el tema no está en algunos de los materiales suministrados por el programa se debe diseñar la unidad. Para ello se leen materiales o se entrevista a algún especialista, para tener el consultemos.
- La unidad diseñada se describe para que los participantes puedan trabajarla. El reflexionemos puede elaborarse en carteles, hojas, copias. Si en el reflexionemos y el compartamos se va a emplear material también debe prepararse con anticipación. Cuando la unidad está hecha se recomienda trabajar el tema con las otras madres comunitarias FAMI en Grupos de Estudio antes de llevarlo a la comunidad, para un enriquecimiento mutuo.

Desarrollo de la sesión: los pasos para el desarrollo de una sesión, son en su orden:

1. BIENVENIDA. El recibimiento debe empezar con un saludo amable, de modo que todos se sientan bienvenidos, con lo cual se crea un ambiente de confianza para el trabajo pedagógico. Se recomienda, como actividades para esta motivación inicial, dinámicas de grupo cortas, chistes, o que alguna de las madres usuarias cuente algún fragmento de la historia de su vida, etc. En este mismo sentido, a medida que vayan llegando las usuarias, se recomienda que se vayan tratando temas de la vida cotidiana del vecindario, entre otros. “No existe una fórmula. Debemos ingeniárnoslas” (Mariño, 1992.p.135)
2. EVALUACIÓN DE LOS COMPROMISOS. La evaluación de los compromisos adquiridos por las usuarias no se constituye en un paso constante para todas las sesiones.

3. FORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO. Se recomienda formar pequeños grupos para trabajar las guías; no obstante hay que agregar que existe la posibilidad de trabajar las unidades sin formar grupos, esto se puede presentar, por ejemplo cuando se invita a alguien a dar una charla sobre el tema objeto de estudio.
4. REALIZACIÓN DE “REFLEXIONEMOS Y COMPARTAMOS”. En este paso, la madre FAMI hace acopio de lo que saben los participantes sobre el tema propuesto. Este paso tiene un trabajo en grupo y una plenaria, la cual se realiza al final.
5. REALIZACIÓN DE “CONSULTEMOS”. Aquí se recoge el otro punto de vista, lo que dicen los libros y los especialistas sobre el tema, y consiste, por lo general, en el análisis comentado de una lectura.
6. REALIZACIÓN DE “DEBATAMOS”. Se abre un espacio para el encuentro de los diferentes saberes. Al concluirlo, se pasa a una nueva plenaria. Se recomienda que dicha plenaria no sea conducida siempre por una misma persona (madre FAMI) pues se puede y se debe pedir la ayuda a los participantes (madres usuarias), así las sesiones pueden resultar más interesantes; además, sirve para no concentrar el poder (Mariño, 1992. p.137).
7. REALIZACIÓN DEL “COMPROMETÁMONOS”. Este paso, sugiere la guía, se puede realizar al finalizar la plenaria del anterior paso y es bueno que todos los participantes escuchen a qué se comprometen, esto en virtud de que, a veces, se pueden asumir compromisos grupales.

8. **EVALUEMOS.** Aunque la evaluación de los nuevos compromisos no se hace durante la misma sesión, debe quedar claro cuándo se realizará y en qué fecha.
9. **EVALUACIÓN DE LA SESIÓN.** La evaluación de la sesión educativa se hace a través de preguntas, puede ser corta y con la intervención voluntaria de los participantes.

2.2.5.4 Escala de valoración cualitativa del desarrollo para niños de 0 a 6 años

La escala cualitativa del desarrollo es un instrumento diseñado para evaluar el nivel de desarrollo psicológico del niño menor de seis años teniendo en cuenta, al momento de evaluar, tanto las actividades espontáneas como aquellas que se dan en su medio natural. Sirve para orientar las relaciones y prácticas de socialización en el medio familiar a través del trabajo con padres, para planear acciones pedagógicas con los niños y para el trabajo de formación de los educadores, de los padres y de la comunidad.

“Fue construida para dar respuesta a las exigencias y prácticas, orientando y llenando de sentido las interacciones que los adultos tienen con los niños” (ICBF y UNICEF, 1995. p.5). Se basa en la concepción del desarrollo infantil propuesta por el ICBF en la cual se reconocen los procesos subjetivos o psicológicos como inseparables al contexto sociocultural y se asume el desarrollo psicológico como un proceso complejo e integral; el psiquismo se construye progresivamente por etapas para dar cuenta de la complejización propia del desarrollo.

Tiene como punto de partida la ficha integral, instrumento en el cual se ordena y sistematiza la información obtenida acerca de los niños, los padres y la

comunidad y se refiere a los aspectos mas relevantes que influyen en la calidad de vida de los niños: aspectos personales y de vivienda, de salud y nutrición, relaciones familiares y desarrollo infantil.

Al construir la escala de valoración, se propuso crear una herramienta para “orientar el trabajo de los animadores y educadores comunitarios en cuanto a: las acciones pedagógicas que se realizan con los niños, la capacitación permanente y la reorientación de las prácticas y pautas de crianza de los padres de Familia” (ICBF y UNICEF, 1995.p.10); también puede ser utilizada con fines investigativos, educativo-pedagógico, cultural o evaluativo.

El instrumento tiene como objetivos:

- Evaluar el estado del desarrollo actual y potencial del niño en interacción con otros niños y con adultos.
- A partir de la evaluación y de los logros observados en el niño, reorientar tanto las acciones pedagógicas en el programa hogares comunitarios como las practicas de socialización en el medio familiar.

La escala de valoración cualitativa del desarrollo no proporciona puntajes cuantitativos que puedan ser referidos a patrones o estándares; sin embargo, comparte algunas características que se asemejan a los instrumentos clásicos de evaluación de desarrollo. Los comportamientos observables, que en la escala identifican el relativo grado de desarrollo, son extraídos directamente de la cotidianidad del niño y con ello se espera lograr una evaluación sistemática e identificar las características del desarrollo en las diferentes etapas; los comportamientos del niño son evaluados a través del análisis cualitativo.

Como se construyó en la concepción del desarrollo infantil, dentro del proceso de desarrollo se diferencian cuatro etapas: primera edad, infancia temprana, edad preescolar y transición; cada una de ellas caracterizada por el tipo de relación que el niño establece consigo mismo, con los demás y con el medio

que lo rodea. Se establecen además, nueve procesos psicológicos, cada uno de los cuales da cuenta de dimensiones distintas del desarrollo del niño: comunicación, interacción, construcción de normas, identidad, autoestima, manejo corporal, interés por los objetos, relaciones causales y representación de la realidad social. Con base en estos criterios se tienen doce indicadores, organizados en las cuatro etapas con las cuales se ha caracterizado el desarrollo infantil, cada etapa se presenta en tres niveles de complejización.

La evaluación del desarrollo es realizada, mediante la aplicación de dicho instrumento, por la madre FAMI en compañía de la madre usuaria, pues los indicadores son específicos y necesitan tener amplio conocimiento del niño y su cotidianidad. Se realizan tres observaciones del desarrollo durante el año a partir de la cual se obtiene un perfil individual que dará cuenta de un estado del desarrollo dentro de los parámetros esperado, avanzado o en riesgo.

Una vez obtenida la observación se procede a la planeación de las actividades pedagógicas teniendo en cuenta el estado de desarrollo de los niños y las características propias de cada familia (ICBF y UNICEF, 1995)

2.2.6 Los actores del programa

2.2.6.1 El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Es la entidad que cumple el rol de financiar, asesorar y supervisar el programa. Diseña y planea los lineamientos teórico-administrativos y orienta el funcionamiento del programa a través de los operadores con quienes se contrata, bien sea con asociaciones de padres, organizaciones no gubernamentales o a través de convenios interadministrativos con los municipios. También es el responsable del proceso de capacitación que se les brinda a las madres FAMI, en forma directa o en coordinación con diferentes entidades públicas y privadas.

El ICBF designa un funcionario, preferiblemente del área pedagógica, para que acompañe el proceso de formación y operatividad del programa a nivel local.

2.2.6.2 Madres FAMI

Son mujeres de la comunidad seleccionadas y capacitadas como agentes educativos, personas interesadas en aprender y aportar sus conocimientos a la comunidad. Son las responsables directas de la ejecución del programa y quienes realizan la difusión del mismo.

Como facilitadoras y orientadoras del proceso educativo buscan promover la cualificación de las relaciones e interacciones en el seno familiar, al igual que el fortalecimiento de los vínculos madre-hijo, desde la gestación hasta los dos años de vida a través de procesos pedagógicos en torno a los cuidados y actitudes en el embarazo, el nacimiento, el recién nacido, así como el autocuidado de la madre.

Por su condición de agentes gestores de procesos formativos, las madres FAMI deben ser personas con capacidad para interactuar con los demás, para aprender y enseñar; con capacidad para convocar y movilizar la voluntad de las familias en torno a la educación como una opción que posibilita el desarrollo individual y social.

Requisitos. Desde los lineamientos generales se propone que las madres FAMI sean bachilleres, mayores de 18 años y menores de 45, con adecuadas relaciones vecinales, sociables, activas, con capacidad para trabajar en grupo y con seres humanos; que tengan espacio en el hogar para desarrollar las actividades.

Selección. En el proceso de selección de las madres se tiene en cuenta la edad, y algunas características personales, tales como la socialización, la autonomía, la fluidez verbal, la capacidad para hablar en público; la escolaridad, dado el papel que desempeña como agente comunitario, y las habilidades en comprensión de lectura, investigación, redacción, con miras a un buen trabajo formativo. El proceso de selección es realizado por la entidad contratista del programa con el apoyo del ICBF.

Motivación. Es importante que el agente educativo se sienta motivado frente al trabajo comunitario, la educación de padres, y que asuma una actitud positiva frente al aprendizaje.

2.2.6.3 Las madres usuarias

Son actores beneficiarios del programa y al ingresar a él asumen el rol de educando.

Requisitos. Ser madre gestante, lactante o con niños menores de dos años, preferiblemente madre cabeza de familia, de estrato socioeconómico bajo, interesada en aprender, comprometida con las actividades educativas. Que sea responsable, asista a las reuniones, cumpla el horario, acepte las visitas que se realizan y tenga un compromiso con el programa.

Como documentación debe allegar el número de cédula, el carné de control prenatal para gestantes, el registro civil del/a niño/a, el carné de vacunación del/a niño/a.

2.2.6.4 Niños menores de dos años

Al igual que las madres usuarias son los principales beneficiarios del programa, al recibir de manera directa, los aprendizajes adquiridos por sus cuidadores y/o padres durante el proceso de formación. Asisten en compañía de la madre o adulto responsable a las actividades de educación, estimulación y recreación.

2.2.7 Prestación del servicio

Recursos del programa y fuentes de financiación. Para el desarrollo de las actividades de formación las madres FAMI cuentan con los siguientes recursos:

Económicos. Están distribuidos previamente desde el ICBF para el pago de beca de la Madre FAMI, aseo y combustible, el aporte alimentario y para compra de material de consumo y material de reposición; estos últimos incluyen implementos de trabajo tales como cuadernos, libros, bolsos, lapiceros, marcadores, lápices, cartulina, sillas, colchonetas u otros implementos de papelería o lúdicos.

Humanos. Los profesionales que apoyan el acto educativo proceden de diferentes instituciones y profesiones: trabajadores sociales, médicos, vacunadores, enfermeros, educadores, entre otros. Algunos asisten en forma periódica otros eventualmente.

Gracias al ICBF, el programa cuenta con la asesoría y orientación de una licenciada en educación preescolar para manejar el área administrativa y pedagógica; hay un apoyo, a tiempo parcial, de la nutricionista para orientar las actividades de nutrición y salud y también como apoyo en capacitación.

Institucionales. Hospital de Yarumal, Secretaría de Salud, Comisaría de Familia. Realizan acciones de prevención y de carácter educativo y social, las cuales sirven de apoyo a los objetivos del programa; tales como brigadas de salud, atención médica, salud oral, vacunación, campañas, charlas y/o asesorías desde los campos específicos de cada una de estas instituciones.

Material didáctico. Papelógrafos, libros, cartillas de formación permanente que incluyen temas relacionados con la gestación, la lactancia y la primera infancia. Se apoyan con materiales de uso común como hojas, lápiz, carteleras, lecturas, videos, juguetes.

Locativos. Los talleres se realizan en la casa de la madre FAMI, como lugar de fácil acceso para el grupo de usuarios que pertenecen al área de influencia. Se utilizan además, auditorios, escuelas, y salones comunales; uno de los hogares del municipio funciona en una caseta comunal. Las zonas recreativas y verdes del municipio son utilizadas de manera esporádica, se emplean para algunas actividades recreativas.

2.2.8 Componentes del programa

El programa FAMI se viabiliza mediante la articulación de dos componentes: el educativo y el nutricional; la integración de estos componentes pretende, en parte, dar cuenta del desarrollo armónico de los niños y niñas menores de dos años al igual que la promoción de las familias beneficiarias del programa en lo concerniente a aspectos relacionados con la institución y la cualificación de las prácticas de crianza en la familia como espacio socializador por excelencia.

2.2.8.1 Componente nutricional

Complemento alimenticio. Las sesiones educativas se apoyan con un complemento alimentario mensual por familia en desarrollo y uno para la madre comunitaria (es decir, se entregan en total 15 paquetes alimentarios al mes) lo cual cubre el 53% de calorías y el 68% de proteínas, del niño o de la madre de acuerdo al usuario inscrito. El costo de cada complemento alimentario es de \$5.957 pesos por hogar FAMI para el año 2004.

El siguiente cuadro indica la línea de alimentos permitidos para hacer la entrega a las usuarias FAMI:

Alimento	Mujer gestante y lactante	Menores de 6 meses a 2 años
Bienestarina	2 kilogramos	1 kilogramo
Arroz	1 ½ kilogramos	1 kilogramo
Aceite	1 frasco (1000 cc)	1 frasco (500 cc)
Panela	3 unidades	1 unidad
Lenteja	1 libra	No se entrega
Leche	No se entrega	1 paquete (400 grs)
Pasta	No se entrega	1 paquete (250 grs)

Con dicho paquete se busca brindar un aporte nutricional tanto para la gestante como para la lactante y el niño; existen unos productos para la gestante y otros para los niños; aunque el paquete es similar, la leche, la lenteja y las pastas cambian de acuerdo a la población.

Acciones en nutrición y salud. Se realiza vigilancia individual al estado nutricional de los niños, se interpreta el estado nutricional tanto para cada niño como para el grupo de niños; la valoración comprende el control antropométrico, peso y talla. El seguimiento nutricional consiste en valorar las condiciones nutricionales de los niños usuarios del programa a través de tres tomas de peso y talla durante el año; se realiza la respectiva interpretación del

estado nutricional de cada uno y se establece un plan de mejoramiento, si es necesario. Igualmente se realiza una interpretación del estado nutricional para el grupo de niños y se hace una devolución de lo encontrado a los padres usuarios (ICBF, 2004).

2.2.8.2 Componente educativo

Este componente es, desde una postura institucional, el inicio, el medio y el fin del programa FAMI, pues se constituye en una cadena o hilo conductor que transcurre por entre los actores y agentes educativos en diferentes momentos. Dicho componente se inicia con el proceso de capacitación una vez que las mujeres hayan sido seleccionadas por el ICBF y en efecto vinculadas por la entidad contratista para desempeñarse como madres FAMI.

Comienza con el proceso de capacitación a las madres FAMI a través de diversas estrategias; seminarios, talleres, cursos, consulta a profesionales, lecturas; también asisten a conferencias y diplomados, en los cuales se abordan temas de familia y niñez ofrecidos por el ICBF y diversas entidades locales. Aunque no se cuenta con un plan específico de capacitación para las madres comunitarias FAMI, se tiene establecido unos asuntos básicos a tratar, y al iniciar anualmente los hogares o cuando ingresa una madre FAMI nueva se orienta el proceso de formación alrededor de los lineamientos, temáticas y la metodología del programa “Aprender a enseñar”; dicha capacitación o inducción es realizada por la entidad contratista y el grupo de compañeras FAMI.

El ICBF imparte instrucciones a la entidad contratista frente al proceso de capacitación y en algunos momentos, la realiza directamente. Por lo general, dos veces al año, reúne a las madres FAMI de la zona norte (13 municipios) y les brinda una capacitación inicial frente a la metodología de trabajo con una intensidad horaria que oscila entre ocho y dieciséis horas; en otros momentos

desarrolla temáticas de interés propuestos por las mismas madres frente al manejo del grupo o a temas específicos de acuerdo a dificultades presentadas por el grupo de madres.

Igualmente, el funcionario delegado del ICBF, asesor del programa, es quien orienta el proceso de capacitación, mas no lo realiza de manera exclusiva; en ocasiones, se apoya de otros funcionarios del centro zonal como la nutricionista para las acciones de salud y nutrición, lactancia materna y utilización de la bienestarina. Las demás entidades se vinculan dentro del proceso de formación en el transcurso del año y eventualmente se articulan de manera permanente, como es el caso de la trabajadora social de la comisaría de familia, quien acompaña o realiza, en un hogar FAMI, una charla educativa una vez por semana con temas especiales sobre familia.

Dentro de los asuntos o temáticas básicas propuestas encontramos cuatro ejes: desarrollo infantil, maltrato infantil, valores y educación sexual; también se incluyen aquellos relacionadas con el tipo de población que agrupan, es decir, alrededor de la gestación, estimulación temprana, lactancia materna. A su vez, acciones relacionadas con el fomento, promoción de la salud y prevención de la enfermedad, entre ellas, la promoción de la inscripción de las familias usuarias al sistema general de seguridad social en salud, fomento de la higiene del niño para prevenir enfermedades infectocontagiosas, motivar el ingreso de las madres gestantes a los controles prenatales, motivar el ingreso de los niños menores a los programas de crecimiento y desarrollo, fomento de la vacunación completa, suministro de sales de rehidratación oral para prevenir la deshidratación, promoción y fortalecimiento a los grupos de apoyo a la lactancia materna, promoción del autocuidado durante la gestación para evitar el bajo peso del niño al nacer, entre otros.

También como una herramienta importante dentro de este proceso de formación y teniendo en cuenta el compromiso que debe asumir la madre FAMI

en su ingreso, se tiene establecido un proceso de autocapacitación, el cual se soporta en el material de consulta que posee cada hogar FAMI, específicamente libros, revistas, cartillas, videos, y se constituye en un material de consulta permanente para ellas.

El componente educativo, de igual forma, se establece a partir de la difusión y socialización a las madres y familias usuarias, de los conocimientos adquiridos con la madre FAMI; los aprendizajes son transmitidos y reconstruidos con las madres usuarias en los encuentros, sesiones grupales y visitas domiciliarias, pues es con este grupo de población donde se cristaliza el acto educativo.

Como parte de las estrategias para llevar cabo el proceso de capacitación en el programa, las madres FAMI incluyen en su programación mensual, la realización de un Grupo de Estudio Trabajo (GET) en el cual abordan, discuten o estudian, temas que puedan ser desarrollados con su grupo de usuarios. Dicha actividad es realizada por ellas y apoyada, en ocasiones, por personal de otras entidades y por el ICBF.

- **Bibliografía de consulta permanente por las madres FAMI**

Los textos, folletos, que se relacionan a continuación representan un elemento de alta importancia para las madres FAMI, pues apoyadas en ella preparan sus actividades, estudian, se actualizan y repasan lo aprendido para cumplir con su labor. La importancia de dicha bibliografía se debe al carácter autodidacta que caracteriza el programa, a la madre FAMI y su función educativa.

- **Agenda de trabajo de la Madre Comunitaria FAMI**

Texto elaborado por el ICBF en noviembre de 1997, ofrece herramientas para el desarrollo de las sesiones educativas de manera didáctica, contiene ayudas y sirve de guía en el desarrollo de las actividades que se realizan con los niños y

adultos. La propuesta metodológica de la agenda, parte de reconocer los saberes y vivencias cotidianas de las usuarias, a través de actividades de exploración, reflexión y retroalimentación para llegar al dominio esperado.

En ella se explica detalladamente la manera de conformar los grupos, la frecuencia de las reuniones, la preparación y el desarrollo de las sesiones educativas; contiene fichas de actividades pedagógicas (modelos) para la realización por grupos de edad. A su vez la componen una serie de guías, una guía para el seguimiento del estado de Salud y nutricional con el propósito de conocer el estado de los niños y fomentar su adecuado crecimiento y desarrollo mediante la canalización a organismos de salud, el control periódico del peso y talla y la observación de su estado general de salud.

Una guía para el desarrollo de las sesiones educativas con las mujeres gestantes que comprende temas como: control del bienestar de la madre y el niño, diligenciamiento de la ficha integral de la familia; temas relacionados con la concepción, la gestación, la comunicación en pareja, el nacimiento y los cuidados del recién nacido; la preparación de la madre gestante para la práctica de la lactancia materna y el amamantamiento.

Una guía para el desarrollo de las sesiones educativas con las mujeres lactantes, haciendo énfasis en la lactancia materna, la alimentación complementaria, el destete y cómo hacerlo, ficha de seguimiento a la práctica de amamantamiento, extracción manual de la leche, entre otros; y cómo realizar cada una de las actividades durante las sesiones educativas.

También, una guía para el desarrollo de las sesiones educativas con todos los adultos que participan en el programa. Las actividades de este grupo deben fortalecer a los padres de familia para que cumplan adecuadamente con su responsabilidad; comprende el desarrollo de temas alrededor del desarrollo

integral del niño y la familia, proyecto de vida familiar, valores humanos, autocuidado de la salud familiar, entre otros. En cada guía de la agenda se propone como metodología para el desarrollo de las sesiones educativas, la propuesta metodológica “Aprender a enseñar”. En esencia, la Agenda FAMI da cuenta de la metodología para desarrollar las actividades, por sesiones, con los diferentes grupos, entonces la madre FAMI toma la agenda y desarrolla cada uno de los días de la semana (ICBF, 1997).

Cabe aclarar que actualmente se ha modificado el uso de dicha agenda debido a los cambios que se han dado en el programa, como la vinculación de otros adultos de la familia al programa y la implementación de visitas domiciliarias. Es decir, ahora no se ejecutan en su orden las temáticas ni se distribuyen los grupos de usuarios como en ella se propone, sino que es empleada como guía y soporte para la planeación y el desarrollo de las acciones educativas; se tiene en cuenta para enriquecer las visitas y los talleres, pero no es exclusiva en sus contenidos ni se distribuyen los usuarios por grupos. Se parte más bien de las necesidades encontradas en los usuarios.

- Sistema de Formación Permanente - Cartillas (ICBF, 1995)

Como su nombre lo indica, se trata de una serie de cartillas que se han ido produciendo en el ICBF a lo largo de la historia del programa con base en las necesidades encontradas alrededor de algunos temas, problemáticas familiares y sociales. Tienen como propósito servir de material de consulta en el trabajo comunitario a las madres FAMI, pues en cada una de ellas se desarrolla, de manera simple y amena, un tema específico alrededor de las madres, los niños o la familia; es decir, cada una da cuenta de los elementos básicos de un tema determinado. Son algunas de ellas las siguientes:

- “Familia en formación”, en ella encontramos: mi historia, tu historia, nuestra historia, decidamos nuestro futuro, hablemos de sexualidad, ser papá, ser mamá; mi familia.

- “Ser papá”, desarrolla los temas de: ser papá; ser papá durante la gestación, ser papá en el nacimiento, ser papá en la crianza y educación de los hijos.
- “Cuidados del recién nacido”: cartilla dirigida a todas las personas que quieren acompañar al niño y la niña durante su infancia. Comprende aspectos relacionados con las funciones vitales del recién nacido, tales como: alimentación, vestido, medidas higiénicas, cuidados en la salud.
- “Factores de alto riesgo neurológico”: en ella se plantean las posibilidades de riesgo biológico y neurológico que desde la conformación de la pareja hasta el nacimiento del bebé se pueden presentar, sugiriendo cuidados que en cada etapa se deben tener para lograr una buena calidad de vida.
- “Lactancia Materna”: habla de la importancia de la lactancia materna, como prepararse para tener una lactancia exitosa y cómo resolver algunos problemas durante la lactancia.
- “Como alimentar al menor de dos años”: en ella encontramos aspectos relacionados con la alimentación del niño durante los dos primeros años de vida, los criterios y orientaciones frente a la alimentación complementaria y acerca de los cuidados higiénicos.
- “Barriga tierna, corazón contento. Guía para las familias en gestación”: esta cartilla da respuesta a inquietudes y necesidades propuestas por muchas madres FAMI; busca que las familias gestantes y sus bebés vivan la gestación de la manera más feliz posible. Desarrolla en su contenido los siguientes capítulos:
 - Gestación nutritiva
 - El bebé en sus cinco sentidos
 - El maravilloso poder de la mente y del corazón
 - Nacimiento con amor
 - Pensando en ser madre y ser padre

- Algunas actividades para hacer en la sesión FAMI o en la casa (ICBF, 2002)

Para el grupo de gestantes encontramos otra serie de cartillas similares:

- Preparación física para la gestante
- Cambios y cuidados propios de la gestación y el postparto
- Estimulación durante la gestación
- Familia y socialización
- Lo que la familia debe saber sobre el parto
- Planificación familiar

• 2.3 LA VOZ DE LOS ACTORES

Comprender el proceso educativo que se lleva a cabo en el Programa FAMI involucra unos elementos que se articulan y relacionan en forma directa e indirecta con el acto educativo, bien sea alrededor de los actores, de los recursos, de las prácticas pedagógicas, de los ambientes, de los resultados. Cada uno de estos elementos da cuenta de la complejidad que reviste para las investigadoras, educandos, educadores y para el ICBF, dar sentido, rescatar y validar lo que representa el programa para cada uno de ellos.

Es por eso que en un primer momento, se habla de los aspectos relacionados con el ingreso al programa, desde las madres FAMI y las madres usuarias; involucrando, en un segundo momento, los aspectos relacionados con el significado que para los actores del programa tiene la educación, el aprendizaje, lo pedagógico y los resultados en la realización del programa en mención. Estos puntos de vista se contrastan entre sí, constituyendo la descripción e interpretación en los aspectos centrales para comprender el proceso educativo que se lleva a cabo en el programa FAMI.

2.3.1 Ingreso al programa FAMI

El programa FAMI en el municipio de Yarumal surge como parte de la expansión e implementación de esta modalidad, por parte del ICBF, en el territorio nacional. En su etapa inicial, la difusión y motivación a la comunidad en general, con el propósito de captar las usuarias para el programa, era realizada por las madres FAMI quienes, de manera individual, recorrían las áreas de influencia o cercanas a su lugar de residencia, visitando a quienes ellas consideraban como potenciales usuarias dándoles a conocer los beneficios, requisitos y metodología.

La vinculación y conformación de los hogares FAMI ha estado orientada por la zona geográfica que habita la madre comunitaria FAMI. Sin embargo, este momento inicial ha ido más allá del objetivo de conformar dichos hogares, pues, el contacto inicial que posibilita la identificación y selección de usuarias, da cuenta del acercamiento entre las madres FAMI y las madres usuarias y evidencia la existencia de vínculos de vecindad, de cercanía. Se trata en este primer momento, de motivar a la madre usuaria para que ingrese al programa; es una comunicación abierta que se hace a nivel intersubjetivo, cara a cara, en un lenguaje comprensible, cotidiano, para efectivamente convencer a la potencial beneficiaria a vincularse al programa.

La significación que la madre FAMI ha construido, en ese momento motivador, será decisivo no sólo para lograr el efecto inmediato de la inscripción, sino, además, para establecer unos lazos duraderos de amistad que forman parte del programa y permanecen con la continuidad del mismo. Es así como se entiende que la madre FAMI motivó a la posible usuaria mediante una relación vincular, interpersonal, lo que permitió a ambas una identificación al interior de lo que representa el programa; siempre y cuando, tácita o explícitamente, en ese momento de la motivación inicial, la manera de relacionarse —fundamentadora de ese vínculo duradero— se haya presentado a partir de una negociación o

consenso, explícito o implícito, ó sea pertinente; esto es lo que la usuaria necesita y lo que la madre FAMI, en cierto modo, le puede ofrecer.

Una vez posicionado el programa, cambia la estrategia para vincular a las madres usuarias, pues ya éstas lo hacen por solicitud propia. En este sentido, se escucha la voz de la madre FAMI: “[...] inicialmente se hace casa por casa en el barrio, pero progresivamente no es necesario, la gente lo conoce y lo busca, ingresan por remisión de las entidades u otros programas, por solicitud directa o por invitación de otras usuarias”.

El desarrollo del programa, la continuidad, el liderazgo de la madre FAMI y la importancia que adquiere para las familias usuarias, hacen que el programa sea conocido y comience a ser significativo para la comunidad; la madre FAMI es identificada al igual que sus actividades, y el programa es difundido por las usuarias ya involucradas en él, esto hace que la difusión y vinculación al programa de nuevas usuarias ya no sea exclusiva de la madre FAMI y se de una vinculación de la comunidad y los beneficiarios en la promoción del mismo.

De esta manera, una vez iniciado el programa FAMI, el ingreso de nuevas usuarias se facilita por el hecho de que las primeras inscritas llevan al mismo a sus amigas o conocidas. La madre FAMI ya no tiene la necesidad de buscar individualmente a las nuevas usuarias, delegando, en forma indirecta, esa labor a las usuarias ya inscritas, en particular a las que ya tienen mayor tiempo de permanencia en el programa y, por consiguiente, mayores vínculos de amistad y afecto con la madre FAMI.

Como ya se había enunciado, generalmente las madres usuarias ingresan de forma voluntaria, por invitación de otras usuarias y debido a la difusión que ya posee el programa; sin embargo, existe un grupo particular de usuarias que ingresa al ser remitida por alguna entidad, Comisaría de Familia, sector salud,

ICBF; son madres que han sido identificadas como de alto riesgo para sus hijos, por lo que se promueve su vinculación al programa con una intención preventiva, y en ocasiones, curativa; de ahí que sean remitidos por alguna entidad concedora de la situación particular de la familia. “[...] algunas usuarias son remitidas por el ICBF y suelen asistir por temor a perder a sus hijos”

2.3.1.1 Motivación

El momento de acercamiento o vinculación al programa no es un acto aislado, unido a él se presenta la motivación que puede incitar, a cada uno de los actores protagónicos a participar. En esta estimación, se encuentra que las motivaciones de ingreso al programa varían, según su énfasis en lo personal y en lo social y se explican de modo particular, por cada actor involucrado.

A partir de lo manifestado por el funcionario local del ICBF, las madres FAMI se han motivado, para ingresar al programa porque pueden ocuparse en una actividad satisfactoria que les llena un tiempo disponible, además de contribuir en la solución de la problemática infantil y adquirir conocimientos para el beneficio personal y el trabajo comunitario. En palabras de aquel funcionario: “[...]porque allí tienen una actividad, se sienten ocupadas y tienen diversas satisfacciones; por la situación de maltrato infantil, el trabajo con la comunidad[...] y los aprendizajes que allí adquieren”.

Se advierte que la opinión del funcionario está vinculada a los intereses institucionales que él representa: concibe la motivación de las madres FAMI para entrar al programa como algo obligatorio —estar ocupado— tanto por su rol social de mujer como porque reciben una retribución económica del Estado. Las equipara así a funcionarias que cumplen un objetivo predeterminado, supuesto como básico y necesario por el ICBF, como es el de trabajar en comunidad para la prevención del maltrato infantil.

Para las madres FAMI, por su parte, la motivación para ingresar al programa está relacionada con su crecimiento personal en cuanto les permite adquirir nuevos aprendizajes, ser reconocidas socialmente, por sus familias y consolidar una relativa independencia frente a su grupo familiar. Al respecto manifiestan: “[...] porque se aprende a compartir, a crecer como personas y ayudar a otras familias que tienen situaciones de maltrato infantil, enseñar los valores y sobre cómo criar los niños”; o “[...] con el programa hemos mejorado nuestras vidas, hemos madurado”.

Las madres FAMI declaran que además de sentirse útiles, la vinculación al programa les ha permitido llenar una expectativa de crecimiento personal, particularmente a través del trabajo comunitario, todo lo cual les ha proporcionado satisfacción a nivel personal, en sus familias y con la comunidad.

Las motivaciones de las madres usuarias son percibidas de modo particular tanto por ellas mismas como por las madres FAMI. Las primeras, según sus palabras, se sienten motivadas a participar en el programa por aquello que aprenden alrededor de sus familias, sus hijos, lo educativo y la consiguiente superación personal. Expresan: “[...] uno aprende muchas cosas, he aprendido cómo manejar mis hijos, sobre la educación, sobre cómo comunicarnos con ellos [en el programa] nos enseñan cómo valorarnos a nosotras mismas y a valorar los hijos”.

Igualmente, aún antes de su ingreso al programa, las madres usuarias buscaban espacios colectivos para dialogar, para distraerse, cambiar de actividad y disfrutar el ambiente grupal. Por eso valoran de manera significativa este aspecto al decir:

“[...] me motiva lo que uno aprende, los talleres[...] uno se distrae un rato, goza”[...] “porque uno en la casa de todas maneras está tensionado, todo es lo mismo, una rutina, es como monótono; entonces, uno va allá y sale como más relajadito porque uno comparte ideas con la una con la otra, sale como más relajado”.

Para ellas (las madres usuarias), dicho proceso de socialización, interacción y desarrollo de relaciones amistosas, dado al interior del grupo de compañeras, se constituye en un factor de permanencia en el programa. El momento de esparcimiento, de diálogo constante, compartido con un grupo de amigas, el cambiar la cotidianidad del hogar, los aprendizajes en torno a sus hijos y a sus aspiraciones personales, representan, las motivaciones más significativas para las madres usuarias.

Las madres FAMI observan que las madres usuarias asisten al programa no sólo por los asuntos relacionados con el cuidado de sus hijos, sino también por el hecho de que a través del programa ellas (las usuarias) crecen como personas; no obstante reconocen las madres FAMI que, inicialmente, puede existir en las madres usuarias una motivación o interés de tipo asistencial económico, representado por el paquete alimentario que se les ofrece en cuanto asisten a las sesiones educativas grupales:

“[...] algunas se motivan por los aprendizajes relacionados con el cuidado de los hijos y otros temas”; a otras las motiva el complemento alimentario, pero esta motivación generalmente cambia con la permanencia en el programa”.

La visión asistencial, de auxilio del Estado, que se especifica en el paquete alimentario mensual, cambia con el desarrollo del programa en la medida que se articula a actividades educativas alrededor de la salud y nutrición de los niños, las niñas y sus familias.

Para el caso específico de las madres usuarias que ingresan al ser remitidas por alguna institución, su motivación no logra consolidarse o visualizarse claramente, en la mayoría de ellas, debido a la falta de continuidad en el programa. Sin embargo, podríamos estar hablando de otro tipo de motivación, pues cuando la madre no asiste de manera voluntaria, no existe el deseo de ingresar al programa por iniciativa propia; se da entonces una vinculación al

programa por presión, de manera obligatoria o por no perder a sus hijos, más no se halla presente, en un primer momento, el deseo de aprender alrededor de los asuntos que allí se abordan o no se satisface los problemas reales que puedan resolver la situación problema.

Esta manera de ingreso —el de las madres remitidas— no es concebida como la regular o “apropiada” según lo declarado por las madres FAMI y por las madres usuarias que no se encuentran en aquella condición forzada. Tales prevenciones están relativamente veladas cuando las madres usuarias afirman: “algunas usuarias son remitidas por el ICBF y asisten al programa por temor a perder sus hijos”; de manera similar, las madres FAMI, tal vez llevadas por la responsabilidad de conducir un grupo relativamente homogéneo, no tienen opinión neutral o favorable respecto de las madres usuarias remitidas, al afirmar que:

“[...] en la mayoría de estos casos no hay compromiso, hay actitud de rechazo, poca responsabilidad, generalmente no vuelven o van por temor a perder a sus hijos”[...] “creen que por el hecho de ser remitidas todo se les debe a ellas, son complicadas[...] No participan casi, en ellas no hay compromiso ni motivación”.

En lo expuesto se observan semejanzas y diferencias entre lo planteado como motivaciones de ingreso por el funcionario del ICBF, por las madres FAMI y por las madres usuarias. El primero da cuenta de satisfacciones personales de las madres FAMI a partir del desarrollo de una actividad valorada y reconocida y de una labor educativa de tipo comunitario que busca modificar y/o cualificar prácticas de crianza dentro de las familias en condiciones de vulnerabilidad. No obstante la coincidencia entre lo expresado por ambos -el funcionario y la madre FAMI- con relación al trabajo comunitario, el interés por uno y otro, tiene lecturas diferentes.

En efecto, las madres FAMI difieren de la opinión del funcionario en tanto le dan igual significado e importancia al crecimiento como personas dentro del

transcurso del programa; para ellas ésta es una oportunidad en tal sentido. Es decir las madres FAMI dan cuenta de los beneficios que para cada una de ellas ha representado el programa en términos de aprendizajes, crecimiento y desarrollo personal, aporte a la comunidad y relaciones. Es más, una madre FAMI evoca con nostalgia el hecho de que el programa no hubiera existido cuando ella crió a su hijo; sus relaciones son dicentes: “si yo hubiera tenido esta oportunidad, mi hijo lo hubiera criado a “punta de cartillas”.

En las madres FAMI se encuentran, pues, motivaciones relacionadas con la cualificación personal, pero también con los aprendizajes en torno a los otros, el manejo de grupo y las relaciones que construyen. El trabajo comunitario les permite “aprender a compartir” con sus compañeras, con las madres usuarias, lo que contribuye a la deseada superación personal; además, amplía los procesos de enseñanza-aprendizaje con fundamentos en valores y en la crianza de los niños/as. La beca o aporte económico, dado por el ICBF a las madres FAMI como retribución por su trabajo comunitario, no se evidencia como un factor relevante entre las motivaciones encontradas para las madres FAMI.

Se presenta una marcada diferencia de opinión en lo que significa la ocupación: mientras para el funcionario es pasar de no tener ocupación a tener una ocupación, para las madres FAMI es pasar de una ocupación (casera) a otra ocupación (comunitaria) que les proporciona una gran satisfacción.

Las madres usuarias comparten algunas motivaciones de ingreso al programa similares a las expresadas por las madres FAMI: se motivan, en parte por el espacio social y de apoyo que representa para ellas, por su crecimiento personal y por la preparación que pueden adquirir en relación con la llegada y crianza de sus hijos e hijas.

Estas madres, al enfatizar que el programa les posibilita un espacio de esparcimiento, revelan su necesidad de tiempo libre para establecer nuevas relaciones sociales, de cambiar su cotidianidad, al desligarse del ámbito doméstico para asistir a las sesiones. Desde el momento de inscribirse en el programa o antes, están motivadas por la búsqueda de esos espacios que, para ellas, forma parte del trabajo en común, pues en el diálogo constante reafirman ese sentido que el programa mismo establece. La situación social y familiar en la cual viven, las dificultades propias de su condición y el hecho de que algunas sean jefes de hogar, explicaría el por qué de la necesidad de ese tiempo libre o relativamente libre que les permita, por lo menos unos instantes, cambiar su rutina o incluso desligarse de su rol materno y/o familiar para involucrarse más consigo misma.

La madre usuaria no busca protagonismo sino un espacio que le permita desarrollarse como madre cuidadora de sus hijos y para crecer personalmente dentro de un ambiente de nuevas relaciones, en particular con la madre FAMI y con las otras usuarias del programa.

Las madres usuarias coinciden en dos aspectos motivacionales declarados por las madres FAMI y el funcionario del ICBF: trabajo en común y éste proyectado hacia la crianza de sus hijos, pero difieren al decir que, para ellas, asistir al programa es motivo de distensión y esparcimiento, aspecto que no fue directamente expresado por aquellas (las madres FAMI). Las madres FAMI aseguran que las madres usuarias por lo general tienen, como otra motivación de ingreso, el crecimiento personal, lo cual coincidiría con una de las motivaciones que las madres FAMI reclaman para sí.

A diferencia de la madre usuaria, la madre FAMI es motivada por su propia superación personal, y en ello son conscientes de su papel como mujeres que van descubriendo sus derechos y oportunidades para protagonizar acciones

sociales y, también como mujeres que poseen un saber sobre el cuidado de los niños, niñas y que pueden ayudar, a través del programa citado, a otras madres.

En cambio, para el funcionario, el trabajo comunitario es una de las estrategias para lograr el objetivo del programa, pues mediante el trabajo con la comunidad es posible llevar a cabo una labor preventiva en cuanto al maltrato infantil y familiar, así como detectar situaciones de riesgo en este sentido y que, por consiguiente, ameritan la intervención del Estado y sus entidades.

Dada la insistencia de las madres FAMI y de las madres usuarias en la alusión a la palabra “motivación”, es interesante entrar a descifrar el término como tal, pues existe la necesidad de la madre FAMI de motivar para lograr la vinculación de usuarias al programa y es evidente que debió hacerlo con intensidad y argumentación creíble. Es en este proceso, iniciador y fundamentador de lo que puede llegar a ser la programación FAMI, en donde se encontraría el carácter específico de lo que ellas (y también las madres usuarias) llaman “motivación”.

Pero “motivar” no es sólo ofrecer unos servicios educativos y de apoyo a una madre y sus hijos/as, sino más bien asegurar de entrada un compromiso interpersonal entre educadora y educanda para que sea viable su permanencia en el programa y el seguimiento y la evaluación de satisfacciones o logros que el desarrollo de aquella programación permita y respecto de las aspiraciones o expectativas de la posible usuaria.

Lo anterior implica que “haber motivado” es continuar alentando que esa motivación primera, lograda en el pasado, se continúe avivando o fortaleciendo en el transcurso de las actividades programadas. El compromiso, es pues, el contenido implícito de lo que se denomina “motivar” o “motivación”, primero diseñado entre dos personas y luego dinamizado dentro del proceso racional, colectivo, que, en las mencionadas actividades, lo reviste e interviene, sin dejar

de ser considerado como un punto de referencia muy concreto, singularizado por las características con las cuales se buscó fundamentar.

Además, la motivación al volverse compromiso interpersonal, en diversos grados debió plantearse en un sentido interpares, es decir, en última instancia, como resultado de una negociación en la cual cedió la madre usuaria y también la madre FAMI sobre expectativas e intereses que aparecen, entre líneas, en los testimonios antes citados.

Se anota, que en la reproducción (o sea delegación) del protagonismo de la madre FAMI ya en manos de la madre usuaria que busca vincular a otras madres de su misma condición, se consolida el compromiso que inicialmente se asumió entre aquellas; toda vez que para conseguir vincular a más usuarias, la delegada debe darle relevancia a los aspectos pertinentes y positivos que se han venido desarrollando en el transcurso del programa FAMI. La motivación inicial se cruza con una posibilidad de satisfacción, según palabras de una madre usuaria: “yo les he contado a mis amigas sobre lo bueno que es el programa [...] algunas las he traído a los talleres”.

2.3.1.2 Compromisos de los actores frente al programa

Formar parte del programa FAMI conlleva, explícitamente adquirir unos compromisos entre los actores, que dan cuenta de las pautas y normas para el funcionamiento del mismo. Estos compromisos se legitiman y cumplen a través de la permanencia en el programa y están relacionados con la motivación y satisfacción que obtiene cada uno de los usuarios en las distintas actividades. Por ejemplo: según los lineamientos institucionales, las madres usuarias deben permitir las visitas a sus hogares, su incumplimiento dará lugar a llamados de

atención y si es reincidente puede ser retirada del programa, pues la asistencia debe ser constante.

La madre FAMI, a su vez, debe cumplir con determinadas responsabilidades, como la elaboración de la planeación, el cronograma de actividades, la entrega del complemento alimentario, actividades de nutrición y salud, e incluso con orientaciones educativas (dedicar el mes de agosto a la promoción de la lactancia materna). Dada la orientación preventiva del programa, de manera similar, se comprometen, en beneficio de los niños, niñas y familias, a dar a conocer, a la entidad respectiva, hechos donde se encuentre afectado un menor de edad y asesorar a las usuarias ante situaciones de maltrato, así lo explicita el funcionario del ICBF:

“Las madres FAMI tienen claro que en ningún momento pueden encubrir situaciones de maltrato infantil y lo deben denunciar; frente a la violencia intrafamiliar se les da a conocer la importancia de hablar abiertamente del tema y orientar a la madre usuaria a dónde debe acudir para defenderse de ese tipo de situaciones” (ICBF)

Pues además de informar, el programa busca generar cambios en cuanto a algunas actitudes o comportamientos, por eso es importante que los involucrados sean capaces de actuar ante situaciones de riesgo que se presenten, especialmente frente a los niños.

Según la funcionaria del ICBF, el programa no posee ninguna intención de lucro en términos económicos, como producir excedentes o generar rentabilidad, lo que pretende es realizar una inversión social; de ahí que los recursos asignados al programa sean de destinación específica y aquellos aportados por los padres usuarios, que representan la cuota de participación de cada familia, es decir el 37.7% de un día del SMNV por cada familia usuaria, forman parte de la beca que la madre comunitaria recibe como retribución por su trabajo solidario

“las madres FAMI no pueden exigir aportes extras, ni rifas; todos los aportes se dan de manera voluntaria, con excepción de la cuota de

participación al momento de recibir los alimentos, la cual es obligatoria para todos”.

La asignación de cuotas extras, por parte de la madre comunitaria al programa está contemplada, dentro del Acuerdo 050 de 1996 emanado del ICBF, como una causal de cierre del hogar comunitario, por lo tanto está prohibido el cobro de cuotas adicionales en el programa.

El refrigerio no es un componente específico de las sesiones educativas, pero se ha convertido, con el tiempo, en una actividad utilizada para motivar la asistencia de las madres usuarias al programa,

“surge por iniciativa propia de las madres, no es compromiso pero fomenta la colaboración entre el grupo pues cada una aporta algún elemento del paquete alimentario u otro insumo de acuerdo a su capacidad y lo consumen en la actividad educativa” (ICBF).

Según lo observado alrededor del refrigerio, las madres FAMI promueven entre las usuarias el compañerismo, la solidaridad y construye sentido de pertenencia para con el grupo; es una muestra de cooperación entre las madres usuarias y la madre FAMI, permite asignar responsabilidades o tareas a cada una, lo que aporta a la consolidación del grupo.

2.3.2 El Proceso educativo en el programa FAMI

El componente educativo es el eje que articula las acciones que se desarrollan en el programa con miras al logro del objetivo estrictamente institucional; es la forma concreta y específica como los agentes educativos articulan y organizan las actividades dinamizadoras del proceso socioeducativo citado, al igual que los ambientes –tomados aquí en el concepto más amplio- que lo mediatizan. Estos aspectos, se constituyen en el elemento fundamental para identificar las características que diferencian a este proceso educativo de otros procesos similares.

Es así, como el proceso de enseñanza o educación, entendido como la presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas, está mediado por elementos que posibilitan o dificultan su función. La comunicación, los intereses, la metodología, los educandos, los educadores y sus relaciones, el contexto sociocultural, el ambiente, entre otros, son factores que influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje, por ello se encuentran implicadas en la presentación de los componentes que a continuación se investiga.

Hechas estas consideraciones se entra a describir el proceso educativo FAMI a partir de la lectura de las entrevistas y observaciones que en dicho sentido se realizaron para esta investigación. Desde esta aproximación se destacan los siguientes aspectos:

- Concepciones sobre lo educativo
- Planeación del acto educativo
- Prácticas pedagógicas
- Ambientes educativos
- Evaluación

2.3.2.1 Concepciones sobre lo educativo

Algunas concepciones sobre educación se identifican como relevantes en las opiniones de los actores y dentro del proceso de formación. Se les describe en este apartado con el fin de dar cuenta de lo que representa, para cada uno de aquellos, lo educativo y lo pedagógico a partir de sus propias experiencias.

Para el funcionario del ICBF un concepto de educación, debe ante todo, guiarse por unos parámetros institucionales fijados de antemano –educación formal- y plantea como ejemplo que el programa FAMI debe estar enfocado a la capacitación de las familias usuarias en aspectos que tienen que ver, fundamentalmente, con el desarrollo infantil desde la gestación hasta los dos

años de edad. Por ello, agrega este funcionario: “La frase que se maneja mucho en el programa es: “un buen comienzo hace un buen final””; dentro de este marco específico de la formación admite dicho funcionario que también se parte de las necesidades y aspiraciones manifestadas por los usuarios.

Las madres FAMI perciben y asumen la educación como un medio o acción deliberada que busca proveer a las familias de conocimientos y actitudes para el desempeño de la función de crianza de sus hijos/as menores y, a la vez, para su crecimiento como personas adultas conscientes de su responsabilidad. Para ellas:

“[...] lo que se pretende es que las usuarias aprendan a cuidar, a tratar mejor a sus hijos y a valorarse ellas como personas, ¡Ah! Pero no sólo que aprendan, sino que apliquen [...] la educación es un medio para que las madres adquieran conocimientos útiles en relación con la crianza de los hijos y en relación con su crecimiento personal”.

Desde la visión de las madres FAMI, el aprendizaje trasciende; es decir, va más allá de la asimilación de contenidos. Para ellas, el aprendizaje implica, además, la capacidad de la madre usuaria para transferir y aplicar lo aprendido en situaciones concretas de su vida familiar y personal.

De acuerdo a lo arriba citado, las madres FAMI cambian, de continuo, aquella definición genérica del programa educativo, la institucional, con la que ellas manejan, más en concreto, para asumir la práctica directa del mismo. A la vez, consideran lo educativo como un medio más para lograr el objetivo del programa, o sea el objetivo que ellas han construido en su práctica social y educativa; admiten que el programa FAMI, tal como lo promueve el funcionario del ICBF, “permite” que las madres se eduquen para una mejor calidad de vida de sus hijos, y aún más, se acercan a esta visión institucional local en cuanto caracterización del mismo, expresando: “es más que todo un curso de capacitación, de educación”.

Por su parte, las madres usuarias suponen lo educativo como lo que aprenden y es de utilidad para ellas, algo que es significativo para sus vidas, en tanto que les ha servido para tratar mejor a sus hijos y progresar como personas. Al respecto dicen:

“[...] uno llega allá con unas ideas pero luego va aprendiendo cómo son las cosas [...] allá jugamos mucho (en las sesiones de grupo), pero aprendemos jugando”.

Desde esta percepción, la educación como tal, se centra en los aprendizajes adquiridos, asumiendo, en cierta manera, lo educativo con un sentido transformador en cuanto se apoya en una recontextualización de saberes y actitudes –de diverso origen y carácter- en relación con su función materna y de crianza, de superación personal, y la consiguiente aplicación de lo aprendido.

Con respecto al acto educativo, y teniendo claro que éste se define como prioridad teórico-metodológico del citado programa, lo pedagógico no se detalla tácitamente desde la teoría sino que adquiere un significado específico y se aprende en la práctica, así las madres FAMI manifiestan:

“[...] lo pedagógico es un conocimiento que se va adquiriendo; se va aprendiendo a enseñar con el tiempo. El querer hacerlo es lo más importante, se va tomando confianza hasta convertirse en algo cotidiano”.

De lo anterior se desprende que si bien, hay una propuesta metodológica oficializada, los procesos de enseñanza-aprendizaje (lo pedagógico-práctico), se construye y se nutre de la práctica misma. Es decir, las madres FAMI a través de la planeación, diseño de sesiones educativas, consulta e intercambio de saberes y en general, la práctica social y educativa, estructuran y cimientan sus propias maneras de realizar los actos pedagógicos y, a la vez, cualificar su acción como agentes educativos.

Para ellas, y también para las madres usuarias, tanto lo educativo como lo estrictamente pedagógico se fusionan y, en últimas responden a un proceso

para el cual el ICBF brinda unas herramientas e ideas generales que enfatizan en lo metodológico, aunque cada madre FAMI y su grupo de educandas va adquiriendo habilidades y cualidades al interior del proceso educativo en su conjunto; y, en el caso de la educadora obtiene o descubre capacidades sobre manejo de grupo, expresión verbal, ayudas didácticas, etc.

De los anteriores insumos investigativos surgen unas semejanzas entre opiniones:

- El funcionario alude a una concepción formal de la educación.
- Las madres FAMI también formalizan su concepto de educación desde su posición de enseñantes.
- Las madres usuarias están de acuerdo en que los parámetros “FAMI” que se ejercen en el programa son aceptables, e incluso “muy buenos”.

Sin embargo, a pesar de las semejanzas en lo dicho por los actores sobre lo educativo, se identifican unas objeciones que son de matiz o énfasis en relación con los componentes que se supone, el programa busca formalizar. Estas diferencias son significativas para el análisis, y son las siguientes:

- ✓ En la opinión del funcionario se dice que el programa en su conjunto y por consiguiente el concepto de educación (FAMI) que se está creando, son ciertamente novedosos en tanto que parten de las necesidades y aspiraciones de las madres usuarias, pero a este aspecto, no le da mayor énfasis o un énfasis similar al que él plantea como objetivo y práctica principales del programa, es decir, la formación de familias en desarrollo a través de la metodología y componentes propuestos por el ICBF.
- ✓ Las madres FAMI, al contrario de la opinión del funcionario, asumen la novedad que se presenta en la experiencia FAMI, su ejercicio social y de capacitación, al enfatizarlo respecto del crecimiento personal de las madres

usuarias, como madres y como mujeres, equiparándolo al énfasis sobre cuidado y crianza de los hijos/as menores e insistiéndoles en una asimilación práctica de dichos componentes. Por lo mismo, se presenta una tendencia, en lo que dicen, a considerar el aspecto trans-educativo o “socioeducativo” como un producto de la práctica del programa que han ejercido y conducido en ciertas condiciones de autonomía durante un tiempo prolongado.

- ✓ Las madres usuarias difieren de lo dicho por el funcionario y la madre FAMI, al afirmar que la educación no sólo abarca el componente formativo como tal, sino, además, la posibilidad de cambiar la forma de criar los hijos/as y de cambiarse a sí mismas mediante un ambiente relacional específico, en donde se suscitan la espontaneidad y lo lúdico para aprender diversidad de ideas respecto de lo novedoso del programa, de su sentido constructivo y participativo; y apuntan, en sus declaraciones, a compartir lo que la madre FAMI tímidamente, todavía piensa sobre lo educativo, esto es, un medio más para avanzar en la concreción del programa FAMI.

Se advierte en lo declarado por los actores, lo poco explícito que se encuentra un concepto sobre educación, aludiéndose a la misma sólo en el sentido de “aprender” o de “medio” de adquirir “conocimientos y comportamientos” relacionados con el objetivo general de la institución para el programa, sin entrar a categorizar, visiblemente, sus componentes, por ejemplo, los que identifican a este programa: Familia, Mujer e Infancia (FAMI). Sin embargo, según lo analizado sobre las voces de los actores, es notoria ya una tendencia –en las madres FAMI y en las madres usuarias- a incluir en estas definiciones muy genéricas sobre lo educativo, el imaginario de lo novedoso o renovador que la ejecución del programa implica.

No obstante, algunos matices interesantes que muestra su declaración, el concepto sobre educación que tiene el funcionario local se torna apegado a

unos cánones “formalizados” puesto que tiende a definirlo según lo inmediatamente esperado por el ICBF en relación con el programa FAMI, un modo de mejorar la función socializadora de los padres en la formación y cuidado de sus hijos menores de dos años, edad decisiva para su desarrollo integral; enfatiza su institucionalización con acuerdo a las orientaciones y guías oficiales. Todo lo cual coincide con el enunciado en el objetivo legal establecido para los hogares comunitarios en su modalidad FAMI.

En lo dicho por la madre FAMI, se observa cierto énfasis al valorar el “crecimiento personal” de quienes intervienen directamente en el programa, o sea a su participación en éste, de modo cada vez más decisivo; lo cual se aparta de lo que corresponde al funcionamiento como también de la orientación legal ya citada dado su escueto carácter puntual, de “inducción” estrictamente normativa. En efecto, sí se crece personalmente, a través de unos medios educativos y sociales, puede llegar el momento en el cual, incluso en lo normativo, se haga necesaria la renovación misma, de los supuestos y contenidos de un programa que, como el FAMI, ha sido asignado para formar, en aspectos específicos, a un considerable sector de la población nacional.

En ese orden de ideas, las madres FAMI, cuando definen a la experiencia que coordinan como una formación –educación-, hablan de una actividad dirigida a las madres usuarias con el propósito de cumplir una finalidad supuesta como urgente (que es la de cuidar mejor a sus hijos), asignan un sentido amplio y flexible a la palabra “cuidar” y a lo que sigue sobre “mejorar el trato y calidad de vida de sus hijos”; si bien es parte insustituible en lo dicho, consideran a esta última como el sentido restringido o específico en aquella definición. Para ellos, el “formar” y el “cómo formar” o “cómo tratar” contiene las claves del éxito en lo educativo y aún, del programa, si pueden ser viables o no. Por eso, desarrollando lo anterior en su sentido aún más amplio, apuntan a precisar que la educación es un “medio”, una forma de adquirir conocimientos y

comportamientos “útiles” y que puede tener una finalidad específica. Lo que así generalizan se reafirma y abrevia cuando expresan: “es más que todo un curso de capacitación, de educación[...].”

Esta tendencia a generalizar –abreviando- sus nociones sobre lo que para ellas representa el programa FAMI, provienen de sus experiencias más prácticas que teóricas y de la complejidad formativa, colectiva e individual, que han venido afrontando casi a diario, como si fuera algo cotidiano. Más no llegan al punto de abstraer o generalizar elementos que busquen complementar un enunciado sobre lo educativo como tal enteramente básico para intentar un proceso de sistematización, incluso en lo metodológico como lo quisiera, idealmente hablando, el funcionario local.

De donde se deduce que las madres FAMI todavía no se han apropiado, en cuanto soporte teórico de su actividad formadora, de conceptos determinados como “educación formal”, “no formal”, etc; es decir, según el interés que se filtra en las respuestas del funcionario y en la mayoría de los parámetros institucionales del programa.

Las madres FAMI sencillamente expresan haber asumido una inédita experiencia formadora en un sentido amplio, abierto, del término “formar”, en cuanto que un compromiso más personal y voluntario que profesional o de otra índole (ciudadano, cívico, investigativo, religioso, etc.), ante todo y ante todos. Dicho compromiso se caracteriza por la presencia de sentimientos diversos, de reflexiones y nociones como los anteriormente indicados.

Las madres FAMI no alcanzan, pues, a definir dentro de un concepto específico lo que están construyendo en su condición de agentes educativos principales en el mencionado programa. No obstante su clara percepción inicial de valorar el “crecimiento personal” como algo fundamentador para la efectiva realización

de lo que el programa o la política comunitaria pretende, a este aspecto –nacido de su práctica y experiencia- no le dan la suficiente relevancia ni han previsto las consecuencias de su desarrollo con profundidad. Aún más, teniendo ya esta noción integradora entre condiciones y fines educativos, en la relación educador – educando, entre el sentido puramente normativo o indicativo y el propiamente practicable que muestra hoy el programa, ellas no se atreven a discurrir sobre la necesidad de iniciar la actualización de la experiencia formativa, la legitimación de su novedad, en fin su ajuste teórico-metodológico a las realidades y resultados que se desprenden de su prolongado desarrollo en Colombia.

Pero en la explicación de ese silencio o reticencia también se perciben otros intereses: la madre FAMI, por motivos personales, no se interesa en contradecir el lineamiento oficial cuyo propósito es educar para unos fines específicos; conserva, para sí su “hallazgo” esto es el concepto que complementa y ciertamente activa al proceso FAMI -el llamado crecimiento personal- y tiene sentido esta posibilidad que ella sola quiera manejarlo porque, en su condición de enseñante y organizadora de las madres usuarias, se considera a sí misma como protagonista de un programa concreto que debe seguir liderando y controlando.

Pese a su condición social, escasez de instrucción y su vulnerabilidad, las madres usuarias también apoyan la posición, ya descrita, que tienen las madres FAMI y que éstas semi-conceptualizan en las prácticas orgánicas y formativas que dividen, más las madres usuarias no tienen la claridad de sus educadoras sobre la materia. Lo profuso de las aspiraciones de las madres usuarias al entrar a un programa que consideran muy novedoso y atractivo, precisamente conspira para que no focalicen sus imaginarios, en el estratégico aspecto del crecimiento personal, como sí lo hacen las madres FAMI. Esa profusión de aspiraciones que encubren a la del desarrollo individual y en equipo, se presenta por la intensidad de expectativas que ellas tienen respecto al

programa, intensidad que ocurre porque la experiencia FAMI se constituye en una oportunidad única para ellas y sus familias pero también temporal, muy corta.

En consecuencia, las madres usuarias dan a entender una visión de lo educativo potencialmente más colectiva, horizontal y solidaria que la expresada por las madres FAMI y el funcionario, pero también mucho más práctica, como a la búsqueda de resultados inmediatos, con lo cual todo lo novedoso de la experiencia FAMI, adopta, para ellas, una finalidad de beneficio individual y el de sus hijos. Esta situación paradójica o contradictoria de las usuarias se explicaría por cierta concurrencia de intereses en su conciencia, los de proteger a sus hijos, hijas y darles lo mejor y el de también desear lo mejor para ellas en su compleja situación de mujer-madre. Ser mujer y madre a la vez no lo conciben como una limitación a sus aspiraciones personales, sino, al contrario, como una importante “realización” o logro en sus vidas. En otros términos: al no dissociar el concepto de mujer de aquellos intereses tan atados al sentimiento, representa para las madres usuarias una opción de “con-crecer” en lo personal, ya para sus hijos/as, ya para ellos; es decir, desarrollarse a la vez que sus hijos se desarrollan.

Es finalmente, en esa oportunidad que le ofrece la experiencia FAMI (inicialmente dirigida al mejoramiento del desarrollo integral del niño), en donde puede formarse para “crecer” de ese modo singular, diádico, no importando que ese nuevo mundo al que ingresa sea de corta duración pues, dadas sus condiciones culturales y su misma condición de mujeres, a estas madres precisamente lo corto de su estadía en el programa las llevo a vivenciarla de manera muy intensa.

2.3.2.2 Planeación.

El FAMI, como estrategia de formación, donde los agentes educativos son la columna vertebral del programa, lleva implícito un momento de planeación, que intenta dar cuenta del cómo, cuándo, con qué y quiénes desarrollan las diferentes acciones establecidas en el programa; el cual se describe a continuación.

Las madres FAMI, ejecutoras del programa, elaboran un plan operativo que, según lo manifestado por ellas, construyen siguiendo las orientaciones plasmadas en la “Agenda FAMI” y el manual “Aprender a Enseñar”, donde se recomienda seleccionar los contenidos que mediatizan el acto educativo, atendiendo a los requerimientos y expectativas de la población beneficiaria del programa,

“se escogen los temas de acuerdo a las necesidades del grupo”, “se detectan las necesidades cuando uno conversa con ellas, sobre todo, en la visita domiciliaria”.

De manera similar, los contenidos surgen de la importancia de abordar un determinado tema, como la diarrea, el maltrato; o cuando asisten (las madres FAMI) a alguna capacitación y consideran el contenido importante lo incluyen en su planeación y lo dan a conocer en la actividad educativa.

De acuerdo con lo expuesto por el funcionario del ICBF, las madres FAMI con las madres usuarias plantean la temática que quieren abordar partiendo de las necesidades identificadas; las FAMI se ilustran frente al tema, investigan y para ello consultan sus libros o se apoyan de otros agentes conocedores del tema. Este proceso de planeación se constituye en un requerimiento institucional, que a su vez será una herramienta para evaluar el desempeño de la madre FAMI como agente educativo. Al respecto, el funcionario en mención expresa:

“Las FAMI deben ser muy organizadas, planear su trabajo de acuerdo a los lineamientos del ICBF, seleccionando las temáticas de acuerdo a las necesidades del grupo o a lo que las usuarias soliciten”.

Las madres FAMI realizan las actividades de planeación en dos instancias, lo cual se explica en razón de las estrategias metodológicas planteadas por la institución para abordar el proceso educativo: las sesiones educativas colectivas y las visitas domiciliarias a las usuarias. Los insumos que alimentan esta planeación son definidos a partir de los cuatro ejes temáticos planteados en la agenda FAMI, haciendo énfasis, para la selección de los contenidos, en las necesidades e intereses de las usuarias observadas por la madre FAMI o manifestadas por ellas, basadas en lo que ellas (las madres FAMI) acopian sobre expectativas o problemas en las charlas o visitas.

Por su parte, las madres usuarias participan de la planeación cuando tienen la opción de escoger un tema sobre el cual desea ser instruida y, en efecto, le hace la solicitud a la madre FAMI: “[...]cuando la madre FAMI nos hace la visita, uno le dice: “yo quisiera que me hable de este tema””. Sin embargo, según las madres usuarias, no sucede lo mismo en las reuniones de grupo, pues la madre FAMI selecciona temas más generales que particulares, como una manera de involucrar a la mayoría de las usuarias.

Para mayor claridad de la anterior descripción se detalla la forma como, según la madre FAMI, se realiza el trabajo de planeación del acto educativo, trabajo basado en lo que ellas perciben sobre las necesidades y expectativas manifestadas por las madres usuarias, en sus propias observaciones y, finalmente en el ejercicio de formalización que buscan darle a los mencionados insumos, basándose en las guías del ICBF.

En las visitas domiciliarias, la madre FAMI detecta las necesidades específicas que presenta la madre usuaria o manifestadas por ella, a partir de sus

intereses, expectativas o dificultades; y entre ambas definen el tema a tratar en la próxima visita, o bien se toma un tema que se haya discutido en una sesión de grupo.

En las sesiones colectivas, la madre FAMI también detecta necesidades de las usuarias, falencias o interés en determinados aspectos, lo cual se constituye en otro indicador para seleccionar y definir el tema que la madre FAMI incluirá en la planeación del acto educativo.

Una vez definida la temática, la madre FAMI planea las actividades mediatizadoras de ésta, procediendo a plasmar todo ello en un cronograma mensual o semanal –dependiendo de su criterio-, asignándole a cada tema y a sus correspondientes actividades, la fecha y el día en los cuales se desarrollarán. Cuando se trata de visitas domiciliarias, en el citado cronograma debe especificarse, además, el nombre de la madre usuaria y la hora de la correspondiente visita. La madre FAMI elabora este cronograma atendiendo el lineamiento que el programa ha establecido para el acto educativo: las sesiones colectivas con las madres, los niños y sus acompañantes, y las visitas domiciliarias.

Posteriormente, el desarrollo de las unidades temáticas se realiza a través de unos pasos o momentos, los cuales, como lo manifiesta el funcionario local del ICBF, deben ser preparados y planeados por la madre FAMI: “reflexionemos y compartamos, consultemos, debatamos, comprometámonos y evaluemos”, según lo dispuesto en el manual “Aprender a Enseñar” como parte de los pasos puntuales a seguir dentro del proceso de planeación, también plasmados en dicho manual; es decir, la selección de los temas, el diseño de la unidad temática y la elaboración del material didáctico.

De manera similar, teniendo en cuenta lo planteado en la “Agenda FAMI” al respecto, la concreción del acto educativo o práctica pedagógica debe planearse considerando dos aspectos fundamentalmente: la motivación o ambientación para la actividad y la evaluación. Es decir, aquí la madre FAMI debe contemplar el recibimiento de las usuarias o puerta de entrada a la actividad, para lo cual se sugiere carteles de bienvenida e igual debe contemplar el mecanismo para saber si las usuarias cumplieron con los acuerdos respecto al compromiso adquirido por ellas o el momento de la evaluación.

En lo descrito por los actores del programa, respecto a la planeación del acto educativo se pueden establecer unas semejanzas y diferencias, desde las cuales es posible leer las intenciones que animan a cada uno ellos en cuanto actores y del referido proceso.

En lo relacionado con las semejanzas entre las diversas opiniones y prácticas de planeación se tiene:

- Todos los actores principales aceptan estar aplicando -y participando, como desde las madres usuarias- unos lineamientos de planeación para el acto educativo.
- Tanto los actores principales del acto educativo, como el funcionario local del ICBF, admiten la necesidad de “formalizar”, es decir, organizar dicho acto en la experiencia denominada FAMI.

Ahora bien, por otro lado, el funcionario insiste en que se debe planificar de acuerdo a lo institucionalmente establecido, dándole a los insumos guías una prevalencia poco menos que indiscutible. Las madres FAMI flexibilizan tales lineamientos al adaptarlos a su práctica educativa y, para ello, tienen el apoyo, de hecho y también negociado en varias formas, de las madres usuarias. Con

relación a la planeación de los temas y sus contenidos curriculares –Plan de Estudios-, si bien las madres FAMI no se apartan de los ejes temáticos sugeridos en la “Agenda FAMI” para lograr el objetivo del programa: desarrollo integral de la familia y del niño, Proyecto de vida familiar, Valores humanos y Auto-cuidado de la familia, en dicha planeación se enfatiza, por lo general en unos temas específicos que en su orden son: Desarrollo infantil, maltrato infantil, educación sexual y en valores.

Ya para el desarrollo de la práctica educativa como tal, las madres FAMI han condensado los cinco pasos que los manuales institucionales proponen para tal efecto, planeando un momento de reflexión, -presentación de una tema urgente y necesario-, “investiguemos” –exposición del tema por la madre FAMI-, “compartamos y comprometámonos”, en el cual, se incluye la evaluación. Se anota que, a pesar de esta interesante variación que las madres FAMI han adoptado para la planeación del trabajo educativo con relación a lo instituido oficialmente, la orientación general sobre la secuencia de una planeación lógica se sigue respetando. Una diferencia, que se vuelve cada vez más notoria en la actuación de la madre FAMI respecto de las orientaciones para planear del ICBF, corresponde al énfasis que le da a los temas y contenidos de “valores” y “educación sexual” con un grado de consideración, prácticamente igual al de “desarrollo infantil” en el cual insiste mucho más el funcionario local.

En las sesiones de grupo el papel protagónico de la madre FAMI, en cuanto a la selección de temas, todavía prevalece sobre lo que se puede negociar en relación con lo que plantean las madres usuarias. Pero en las visitas domiciliarias la madre visitada tiene mayores posibilidades de consensuar sobre el tema que se va a desarrollar en aquella, concretando así, en cierta forma lo establecido oficialmente y lo dicho por las madres FAMI y el funcionario sobre el criterio de selección de los contenidos a desarrollarse en las sesiones

educativas. Dichos actores, manifiestan que tales contenidos no sólo deben corresponder a las necesidades de las madres usuarias sino, además, a sus intereses y aspiraciones.

Sobre el aspecto de la planeación, al interior de la práctica educativa como tal, se observa que los actores admiten un consenso sumamente general sobre la necesidad de planificar y buscar, así, cierta organización para ese componente del programa. Pero este acuerdo se vuelve cada vez más implícito que explícito al ser transformado por las prácticas que se manifiestan en las diferencias de lo obrado por las madres FAMI y las madres usuarias. Se puede decir que existe una tendencia de estos dos actores a distanciarse de lo instituido, las madres FAMI con una opción relativamente apegada a los lineamientos institucionales pero también conscientes de que algo nuevo se está presentando en el decurso del trabajo colectivo, y las usuarias considerando –sin categorizarlo aún- la planeación como un proceso o secuencia de compromisos adquiridos, ante todo, con la madre FAMI.

Las madres FAMI visualizan algo nuevo dentro de la experiencia socialmente referida; la planeación ya no es para ellas algo que hay que cumplir rigurosamente, una obligación plenamente justificada, sino que es algo necesario para su protagonismo y para el funcionamiento del programa.

En efecto, es una tarea que absorbe una considerable parte de su tiempo cotidiano como ama de casa, ya que deben ejercitar la planeación del acto educativo de dos maneras, con relación a las visitas domiciliarias y a las sesiones grupales, añadiéndose a este acto del planear, el mucho más refinado y dispendioso de cruzar y concretar las sugerencias de las madres usuarias, más sus observaciones y la de los especialistas intervinientes en las sesiones con el fin de presentar e impulsar un producto educativo consistente, pertinente, llamativo y aceptable tanto para los demás actores como para sí mismas.

En consecuencia, desde el proceso de planeación de lo educativo, la madre FAMI aparece con cierta conciencia de su protagonismo al interior de aquel, lo que le permite ganar un espacio de creciente reconocimiento como orientadora y agente educativo delante de los demás actores. A la vez este reconocimiento externo le permite independizarse, de modo relativo, frente a las orientaciones oficialmente definidas las cuales, como anteriormente se describió, muestran cierto grado de flexibilidad que, paradójicamente y con respecto a su intención formalizadora, también permite esa posibilidad de independencia que están asumiendo la educadora y sus educandos.

La planeación, sobre todo para el agente educativo y orientador del proceso, implica un enfoque sobre lo que se va a hacer pero también sobre el carácter mismo del programa y, en últimas sobre la concepción de su mundo y del mundo de la educación que tiene cada uno de los actores, lo cual se traduce, de manera un poco más nítida, en los intereses que animan a dichos enfoques. Sin embargo, las madres FAMI más involucradas en el proceso educativo, alcanzan a vislumbrar lo crucial de esta representación sobre la necesidad de articular el ejercicio de planeación, con una visión mucho más amplia sobre lo social y educativo, diferenciándose en este aspecto de los otros dos actores de la experiencia FAMI; pero sin llegar a relacionar, de modo consistente entre dos enfoques, por la urgencia de los variados intereses que actúan en aquel proceso, no permitiéndoles ello, una perspectiva de sentido extenso e integral para comprender y asumir lo que educativamente hacen o planean.

De ahí que las madres FAMI muestren, inconsistencia en lo que han aceptado como lineamientos mínimos de planeación educativa y lo que, en la práctica han desarrollado y adoptado, pues han encontrado múltiples dificultades en la comprensión y en la realización de aquellos.

Los intereses de los actores respecto de lo que se debe enfocar como planeación del acto educativo responden a su respectivo origen sociocultural y en otros órdenes, a la necesidad misma del acto formativo. Es interesante destacar que el funcionario simplemente remite el ejercicio de planear a lo ya instituido en la materia –los dos manuales- y la congruencia que presenta esta opinión con lo manifestado por él en cuanto a la concepción de lo educativo. En las madres FAMI aparece una aspiración de no sólo ordenar lo que se pueda ordenar como acción tanto social como educativa, sino, a la vez encabezar y casi monopolizar el producto de esa ordenación, destacando, al menos en sus declaraciones, que dicho producto se ha logrado a través de un trabajo colectivo e inter-individual con las madres usuarias.

Aquí se revela un interés personal de protagonismo y de reconocimiento social y familiar, en tanto que la madre FAMI asume cada vez más el trabajo planificador al mismo tiempo que el educativo propiamente dicho; lo cual se constituirá en una base fundadora de su creciente independencia de criterio frente a lo dispuesto oficialmente para la planeación; o sea al diseñar sus propias ideas sobre ordenamiento de actividades supuestamente justificadas por una práctica formativa que no tiene un permanente seguimiento por parte del ICBF (como planear). Esa independencia se refuerza por las oportunidades que a las madres FAMI les depara su labor educativa, al desvincularlas parcialmente de su trabajo doméstico y la dominación patriarcal típica de la región en donde actúan; igualmente al ser compensadas con una retribución económica que, en general, les permite realizar en lo que fuere conducente, el trabajo socio-formativo que han asumido y del cual, saben ellas que son –ante los demás- las protagonistas.

2.3.2.3 Las Prácticas Pedagógicas.

En este sub-capítulo, se hace referencia al aspecto concreto del componente educativo del programa, se recurre, en un primer momento, a describir lo que dicen los actores con relación al quehacer pedagógico; luego, esta visión se contrasta con los lineamientos y orientaciones teórico-metodológicas contempladas en la propuesta educativa “FAMI” y lo observado por las investigadoras durante las sesiones educativas de grupo y las visitas a las familias. A partir de lo descrito se establecen semejanzas y diferencias entre el decir y el hacer de los actores implicados, directa o indirectamente en las prácticas pedagógicas; aspecto éste que cobra relevancia para la comprensión del acto educativo que se desarrolla en el programa FAMI, objetivo general que se propone alcanzar el presente estudio.

Según lo dispuesto en los lineamientos y orientaciones del programa FAMI, así como lo manifestado por los actores del mismo, la visión sobre la práctica pedagógica se centra en el cómo hacer, es decir en lo metodológico; específicamente en lo propuesto en los manuales “Aprender a Enseñar” y en la “Agenda FAMI”, de cuya síntesis se dio cuenta en la descripción del programa.

Las prácticas pedagógicas, en el marco del programa FAMI, según lo expresa el funcionario local del ICBF, se estructuran a partir de la metodología “Aprender a Enseñar”, aunque, según palabras del citado funcionario, las madres FAMI, en su condición de enseñantes, están facultadas para adaptar esta metodología a las condiciones del grupo con quien trabajan y/o a los recursos disponibles

“lo que se recomienda para todas las actividades educativas es la metodología “Aprender a Enseñar”, pero ellas, (las madres FAMI) las pueden adaptar de acuerdo al grupo o a las condiciones en que trabajan[...], eso depende ya de su creatividad”.

Con base en las disposiciones oficiales, el funcionario del ICBF entrevistado da cuenta de lo metodológico en las prácticas pedagógicas como un suceder de pasos o momentos dinamizados a través de una serie de actividades dirigidas por la madre FAMI, cuyo punto de partida es el reconocimiento de los saberes previos de los educandos con relación al objetivo del programa. Al respecto, se escucha la voz del referido funcionario:

“La metodología parte de los conocimientos previos que tenga el grupo con que va a trabajar y consta de varios pasos: el momento reflexionemos, se hacen unas preguntas claves que tengan que ver con el tema central del taller, se pone a que la gente los resuelva de acuerdo a sus propios conocimientos, con sus propias palabras y luego se hace la plenaria de ese desarrollo; el momento investiguemos que es todo lo que la madre FAMI haya preparado para el taller y mirar los aciertos o no, frente a lo que hicimos en el reflexionemos, que vendría a ser ya el momento compartamos y comprometámonos, o sea qué sabíamos, qué aprendimos y a qué nos vamos a comprometer” [...] “esta es la metodología que se utiliza, tanto en las sesiones de grupo como en las visitas a las madres usuarias”.

Las madres FAMI, respecto a las prácticas pedagógicas y concretamente a la metodología implementada en éstas, exponen que dichas prácticas, se viabilizan a través de unos momentos, afirmando, además que éstos, están mediatizados por unas actividades pedagógicas orientadas al aprendizaje de un tema dentro de un ambiente de motivación y participación. En relación con lo expresado, las madres FAMI declaran:

“en mi caso siempre tengo una lectura para iniciar, eso las motiva, las anima [...] se reflexiona sobre una lectura, casi siempre relacionada con un valor [...]” “se llega, qué se saben sobre el tema, si no saben bien, si saben me comentan su punto de vista, luego se les da la información y ahora, vamos a ver qué aprendieron y a qué se van a comprometer” [...] yo utilizo esa metodología en la visita, sólo que allá es individual”.

“[...]lo importante es hacerlo dinámicamente, porque si uno se para al frente hable y hable, ellas se van a aburrir, la idea es no cansarlas”.

Trabajamos temas muy lúdicos, “socio-dramas”, “concéntrese”, “alcance la estrella”; lo importante es que le entiendan a uno, que se sientan bien con uno”.

En el mismo sentido, la visita domiciliaria, de acuerdo con lo expresado por el funcionario del ICBF y las madres FAMI, se caracteriza por ser un proceso de enseñanza – aprendizaje un poco más diversificado que el efectuado en la sesión grupal en la medida en que se parte de las necesidades y requerimientos individuales de las usuarias, o de lo observado a través de las visitas. De ahí que se presente mayor participación de la usuaria en el diseño y dinamización de los contenidos al interior de dicha práctica posibilitando una retroalimentación frente a los temas a tratar. La metodología aprender a enseñar también se utiliza a través de una charla educativa pero de manera mas corta, mas cercana, mas personalizada, dándose en ese espacio una relación e interacción mas familiar.

“En una visita por lo general hace un empalme frente al saludo, acerca de cómo ha pasado la madre usuaria en el tiempo que no se han visto, si ha ido a controles, si el niño se le ha enfermado; algo inicial frente a como está la familia al momento de visitarla para proceder a desarrollar la temática que lleva preparada nuevamente con los pasos de la metodología aprender a enseñar” (ICBF)

Generalmente en la visita se recuerda el último tema tratado, se habla acerca de lo que se ve en la familia; se abren espacios para la escucha, o para darle orientación a la madre usuaria frente a una problemática específica que presente. Se retoman algunas conclusiones y un compromiso para valorar, en la próxima visita, sí se está aplicando lo aprendido.

Las madres usuarias, por su parte, describen las prácticas pedagógicas en relación con lo metodológico pero también aluden en su descripción, a los aprendizajes y al carácter lúdico en que devienen aquellos. En consecuencia, se expresan al respecto de dichas prácticas, en los siguientes términos:

“Allá se aprende mucho, cosas que le sirven a uno para tratar mejor a los hijos y a uno como persona” [...] “allá jugamos pero aprendemos jugando”. “La FAMI nos explica muy bien, ella es una persona muy capacitada” [...]“los talleres siempre los empieza con una lectura, nos pregunta cómo podemos aplicar eso en nuestra vida, luego nos dice qué vamos a ver en el taller y qué sabemos de ese tema. Allá todas podemos participar. Por último nos hace la evaluación y nos pregunta qué vamos a poner en práctica de lo que aprendimos en el taller”

A manera de síntesis podemos decir, que en las prácticas pedagógicas, a través de la metodología implementada, la acción fundamentadora la ejerce la madre FAMI dentro de dos momentos específicos: el de “reflexión” donde presenta una consideración sobre cuyo significado las madres usuarias opinan, y el momento “investiguemos” en el cual ella expone un tema que obra como insumo para dinamizar en general, los conocimientos previos de las asistentes, quienes pasan luego, con el acompañamiento de la madre FAMI, al momento de conclusiones de la sesión que se denomina “compartamos” y “comprometámonos” el cual incluye una evaluación puntual. Este último momento, de acuerdo a los lineamientos del ICBF, se sintetiza en la expresión:

“qué sabíamos, qué aprendimos y qué vamos a seguir haciendo con respecto al tema que trabajamos”.

De acuerdo a lo declarado con relación a las prácticas pedagógicas, se pueden establecer algunas semejanzas y diferencias entre lo instituido y lo dicho por los actores del programa:

En cuanto a las semejanzas se tiene que todos los actores declaran estar asistiendo a una práctica pedagógica mediatizada por unos pasos o momentos dirigidos por el agente educativo y que, a pesar de la flexibilidad que se le concede a la metodología propuesta oficialmente, todas las referidas prácticas se estructuran a partir de la establecida esencialmente por el ICBF.

No obstante esta semejanza fundamentadora de las prácticas pedagógicas, instituida y declarada por los actores de éstas, en lo observado se advierten

algunas diferencias que son significativas en cuanto permiten asignarle a dichas prácticas un carácter particular que las diferencias de otras en condiciones similares.

En primer lugar, si bien la madre FAMI en su accionar pedagógico metodológico, reconoce los saberes previos de las madres usuarias – educandas -, a éstas no les da el debido acatamiento en el marco de una pedagogía dialógica, propiamente dicha, como se plantea en los lineamientos oficiales. La madre FAMI se remite a reconocer los saberes de las madres usuarias con el ánimo de intervenir aquellos que, desde la visión institucional, son considerados como susceptibles de modificar, presentando algunos conocimientos, de las madres usuarias y propios, como opciones validas, sin lograr consensos amplios a partir del contacto entre el saber “oficial” y el saber “cotidiano”, principio éste del diálogo de saberes. Lo anterior se explica por la falta de capacitación pedagógica de las madres FAMI, lo que es más, la falta de profundización en los lineamientos oficiales al respecto. En cuanto al tratamiento de los saberes previos de las educandas, la madre más que un efectivo diálogo de saberes, lo que ejercita es una evaluación diagnóstica.

En un segundo lugar, se pudo evidenciar que las madres FAMI en su quehacer pedagógico condensan los pasos de la metodología oficial, y en este sentido se resalta el “reflexionemos y comprometámonos”. Esta flexibilidad, aunque avalada por la institución rectora del programa y expresada por el funcionario que la representa, se explica por el interés que anima a las madres FAMI en su condición de agentes de las prácticas pedagógicas FAMI, puesto que con ello, están reafirmando su papel de enseñantes lo que refuerza su protagonismo personal, de reconocimiento social como agente educativo legitimado.

Las madres usuarias por su parte, enfatizan no sólo en las prácticas pedagógicas —lo lúdico— como tal, sino en lo que de ellas se deriva para el beneficio de sus hijos y para su beneficio propio, expresando que lo formativo y

sus momentos específicos sólo se desarrollarían en una práctica continua y significativa frente a la teoría y métodos establecidos. Sin embargo, centran su interés, en conseguir unos beneficios derivados del programa, de manera más intensa que las madres FAMI; en primer lugar, porque su estadía es muy corta (en promedio dos años) y en segundo lugar, porque en su mayoría provienen de una situación social y cultural que presenta muchas carencias y desafectos. Esto explica, en parte, su interés en privilegiar el aprendizaje como el resultado de los procedimientos pedagógico-metodológicos.

Además, porque, con el paso del tiempo, han adquirido un horizonte de aspiraciones más amplio que el que pueda imaginarse el ICBF o la madre FAMI, horizontes compuestos de interrogantes sobre su crónica situación deficitaria en cuanto a la calidad de vida, en sus hijos/as y en ellas mismas.

En tercer lugar, las relaciones educador-educando generadas al interior de las prácticas pedagógicas, según las observaciones, no siempre se dan en ambientes de cordialidad como lo expresaron las madres FAMI y las madres usuarias. Se evidencia un contraste entre la horizontalidad de dichas relaciones y el manejo de la autoridad y el poder por parte de la madre FAMI. Se puede decir de acuerdo a lo observado, que las relaciones madre FAMI-madres usuarias, por lo general están marcadas por el trato cordial, de “camaradería”, de afecto y participación; aunque, en su momento, la actitud de la madre FAMI cambia cuando de reconvenir a las madres usuarias, respecto a la asistencia se trata. Las palabras de una madre FAMI, en este sentido, son reveladoras: “la que no venga a la próxima reunión y no mande excusa, la saco del programa”.

Lo anterior explica la actitud de la madre FAMI por cuanto de la asistencia de las madres usuarias a las sesiones educativas depende la viabilidad y pervivencia del programa y algo muy importante para aquella, la valoración que hace el ICBF de su desempeño como agente educativo institucional.

En cuarto lugar, otra diferencia que a través de las observaciones se constató es en relación con los contenidos que mediatizan la práctica pedagógica. Las madres FAMI combinan y adaptan los contenidos que se derivan de los ejes temáticos instituidos oficialmente con otras concernientes a la vida de los adultos como seres individuales y como seres sociales. En las sesiones educativas observadas se abordaron temas como la autoestima y el estrés con lo cual se trasciende lo instituido, apuntando al desarrollo de las madres no sólo como madre, sino como personas.

El manejo que la madre FAMI le da a los ejes temáticos recomendados en los manuales oficiales, reafirma, una vez más su protagonismo social y el reconocimiento ante las madres usuarias y ante la institución del programa, como agente educativo competente y creativo. El hecho de abordar o adaptar diferentes temas sugeridos a la luz de la práctica pedagógica, las motivaciones, necesidades e intereses de las madres usuarias, consolida además, su principal “hallazgo”, es decir lo relacionado con el “crecimiento personal”. Con ello no se desconoce que la madre FAMI, por medio de la flexibilidad, adapta los contenidos y es sensible a las usuarias por su cercanía y la necesidad de mantener la motivación, pero al mismo tiempo impone un modelo producto de su experiencia con la educación y la imposición que se le hace desde el ICBF; aquí la madre FAMI tiene que hacer un mayor papel de negociación y por esto puede establecer relaciones menos autoritarias (pero que siempre serán autoritarias en la medida que está investida institucionalmente).

De manera similar, las madres FAMI vienen construyendo para el caso de las prácticas educativas un esquema pedagógico-metodológico alrededor de unos lineamientos instituidos pero con unas características que de cierto modo, se distancia de aquellas, particularmente en lo relacionado con la manera de asumir el aprendizaje. Esto en cuanto, la madre FAMI en su ejercicio, privilegia el papel de enseñante por encima del aprendizaje mutuo, aunque, la

metodología “Aprender a enseñar” como metodología institucional, plantea que los pasos metodológicos allí propuestos no sólo son para enseñar, sino, además para aprender.

En este orden de ideas, el esquema referido, bien puede presentarse de manera esquemática así:

- Motivación inicial
- Desarrollo de actividades de aprendizaje con énfasis en la auto-evaluación desde su relación con el método repetitivo de enseñanza
- Momento final de evaluación como capacidad para evocar lo aprendido
- Metodología activa y aprendizaje reflexivo
- Relaciones pedagógicas entre lo “tradicional” y lo “novedoso”
- Estructura curricular abierta y flexible, apuntando a las necesidades y aspiraciones de los educandos

Así, queda en manos de las madres FAMI el diseño de lo pedagógico-metodológico como agente educativo más directamente relacionado con la acción pedagógica desarrollada en el programa FAMI del municipio de Yarumal.

2.3.2.4 Ambientes educativos.

En principio, el acto educativo se lleva a cabo en dos escenarios diferentes: la residencia de la madre usuaria, cuando se trata de las visitas domiciliarias; y el hogar FAMI, es decir la casa de habitación de la madre comunitaria FAMI. Allí generalmente las madres FAMI deben recoger sus enseres a fin de habilitar el espacio para las actividades con las usuarias y sus familias, pues se trata de casas pequeñas, por lo regular, situados en barrios periféricos de estrato socioeconómico bajo (nivel 1 y 2). Las actividades se llevan a cabo en una habitación o la sala de la vivienda adecuada para la charla dirigida a 14 o más

personas, con poca ventilación, pero iluminados y de fácil acceso para las usuarias.

Ellas, las FAMI advierten de su disposición pero reconocen que el espacio destinado para el desarrollo de las actividades pedagógicas es muy reducido: “me toca desocupar la sala y amontonar los muebles allá en la pieza. Pero eso no me incomoda”. Las madres FAMI se esfuerzan en adaptar los hogares a su función de comunitarios en la modalidad FAMI, conscientes de las limitaciones que aquello implica.

Como se enunció, el espacio físico donde se lleva a cabo la sesión educativa es pequeño y dificulta algunas actividades, ejercicios escritos o que requieran de mucha movilidad como las actividades con los niños; no cuenta con un espacio que haga las veces de juguetero mientras las madres participan de la charla, lo que hace que en ocasiones, el ruido y la presencia de los niños interfiera en el ejercicio educativo. El espacio está decorado con carteleras de colores fuertes y algunas fotos, con avisos que contienen información sobre temas relacionados con el programa y lecturas para la reflexión.

Las madres usuarias exponen que hay incomodidad en el hogar FAMI porque el lugar difícilmente alcanza para todos los concurrentes a la sesión de grupo, pero se adaptan si es por la necesidad de la sesión educativa y proponen al respecto otros espacios para el desarrollo de las sesiones, “si fuera como en una escuela que tiene salones, sería mejor y ahí se podrían sentar otras madres”.

Sin embargo, con respecto a la casa de la madre FAMI expresan sentirse cómodas, sienten confianza y están apoyadas por la madre FAMI quien les colabora con los niños mientras ellas realizan alguna actividad propuesta en la

sesión educativa; incluso, les facilita otros espacios de la vivienda para comodidad de los niños. La vivienda de la madre FAMI es el espacio que utilizan con mayor frecuencia, pues les es más familiar y se sienten tranquilas con sus hijos; los espacios externos, escuelas, salones, zonas verdes, también son utilizados pero con menor frecuencia ya que les resultan menos convenientes por la ubicación, condiciones climáticas del municipio y para el desplazamiento con los niños. Además, en contrapartida, se suscita una cooperación entre todas para solventar la estrechez e incomodidad y de esta manera se “familiariza” para todas el hogar FAMI, se le “construye” mediante iniciativas y trabajo en común.

Teniendo en cuenta que el ambiente no se refiere exclusivamente a condiciones físicas, sino que también abarca las circunstancias sociales o económicas en una colectividad, o la actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo, en el programa FAMI el ambiente relacional es de gran importancia para la comprensión del proceso educativo en sí mismo; es así como se observan actitudes y comportamientos diversos de acuerdo al momento y grupo que interactúa en las distintas prácticas pedagógicas, los cuales se detallan a continuación.

Dentro del grupo de agentes educativos principales del programa, a través de las entrevistas y observaciones realizadas, se percibe la construcción de relaciones abiertas y sólidas entre sí, como la posibilidad de compartir conocimientos, lecturas, materiales y reflexiones; ampliándose así las relaciones de refuerzo a la experiencia FAMI como práctica comunitaria. El conjunto de madres FAMI se encuentra periódicamente en los eventos de capacitación que les ofrece el ICBF y otras instituciones, es decir dentro de un ambiente de aprendizaje donde se discuten y se comparten conclusiones que, ante todo enriquecen sus actividades educativas y pedagógicas.

Como directas operadoras del programa, es común y relevante en las madres FAMI, que experimenten y den a conocer momentos de predisposición frente a algunas posibles usuarias, lo que lleva a objetarles el ingreso en un momento dado, pues son temerosas frente a las alteraciones en el ambiente grupal ya establecido o a otras dificultades que puedan surgir por el ingreso de determinadas usuarias. Aunque en la mayoría de los casos, le brindan a quien solicita el ingreso, la posibilidad de vincularse al programa, no están exentas de presentar dificultades en este sentido; “[...]una vez llegó una usuaria nueva al grupo y otra me dijo: “yo no me la voy con esa muchacha”; cuando menos pensamos resultaron hablando y un día, después de una dinámica, salieron hablando como amigas”.

Dentro de aquella visión, de lo que se ha establecido como relaciones a partir del programa FAMI, la agente educativa no deja de sugerir la autoridad que posee a su interior, específicamente cuando da a entender que, para ella y el funcionario por supuesto, la experiencia en su conjunto y en la práctica, sólo se puede desarrollar con las usuarias que realmente participan, sólo con ellas se puede mantener vigente esta experiencia de carácter comunitario, y agregan:

“se trabaja con las usuarias que sí participan, eso es lo mejor [...] — sobre las visitas domiciliarias— cuando no cumple la usuaria, se le llama la atención para mostrar la responsabilidad que adquiere cuando ingresó. Si la usuaria incumple la visita nuevamente, luego de llamarle la atención se le retira del programa y se le da el cupo a otra”.

Con respecto a las madres usuarias, las relaciones son tanto positivas como negativas, de acuerdo a la aceptación que tenga de las mismas el grupo de usuarias. Es decir, entre ellas se gestan relaciones afectivas y sociales, vínculos de amistad, se expresan sentimientos, se tejen proyectos de vida diferentes; allí surgen actividades sociales como celebraciones, actividades

recreativas, paseos, fiestas, fechas especiales, cumpleaños, piñatas para los niños, regalos, entre otras; actividades con gran acogida por las usuarias y que trascienden y recrean el escenario educativo. Siendo percibido como negativo, especialmente, el liderazgo no compartido por las usuarias, la asignación de cuotas no acordadas por el grupo, la falta de aceptación de algunas usuarias nuevas, las fricciones entre compañeras

“[...]se presentan discordias cuando van a realizar alguna actividad como por ejemplo, en lo que cada una debe aportar[...] pero luego llegan a un acuerdo” (M F.)

Como se enunció anteriormente, en otros momentos se evidencian las diferencias entre las madres usuarias, pues es común que se presenten “roces” y desacuerdos entre compañeras, divergencias en las opiniones o dificultades entre pares, motivadas en las actitudes frente a los hijos, el incumplimiento a compromisos, la tendencia a rivalizar de algunas madres o la existencia de particularidades socio culturales. Ante estas condiciones surgen respuestas de grupo con el propósito de crear un ambiente de relaciones que favorezca el desarrollo del programa, de mediar y retomar los acuerdos y compromisos iniciales asumidos frente al mismo, logrando pactos alrededor del respeto, la tolerancia, la escucha y la responsabilidad;

“ahora en el grupo nos propusimos todas que íbamos a ir a las dos y la que falte sin excusa la dejábamos por fuera, porque el programa estaba como flojo [...] esta idea salió del grupo” (M.U)

Así mismo, se hace evidente las prevenciones de la mayoría de las madres usuarias cuando se trata de madres remitidas al programa, y de quienes quieren sobresalir como si fueran líderes del grupo sin un consenso previo de éste. Esas situaciones de prevención se pueden considerar como negativas en tanto que no permiten o limitan opiniones del otro para desarrollar o criticar lo que se programa y porque se auto-restringe la ampliación de la percepción de los educandos, sobre otros ámbitos y condiciones que, socialmente hablando,

son de otro tipo “marginal”, tal es el caso de las madres remitidas obligatoriamente a la programación FAMI.

Sin embargo, prevalece un clima de relaciones cordiales y de cooperación, lo cual se manifiesta en el respeto frente a las opiniones de cada una, en escuchar al otro, en respetar el uso de la palabra y la mutua colaboración en aspectos relacionados con sus procesos de aprendizajes y situaciones de la vida familiar; se escucha y respeta la manera de actuar de las compañeras, aunque algunas madres logran ser mas reconocidas que otras, especialmente por la manera de participar y/o por su comportamiento, tímido o jocosos. Las madres usuarias agregan al respecto: “las relaciones entre usuarias, son buenas [...] nosotras allá tratamos de ayudarnos”

Las madres usuarias, como otra característica en sus relaciones, crecientemente buscan afirmar el ambiente de relaciones ya establecido a través del programa, mediante unas acciones de integración entre ellas y con la madre FAMI, por lo general, celebrando cumpleaños, paseos y dándole un especial sentido de participación y amistad al momento del “refrigerio” dentro de las sesiones de grupo. En tanto que son actos de plena cooperación y crean un ambiente distinto al educativo, los anteriores eventos, surgen de la iniciativa de las madres usuarias en particular y contribuyen así a reforzar al ambiente educativo como tal. Sobre este aspecto dicen lo siguiente: “Al celebrar una fecha especial, nos repartimos entre todas los gastos y si algunas no pueden dar no hay reparo, allá somos muy compartidas”.

La particularidad de estas relaciones da cuenta de la diversidad de personas que convergen en el programa FAMI, pues se diferencian, las unas de otras, en sus pensamientos, conocimientos, actitudes, lenguaje, expresiones, comunicación; por factores sociales y culturales externos al programa, relaciones y/o experiencias vecinales, lo que repercute directamente en los

intereses y formas de actuar de cada una de las usuarias frente al programa. Al respecto las madres FAMI afirman:

“todas las personas son diferentes, tienen diferente forma de pensar y actuar, uno tiene que aprender a manejar todo eso,[...] una cosa que uno puede detectar en esas familias (en las visitas domiciliarias particularmente) es que todos son problemas, en ellas no falta un problema de drogadicción, de violencia”

Como consecuencia de esta diversidad, eventualmente, se encuentra en el grupo de usuarias personas con deseos de sobresalir que alteran significativamente el clima relacional; ante tales circunstancias las madres FAMI asumen el rol de mediadoras y buscan mejorar el ambiente o evitar dificultades, “cuando alguna usuaria está generando algún tipo de problemas en el grupo, yo hablo con ella y se soluciona la situación”. (M.F)

La madre FAMI refleja, de esta manera, que se preocupa por la armonía y el entendimiento en el grupo, por mantener el programa distanciado de las dificultades externas que presentan las madres usuarias en sus relaciones. Dicho interés se desliga como una manera de prevenir dificultades en el grupo, pero sobre todo porque las afecta emocionalmente la presencia de discordias entre las usuarias, o entre ellas y sus familias.

“En una ocasión llegué a la casa de una usuaria, madre soltera, conflictiva, y la mamá y la tía querían participar, entonces la usuaria les contestó agresivamente “me están haciendo la visita a mi”, eso me hizo sentir mal y traté de explicarle a la usuaria que eso le servía a la familia” (M.F)

Pasando al ámbito de las madres usuarias con la madre FAMI, podríamos decir que sus relaciones son fluidas y abiertas, cruzadas también por manifestaciones afectivas, lo que constituye a la FAMI, de alguna manera, en una guía para sus vidas. Entre ellas el ambiente es cálido, familiar, de confianza; se llaman por su nombre y se muestran siempre respetuosas unas con otras.

La madre FAMI es percibida por las madres usuarias como figura de autoridad, asumida la autoridad como la capacidad que tiene la madre FAMI para generar espacios de conducción y orientación, teniendo en cuenta las necesidades de las usuarias; quien en los actos, denota una intención de dirigir a las usuarias e inculcarles responsabilidad. Es decir, el reconocimiento que hacen las usuarias con respecto a la madre FAMI por su experiencia, liderazgo y capacidad para orientar el proceso educativo; a quien escuchan cuando habla, se le respeta, le tienen confianza, valoran su saber y conocimientos. Pero además, según lo expresan las usuarias, representa para ellas una figura de ejemplo, “Ella es una persona muy amable, nos trata y nos enseña muy bien. Es una líder [...] lo que [...] a ella no le gusta es el incumplimiento. En eso es muy estricta, a veces se ofusca”

A su vez, se le reconoce una jerarquía social o vecinal, la cual ha ganado con su trabajo humanitario, y su autoridad como tal se legitima con base a ese primer reconocimiento (el de la jerarquía) que se presenta muy saturado de sentimiento y de afecto a su favor, revelándose esto cuando alguna de las usuarias la contraviene o cuando ella les exige en tono amenazante el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

En cuanto a los requerimientos y normas de imperativo cumplimiento del programa, se percibe en las madres usuarias una actitud de aceptación y acatamiento; pues la actitud de la madre FAMI al exigir la regular asistencia al acto educativo con un lenguaje normado y una actitud amenazante, se constituye en pauta motivacional para las madres usuarias en relación con el compromiso que han asumido frente al programa, de ahí que se dé por aceptada la autoridad.

Se admira a la madre FAMI por su capacidad de trabajo, por su altruismo al dejar sus propias labores de ama de casa para dedicarse a las actividades del FAMI; para la usuaria es una madre y una amiga confidente, es alguien especial que siempre las visita y que, por todo lo anterior, se hace acreedora al respeto y también al reconocimiento del liderazgo que, en su momento, la madre FAMI busca desempeñar.

De esta manera se advierte en los actores, una densa red constituida por el cotidiano vínculo entre madre FAMI y madres usuarias y al interior de las usuarias. Dicha red es una trama fluida de relaciones que primeramente tiende a compactarse y organizarse en el momento de la sesión de grupo, más concretamente al asumir allí la madre FAMI una jerarquía y una autoridad que no se le discute en la medida en que ella es la principal orientadora de la sesión y es compromisoria de los acuerdos y tareas prácticas que las usuarias acogen.

De lo anterior se deduce que el ambiente y la red relacional están sostenidos en unas relaciones que van más allá de la amistad, que se asemejan a una red de significaciones, muchas veces articuladas a lo afectivo, y que, en última instancia sostienen a ese ambiente y a esa red; significaciones que pueden estar articuladas o referidas a lo materno, al hogar, al respeto, la obediencia, lo femenino, la familia, la superación personal.

Por otro lado, frente a las condiciones y relaciones detalladas de las FAMI y las madres usuarias y de ellas entre sí, el funcionario local del ICBF conoce de la situación ambiental en cuanto a lo físico se refiere pero no profundiza ni propone estrategias para solventar la situación. En cuanto a las relaciones surgidas por los vínculos sociales e institucionales en el cual se hallan inmersas las madres FAMI, conocen de la acogida que ha tenido el programa por parte de la comunidad y las relaciones positivas que entre ellas se gestan; igualmente

la importancia que adquieren (las FAMI) para las madres usuarias al representar para ellas más que su educadora, una confidente y amiga. “las madres FAMI tienen buena acogida y buenas relaciones con la comunidad”, “las usuarias las tienen como ‘confidentes’”

Con respecto a las madres usuarias, el funcionario identifica y valora la vinculación y la participación de la madre usuaria para la consolidación de las prácticas educativas; y se preocupa por dicho componente al considerarlo importante en el afianzamiento de un ambiente propicio para el desarrollo del programa, “lo que se busca es que sea la misma madre usuaria la que solicite qué quiere aprender, qué quiere que se trabaje o a quién podemos invitar para que apoye algún taller o algo; es desde esa parte que ellas aportan”.

La estructura, más colectiva que individual, de los ambientes físicos y relacionales, soportados en los ejercicios de las significaciones anteriores, parece influir decisivamente en el ambiente que se propicia para la educación de la modalidad FAMI; de ahí que se inserten directamente en los actos y prácticas pedagógicas.

Otro aspecto importante en las relaciones pedagógicas (madre FAMI - usuaria) es el que se refiere a las estrategias adoptadas en esta experiencia, en tanto que pueden revelar características muy particulares de la misma. Entre estas estrategias se destaca la participación de las madres usuarias en dos niveles, en la selección de contenidos, particularmente en las visitas domiciliarias cuando la madre usuaria puede elegir el tema de acuerdo a sus necesidades y expectativas como madre y como mujer; y en la práctica pedagógica al involucrarse en los distintos momentos pedagógicos, “reflexionemos”, “compartamos” y “comprometámonos”, igualmente en la evaluación que se hace al finalizar cada sesión o al comenzar la siguiente.

Sobre la participación, las usuarias dan a conocer la posibilidad que tienen de expresar sus opiniones y relatar sus propias experiencias: “[...] en las reuniones de grupo también todas tenemos la oportunidad de hablar, la que vaya pidiendo la palabra [...] las relaciones entre las usuarias son buenas, nosotras allá tratamos de ayudarnos”.

Cabe agregar, como otra estrategia que mediatiza la relación educativa madre FAMI-usuaria, la estrategia motivacional, es decir, lo que la madre FAMI hace para motivar la atención, integración y participación de las madres usuarias dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto fundamental para el sostenimiento de la cohesión grupal, el cumplimiento del objetivo del programa y de los compromisos de quienes lo construyen. Se compone básicamente de dinámicas de grupo, formas lúdicas (juegos, concursos) y eventos de integración que aparecen como extra - institucionales, desarrolladas antes de iniciar la sesión, en el intermedio de la misma y en la evaluación final.

Aspectos que van unidos al desarrollo de esa red de social que se constituye, que promueve en la usuaria el crecimiento personal, el desarrollo individual, aprendizajes valiosos para la crianza de sus hijos, y especialmente, un espacio para la recreación y el esparcimiento atravesado por un proceso de aprendizaje creativo y particular.

En las visitas domiciliarias la motivación se refleja en la disposición de la usuaria para participar de la visita, para permitir el ingreso de la FAMI a su hogar, a conocer algo de su vida privada, y se consolida con la estrategia del compromiso concretada en la firma de la usuaria que supone, garantizaría el cumplimiento de las tareas dispuestas para esta en dicha visita. Aquí la participación es mas cercana no sólo por la selección de los temas sino además, por la posibilidad que se tiene de establecer un dialogo directo,

confidencial, personalizado; mientras la estrategia de integración se constituye en un canal para vincular paulatinamente ese ser individual, particular, al grupo, a la colectividad, la comunidad y a su entorno social.

De los aspectos y opiniones enunciados por los actores alrededor de los ambientes que allí surgen, se encuentran como elementos en común:

- El funcionario conoce las dificultades del ambiente físico en el que se lleva a cabo el acto educativo colectivo, también la existencia de un importante ambiente relacional dada las condiciones que propicia el programa FAMI para la participación de la madre usuaria en aquel, y las buenas relaciones que las madres FAMI conservan respecto de la comunidad en general.
- En el presente y al interior mismo del proceso FAMI, las relaciones entre madres FAMI y madres usuarias son, ante todo, de amistad, cooperación y respeto, incluyendo, en su base, la relación de autoridad.
- Las relaciones entre madres usuarias, al interior del programa y de su proceso educativo, son de empatía, amistad y cooperación.
- La participación de la madre usuaria es un factor reconocido, valorado y promovido por los actores del programa.
- Las relaciones entre madres FAMI, son de mutuo aprendizaje, creciente amistad y cooperación.

Las diferencias dentro del citado marco de opiniones y observaciones, se discriminan así:

- Las madres FAMI sí detallan el conjunto de relaciones que se presentan dentro y fuera del proceso educativo que protagonizan, al señalar que tales relaciones son eventuales o puntuales entre las madres FAMI; en cambio,

son de mayor densidad y dedicación las sostenidas con las usuarias, en particular con las que participan efectivamente en el programa, incluyendo a las familias de éstas. Sin embargo, se diferencian de las madres usuarias al no sugerir una solución al problema locativo que hoy tienen.

- El funcionario reconoce entre madre FAMI y usuarias una relación de tipo confidencial pero no alcanza a precisar la relación surgida en el acto educativo con mayor detalle.
- Las madres usuarias son conscientes que se debe mejorar el ambiente físico en el cual se realiza la sesión de grupo FAMI, y en esto se diferencian de lo expresado por la madre FAMI y por el funcionario, en tanto que estos últimos no plantean soluciones al respecto. Además, enfatizan la colaboración colectiva del grupo y un sentimiento de progresar en la amistad, sin hacer distinciones pronunciadas, con sus constantes iniciativas para realizar fiestas, paseos, colaboración para el refrigerio, y en general para lograr ambientes diferentes a los que estrictamente se vinculan con el proceso educativo institucional. En esto se diferencian de las madres FAMI y el funcionario quienes no aluden al fortalecimiento de estos espacios y ambientes donde predominan la espontaneidad, la lúdica y la participación integral.
- Para las usuarias la participación es constante, manifestando que todas participan sin distingo alguno, de mayor o menor efectividad. Sin embargo, se explicita que está mediada por la autoridad de la madre FAMI y el compromiso que asumen para que el programa se realice de acuerdo a lo establecido institucionalmente y perdure. La madre FAMI no puntualiza el ejercicio de la autoridad como parte del proceso de participación de las madres usuarias.

Se advierten en las declaraciones anteriores una tendencia a considerar los ambientes con base a un complejo de relaciones sociales tanto simétricas u horizontales (lo participativo más amplio) como asimétricas (la autoridad implicada). Hay diferencias notables en la forma de visualizar dichas relaciones por cada uno de los actores del programa FAMI, situándose los elementos en común como parte de un acuerdo básico entre actores para que el programa se sostenga y se pueda realizar. Así el funcionario reconoce la importancia de esta experiencia formativa en igualdad de condiciones a las otras que agencia el ICBF. A su vez la madre FAMI es muy optimista respecto del ejercicio educativo que se hace dentro de la red de relaciones ya existente, y las usuarias legitiman cierta verticalidad de la institución y de la FAMI (y más de ésta) para orientar dicha experiencia en tanto que lo consideran como algo que vale la pena continuar.

Se observa también, que en este campo relacional, trabajado desde la apertura del programa FAMI en la localidad, las relaciones entre las madres FAMI y el ICBF en general son estrechas, entre la amistad y la dependencia burocrática, complejidad que se resuelve a favor de la madre FAMI, dado el prestigio que ha adquirido como protagonista del proceso educativo que para el funcionario local es lo esencial de dicha experiencia comunitaria.

En lo propiamente diferenciado que se presenta en las opiniones descritas se aprecian los intereses que mueve a cada uno de los intervinientes. La madre FAMI es la más interesada en que el programa continúe por haberlo asumido personalmente desde su inicio, desempeñando el rol protagónico en su realización; por ello es quien mejor visualiza lo que es la red de relaciones que lo sustentan y rescata reiteradamente la participación de las usuarias, aunque algunas participen eventualmente.

La mayor o menor solidez en la trama de relaciones que se menciona es también definitiva para las madres usuarias, si es que se busca que el programa continúe. Mas no lo plantean ellas como un interés personal (como sucede con las FAMI) sino como el producto de un cierto consenso interno entre intervinientes directos, como algo más colectivo que selectivo; tal es el caso de las actitudes que a veces toman, en grupo, cuando se trata de ser puntuales y de excluir a quienes no lo sean, en un momento crítico en el que, según sus palabras, “el programa estaba flojo”.

Por esta misma vía, de posibles acuerdos entre usuarias, se explicaría el por qué de la opinión sobre la consecución de un ambiente físico, adecuado y amplio para el programa (tipo aulas), como si se buscara institucionalizarlo y en tanto que es la representación concreta de un esfuerzo colectivo que no sólo las beneficiaría a ellas sino, igualmente, a muchas más usuarias; aunque las madres usuarias valoran de manera significativa los beneficios de la casa de la madre FAMI. Hay una tendencia a cierto consenso amplio sobre lo relacional y el ambiente físico, que sin duda difiere de lo expresado por la madre FAMI, quien no quiere perder lo que refuerza su autoridad de orientadora y educadora: el hecho de que el “hogar FAMI” esté ubicado en su residencia, y por eso, al igual que el funcionario, descarta, al menos por ahora, una solución adecuada al problema del ambiente físico.

Ante la dificultad de llegar a un acuerdo colectivo mucho más detallado y que sostenga, en últimas, ese interés solidario o más despersonalizado, las madres usuarias no insisten en ese planteamiento inicial, porque perciben la dificultad de llegar a un acuerdo colectivo mucho más detallado y el cual sostenga, en últimas, ese interés de consolidar el programa en términos solidarios o más descentralizados. Obran así, porque sobre todo, temen mirar el estatus de autoridad que se le ha asignado a la madre FAMI, el cual está sostenido por el

querer y admiración de las usuarias (la madre FAMI es una amiga) y al mismo tiempo, por el ICBF como entidad financiadora.

Retomando, el funcionario constata lo inadecuado del ambiente físico pero no sabe cómo remediarlo, dada su posición no decisoria dentro de la estructura administrativa correspondiente. La madre FAMI no opina sobre aquella deficiencia ambiental, tal vez por considerarla una decisión del orden burocrático que no puede asumir.

La madre FAMI, pese a este silencio, es consciente de que la red relacional para afianzarse necesita dinamizar algunos consensos con las madres usuarias, ya porque su trabajo personal como educadora se va ampliando y complejizando dentro y fuera del acto educativo como tal, ya porque debe responder a los requerimientos acordados con el ICBF al representar ella a esta entidad ante sus educandos.

Con respecto a las condiciones locativas de los hogares FAMI es válido tener en cuenta la filosofía del programa, pues ésta propone para la ubicación de un hogar FAMI, la casa de la madre comunitaria FAMI debido a la intención comunitaria que lo sustenta y el carácter solidario del programa, por lo tanto no se ha considerado, desde lo institucional, el debate en torno al espacio físico y las limitantes que presentan en general los hogares FAMI; aspecto que podría aportar a la cualificación de ambientes físicos y relacionales.

Esta relación compleja, de delicado equilibrio, entre lo consensual y lo autoritario se presentaría por el empuje de intereses tanto colectivos como individuales que parten de la red de relaciones sociales específicamente activadas en la experiencia FAMI. En otras palabras: las madres FAMI y las usuarias han tenido la grata oportunidad de construir, por sí mismas, un programa educativo oficial, conscientes de que en él pueden participar con

mayor libertad que en otros de similar carácter, igualmente que se debe aprovechar esta posibilidad y, por consiguiente, se debe mantener abierta aquella coyuntura que propició su creación (en lo oficial y entre ellas mismas), incluyendo en ello el esquema protagónico y de autoridad que se le confirió a la madre FAMI.

Con base en lo anterior, es claro que, en la percepción de los actores, existe una diversidad de ambientes directa o indirectamente relacionados con el proceso educativo que se investiga. Existe un ambiente de tipo físico, sin duda deficitario, pero también un ambiente relacional, e incluso uno que busca formarse casi desde fuera del espacio en donde se realizan las sesiones educativas de grupo y por fuera de las residencias de las madres usuarias: el de los momentos de integración, esparcimiento o celebraciones que puede realizarse en otros sitios.

Las relaciones que se generan en el programa FAMI en su conjunto, se acercan a una relación de familiaridad entre madre FAMI, usuarias y los hijos menores de éstas; en consecuencia, nuevas respecto a las del núcleo familiar y de la familia extensa de las intervinientes, sobre todo en el sentido de ser más flexible y descentralizados. Pero continúan apoyados en las relaciones familiares tradicionales por un lado, y en la legitimación estatal y también comunitaria que han venido logrando gracias a su esfuerzo colectivo que aparece como “espontáneamente” acordado entre las FAMI y las usuarias. Además, el trabajo en común lleva a crear un sentido parecido al de “familia extensa” de tipo local, puesto que entre las usuarias muchas veces se trata de reconstruir relaciones familiares propias o anheladas.

Es este sentido, las madres usuarias buscan “volver familiar” tanto el espacio del hogar FAMI como el transcurso del acto educativo, en determinados

momentos: ayudan a decorar el sitio donde se realizan las sesiones de grupo y todas ellas colaboran con el refrigerio que se reparte después de cada reunión. Se traspone, de ésta y variadas maneras, el sentimiento de familiaridad que tienen las usuarias con la madre FAMI también al hogar donde reside y simboliza el proyecto comunitario que se emprendió. Es como si apreciaran, en la figura de la madre FAMI, la madre o el hogar cariñoso que muchas de las madres usuarias posiblemente no tuvieron o, tal vez se le idealiza como refugio y recuerdo en la infancia en cuanto se ha vinculado de manera íntima, cotidiana, al esfuerzo colectivo denominado “FAMI”.

El sentido de familiaridad, relativamente nuevo como se dijo, se traslada desde la red general de relaciones tanto al hogar FAMI como a la madre FAMI, al irse convirtiendo, para las usuarias, en una madre de familia extensa formada por ellas, por que cumple lo que tradicionalmente hace una madre con su familia: orienta, educa, castiga, está siempre preocupada por la suerte de sus educandas-hijas, su hogar es el hogar de todas, y a cambio de todo ello merece respeto, cariño o amistad profunda, e incluso obediencia.

Como otro elemento particular y, porque no, novedoso, dentro de este proceso relacional de aprendizaje también aparece esta imagen tradicional de la FAMI como madre-mujer, al representar ella, para sus orientadas, a la mujer ya no como madre sino como amiga; es más, como compañera de un trabajo comunitario que aparece en sus vidas como ciertamente excepcional, beneficioso para sus hijos y para ellas mismas, pues llegan a conocer allí un espacio que ofrece una independencia personal y de grupo que hasta el momento no habían tenido la oportunidad de disfrutar. Se elabora aquí dentro del ambiente relacional indicado una significación de mujer, pero siempre vinculándola con la de madre que ya tiene un largo camino recorrido.

La resultante de la multiplicidad de significaciones aquí expuestas, da cuenta de la compenetración, densa y diversificada, entre lo tradicional y popular y lo supuestamente institucional y moderno, entre lo nuevo y lo viejo, entre solidaridad y autoridad, entre sentimiento y razón; y es, tal vez, por esa especial consistencia que muestra la fusión de una gran diversidad social y cultural, dada en ciertas condiciones de autonomía, que persiste el programa FAMI contra toda predicción desfavorable. Persiste aún con el peso del equilibrio entre la aspiración de cambio y la seguridad de lo adquirido, entre la presión de las usuarias por mejorarlo y extenderlo a otro ámbito y el interés de la madre FAMI por modificarlo muy lentamente.

2.3.2.5 Evaluación

Teniendo en cuenta que todo proceso educativo tiende a valorar los aprendizajes o logros de los educandos, el ICBF como ente asesor del FAMI, también contempla un proceso de evaluación al programa en su conjunto y al proceso de aprendizaje, aunque no define de manera específica la forma de llevarla a cabo. Es por eso que a continuación se detalla el proceso de evaluación, implementado en distintas fases del programa, a partir de lo observado y relatado por los actores.

La evaluación, cuya intencionalidad es valorar o emitir juicios respecto a alguien o algo, en el programa FAMI, específicamente, en principio se encuentra presente en dos etapas o momentos del proceso educativo: aquella realizada en cada sesión educativa grupal y en cada visita a las madres usuarias, y la realizada de manera general, desde el ICBF y la Junta directiva de la asociación de padres usuarios, al programa en todos sus componentes y a las madres comunitarias FAMI que forman parte de él.

Lo anterior no descarta el hecho de que, por sus características específicas de diseño y ejecución, las madres FAMI y sus educandos realicen evaluaciones particulares, cuyos elementos relevantes aparecen dentro del diálogo constante que mantienen entre sí, dentro y fuera del acto educativo institucionalizado.

En las sesiones educativas colectivas y en las visitas domiciliarias a las usuarias, está contemplado, como uno de los momentos pedagógicos, la evaluación; efectuada al iniciar y al finalizar estos dos eventos y sustentada como una manera de identificar y valorar lo asimilado, con el fin de establecer unos compromisos a la vez colectivos e interpersonales para la siguiente sesión o visita. También como una manera de recordar el asunto, o reforzar aspectos del mismo, se suele retomar, al iniciar la sesión de grupo o la visita, elementos del tema tratado en el encuentro anterior.

Ya en la mencionada práctica educativa, ¿cómo se evalúa? En la sesión grupal la madre FAMI pregunta a cada una de las asistentes qué sabe del tema que se va a tratar y, al final de este evento, qué aprendió de lo expuesto y analizado, solicitándoles que lo expresen en sus propias palabras. No se establece una división clara entre el momento “evaluemos” y el momento “comprometámonos”, ya que el uno conduce al otro, en tanto que se trata de la apropiación del tema propuesto en la sesión y el compromiso, por parte de las asistentes, de aplicar lo aprendido.

Explícitamente y en términos propios del proceso educativo, es el aprendizaje, en diversos órdenes, de las madres usuarias lo que se evalúa, al menos en una primera instancia, dicen las madres FAMI: “[...] con anticipación o sea en la visita domiciliaria se le pregunta a la madre qué tema quiere y luego se le pregunta qué sabe del tema escogido[...] si sabe me comenta su punto de vista

[...] al final también hacemos una evaluación [...] vamos a ver qué aprendiste [...]"

En este proceso de evaluación no se lleva un registro extenso o sistemático de lo manifestado por las madres usuarias, dada la espontaneidad que predomina en tales sesiones, aunque la madre FAMI en su cuaderno de planeación elabora un resumen de la sesión, incluida la evaluación.

Desde el ICBF, la evaluación realizada al programa se soporta en los lineamientos dados para el mismo; es decir, se retoma el componente filosófico y de manera general se dialoga con las madres FAMI y las usuarias para constatar la aplicabilidad de los mismos. Se mira el cumplimiento de unas tareas como diligenciar papelería, elaborar la planeación, cumplir el cronograma de actividades, realizar las visitas y charlas.

Se realiza control a través de los registros que maneja el programa; para ello la madre comunitaria lleva un registro de asistencia y lo reporta mensualmente al centro zonal del ICBF; también presenta, desde el mes anterior, la programación mensual del mes siguiente. Para el control del paquete alimentario se diligencia una planilla de entrega firmada por la madre usuaria, la cual también es llevada al centro zonal mes a mes.

El funcionario del ICBF da a conocer que no se lleva a cabo un proceso riguroso de seguimiento y evaluación por parte de esta institución, por razones de diversa índole; aunque, de modo poco sistemático, busca contrastar la aplicabilidad de los lineamientos mediante preguntas a las madres usuarias y a las madres FAMI. En algunas ocasiones, con el propósito de conocer las fortalezas y debilidades del programa, especialmente en Yarumal, la funcionaria del ICBF realiza reuniones con las usuarias a quienes se les interroga por el

cumplimiento de los objetivos y cronograma de trabajo, unas tres o cuatro veces al año; y específicamente se evalúa el trabajo que ha hecho la madre comunitaria FAMI. A través de preguntas abiertas se indaga, “[...] sobre el conocimiento que tienen alrededor de los temas que normalmente debe desarrollar la madre comunitaria en el año, como son: lactancia materna, estimulación, el proceso de gestación [...] y frente al cumplimiento de la madre comunitaria en cuanto a horarios, visitas y reuniones”.

En cuanto a la evaluación general del programa, la cual es realizada por el ICBF y la Junta de la Asociación de padres, tampoco se lleva cabo un proceso riguroso, aunque desde el ICBF se realiza un seguimiento general, este es un proceso aislado desde cada centro zonal, en el cual se tiene en cuenta los lineamientos y el conocimiento del funcionario frente al programa. Para ello, la funcionaria asignada desde el ICBF, a través de las visitas a los hogares de las madres FAMI y de las usuarias, vigila la cobertura, la planeación de las actividades a realizar con los usuarios y el registro de asistencia mensual donde los usuarios indican su asistencia o no a las reuniones y visitas domiciliarias. Este proceso de evaluación, es utilizado por la asesora del programa y la junta de padres para orientar el trabajo que realiza la madre FAMI y eventualmente proponer ajustes a la modalidad o programar algunas capacitaciones.

En este mismo sentido, dado que no es posible realizar un seguimiento y supervisión exhaustivos, particularmente sobre las visitas domiciliarias, desde el ICBF se recomienda a los padres usuarios, el ejercer una veeduría respecto de las actividades del programa FAMI, una vez que se les ha hecho conocer los lineamientos programáticos y los deberes de la madre comunitaria y de los padres usuarios.

En estas condiciones de difícil recolección de percepciones de las madres usuarias frente a los aprendizajes y aportes personales de las mismas, el ICBF, en la localidad, con poca consistencia puede evaluar lo desarrollado como experiencia FAMI, en términos de impacto. Aún más, se observa que sobre el acto educativo como tal, parte, para su particular proceso de evaluación, de la percepción que tienen las madres FAMI sobre el resultado o impacto que pueden haber adquirido las educandas y sus familias a partir de los aprendizajes.

La escasa evaluación por parte del ICBF se explicaría por la complejidad social y educativa que caracteriza el realizar un programa formativo de niños y adultos a la vez, por las peculiaridades que adquiere en el transcurso de su ejercicio, y, en fin, porque son las intervinientes directas las que lo asumen y desarrollan con una mínima intervención de los funcionarios del ICBF en ese proceso práctico. El funcionario local aduce que los lineamientos generales del programa están muy bien diseñados y que lo demás es asunto de la práctica; no obstante llega a ser consciente, como se advierte en otro testimonio ya citado, que los aportes de las madres usuarias son igualmente significativos para la cabal concreción de toda esa experiencia formativa. Una vez más, la complacencia con una teoría relativamente bien enunciada reemplaza, en este caso, al interrogante sobre su comprobación para quien la enuncia o la admite desde su propia percepción.

Con los enunciados anteriores, se hace evidente el rol de la madre comunitaria FAMI en el acto de evaluar y la posibilidad de conocer o tener un acercamiento real a los resultados del programa; pues dado su notable trayecto, no sólo en la adaptación de los lineamientos oficiales de la programación sino, igualmente, en ciertos aspectos formativos y pedagógicos, como en el caso de la evaluación, su experiencia, práctica e interacción constante con las usuarias

permite un conocimiento mas certero de la propuesta educativa aquí implementada.

Parcialmente, consciente de la novedad de lo que se está construyendo con las educandas, la madre FAMI, en el ejercicio de su papel protagónico e “institucional”, intenta darle cierta coherencia a las sugestivas pero todavía no sistematizadas “formas de evaluar”, considerando, para tal ordenamiento, el aspecto de continuidad y el de los logros esperados al interior del aprendizaje práctico efectuado por las usuarias, algo así como la aplicación de una evaluación por resultados. Ella acoge la formulación anterior para evaluar, y el acto educativo en concreto; porque el sentido de la evaluación, en su imaginario personal, involucra una inmediata y profunda relación entre teoría y prácticas.

Por entre los intersticios o espacios aprovechables que el mencionado ejercicio teórico-práctico les deja, las madres usuarias aceptan, de entrada y sin muchas prevenciones, lo que la madre FAMI viene adaptando como forma privilegiada de evaluación. Esta actitud de las usuarias se explica porque en el momento de evaluación en el cual se encuentran se parece mucho al ejercido por la madre FAMI desde su posición protagónica, y que, en términos de un primer análisis pedagógico, se podría definir como una evaluación de prácticas.

Por ello dijéramos, que la madre FAMI, consolida la evaluación en la articulación de los momentos pedagógicos que se desarrollan en cada actividad – reflexionemos, consultemos, comprometámonos-; y a partir de la percepción de las madres usuarias y de la madre FAMI sobre las experiencias y prácticas, valoran los aprendizajes, la motivación y permanencia en el programa teniendo como punto de referencia, el que este responda a las expectativas que dieron origen a la vinculación, tanto de la madre FAMI como de la usuaria.

Por esta vía la madre FAMI ha llegado a estimar unos indicadores de logro muy generales enmarcados en el contexto relacional en el cual las madres usuarias realizan sus prácticas cotidianas de crianza y en las sesiones de grupo como espacio de interacción educativa. Tales indicadores son pocos, abreviados o condensados, alrededor de la importancia, compromiso y significación de los beneficios; aspectos positivos y negativos que para ella tiene el programa como tal, incluyendo su papel de agente educativo pero también de orientadora de la experiencia proyectada en su conjunto. Entre tales indicadores se destacan:

- La participación de las usuarias en las sesiones de grupo y la visita domiciliaria.
- El estado nutricional de los niños/as, valoración de su peso y talla realizada cada tres meses y su interpretación; de ahí se derivan las recomendaciones a la madre usuaria sobre la alimentación y el seguimiento respectivo.
- Aplicación e interpretación aproximada de la escala de valoración del desarrollo infantil, con las recomendaciones correspondientes.
- Los cambios observados en las relaciones familiares, especialmente en el trato a los niños y en cuanto a disminución de actitudes agresivas hacia éstos.
- La difusión de conocimientos puntuales y la divulgación del programa por parte de las madres usuarias y madres FAMI; es decir, compartir lo aprendido con la familia y otras personas de la comunidad.
- Prácticas relacionadas con las madres usuarias desde una concepción o imaginario que prioriza su condición de mujeres y madre a la vez; implementación de la lactancia materna, realización del ejercicio de estimulación a sus hijos menores, preparación y utilización del suero casero, planificación familiar, reconocimiento y exigencia de sus derechos y el de

sus hijos, y el mejoramiento de las capacidades para construir relaciones sociales.

- Los cambios observados en el crecimiento personal de las madres usuarias, lo cual abarca el reconocer sus derechos como mujer, la apropiación de valores reflejada en la práctica cotidiana y también dentro del programa; en particular, el valor de la responsabilidad y el de relacionarse en condiciones de autonomía y respeto frente al otro, tanto para las madres usuarias como para la madre FAMI.

Las anteriores características y formas de evaluar, entre individuales y colectivas, por las FAMI, el ICBF y las usuarias, corresponden, de alguna manera, a un proceso de “evaluación continua” e informal dado que se realizan sin un método específico de evaluación; no se circunscribe a un proceso riguroso ni termina en cada acto educativo o en alguna de las tres fases que este contiene, tampoco con el sólo querer individual de la madre que interviene en esta experiencia formativa y relacional.

De manera similar, podemos recopilar que no centra el interés en un método de evaluación cuantitativa por lo tanto no se realiza una medición, en términos de cantidad, de los resultados del programa en tanto no se analiza en profundidad, desde este método, los datos cuantitativos que de él derivan como la cobertura, peso y talla, escala de desarrollo, entre otros. Información además, que se tiene en cuenta al revisar el rol de la madre FAMI pero no trasciende significativamente al valorar el programa en su conjunto.

Existe una aproximación cualitativa a los resultados, beneficios y aspectos por mejorar el programa a partir de los observado e interpretado por la madre FAMI, las madres usuarias y el ICBF; mas no se realiza un análisis riguroso ni en

conjunto, de lo descifrado por los actores que permita trascender el sentido de la evaluación en cada sesión educativa y el programa general.

Desde el ICBF la evaluación al FAMI se queda en el cumplimiento de los lineamientos, en revisar los soportes o documentación en cada hogar, siendo mas distante de la evaluación cualitativa del proceso de aprendizaje; aunque encuentra y reconoce, en los pequeños espacios de diálogo con las FAMI y usuarias, resultados que trascienden el aprendizaje orientado desde los lineamientos institucionales.

Cabe, entonces diferenciar frente al asunto, que mientras el ICBF, al momento de evaluar, centra su atención en el cumplimiento de los lineamientos por parte de la FAMI, en cuanto a la cobertura, la planeación y el cumplimiento de la misma, y recoge, esporádicamente de las usuarias sus percepciones, sentimientos y aportes personales frente al programa y frente a la madre FAMI; las madres FAMI por su parte, se preocupan por los temas abordados, lo aprendido por las usuarias y especialmente lo aplicado por ellas.

Las madres FAMI, esencialmente, son quienes logran obtener y conocer de cerca los beneficios y, de alguna manera, los resultados de su labor educativa en el diálogo y observación directa con las usuarias y sus familias; encontrándose, como principal logro y a la vez preocupación para la madre FAMI, la aplicación de lo aprendido por lo cual se asume la práctica como algo que no se da de inmediato, se da a mediano o largo plazo.

Así, las madres FAMI son quienes condensan y visualizan, de manera más certera, los resultados del programa; y aunque no analizan la información cuantitativa de manera profunda surgida en el FAMI ni se retroalimenta con el

ICBF los hallazgos obtenidos a través de los distintos indicadores, evalúan el cumplimiento de los lineamientos del programa en forma general.

2.3.3 Resultados del programa

Los resultados de esta investigación se relacionan principalmente con los efectos o el impacto del programa en los protagonistas; es decir, aquello que los actores asumen o interpretan como significativo para cada uno de ellos a partir de las actividades educativas, los ambientes, las relaciones con los demás actores y los aprendizajes, dando validez a la propuesta educativa del programa.

Son descritos de manera particular por cada uno de ellos; es así, como las madres FAMI evalúan como resultados propios la manera cómo el programa les ha ayudado a crecer como personas, en la interacción con otras madres FAMI y las usuarias; enfatizando su vínculo con el conjunto relacional y aquellas actividades de integración grupal que han establecido al interior del programa FAMI, considerándolas, en parte, soporte principal que lo sostiene y lo vuelve operativo e incluso, tan importante como el componente educativo propiamente dicho.

Igualmente asumen como resultado el aporte y mejoramiento de sus familias, pues según ellas, ha cambiado la forma de relacionarse con su núcleo familiar, dan cuenta de mejores vínculos afectivos y se sienten más tolerantes; se trazan metas a corto y largo plazo, construyen proyectos de vida, por ello afirman: “se han visto muchos cambios en las familias, han mejorado sus relaciones, pero lo principal es el cambio que como persona he tenido, he madurado mucho [...] he enriquecido en muchos conocimientos y eso creo que es el principal logro”; “he aprendido a relacionarme, entender más a las personas [...]”

Vinculadas las madres FAMI al programa, refieren que les ha representado mayor independencia frente a su núcleo familiar y de hecho sus hijos, al no depender tanto de ellas, se muestran responsables y se les asignan otras tareas importantes.

A través de su rol de educadoras tienen la posibilidad de ampliar su visión social y comunitaria, de conocer a fondo las familias de las usuarias y su comunidad; identificar las necesidades que tienen, los problemas de cada hogar, lo cual también, aporta a ese crecimiento personal. Logran identificar diversas problemáticas sociales y familiares, como la drogadicción, la violencia intrafamiliar, el sometimiento de las mujeres, la falta de educación, entre otros; a su vez, logran un conocimiento básico de las instituciones del municipio, hacia donde orientan o remiten a las usuarias de acuerdo a las necesidades o problemática que presentan.

En ese contacto directo con la comunidad y su liderazgo, las madres FAMI son reconocidas socialmente y por las usuarias, como orientadoras de un programa de significativa naturaleza; en consecuencia, han ganado en autoestima en tanto que en la actualidad se consideran capaz para desenvolverse en cualquier escenario público y por lo tanto, algunas de éstas madres manifiestan que desempeñan, además del trabajo institucional, otros cargos de representación comunitaria. Por ello, ahora se “sienten famosas” e importantes para la comunidad y suelen ser convocadas a participar de otras organizaciones sociales.

Las madres FAMI, en su interacción conocen a las usuarias y aprenden a tratarlas de acuerdo a sus diferencias, pues cada una tiene características particulares, “[...] diferente genio, diferente forma de pensar y de actuar”. En esa diferencia y gracias a la confianza ofrecida por las usuarias, la madre FAMI se

convierte, para ellas, en una consejera, un sujeto de apoyo a las múltiples problemáticas que presentan; es una confidente para sus vidas.

En este mismo sentido, por la calidez y seguridad que reflejan, logran ganarse la confianza de las usuarias y de sus familias, dando como resultado la aceptación de las visitas y la apertura de las madres usuarias, para develar aspectos de la vida privada de sus familias. Lo anterior se concreta, al compartir las madres usuarias, los aprendizajes adquiridos con su grupo familiar o al participar la familia directamente en las sesiones educativas —en las visitas domiciliarias tienen la posibilidad—; en consecuencia, con la vinculación de la familia de manera positiva al cuidado y crianza de los menores, este aspecto se torna relevante en términos de resultados, ya que tradicionalmente estos asuntos se han entendido como tarea exclusiva de la madre. Todo ello significa que hoy los niños y niñas beneficiarios del programa FAMI tienen gran posibilidad de contar con ambientes mas favorables para su desarrollo integral, aspecto éste al que apunta el ICBF a través del proceso educativo y del programa en general.

La continuidad de las madres FAMI en el programa y la forma de expresarse frente al mismo, denota gran sentido de pertenencia y propiedad para con la labor que desempeñan, la cual transmiten y es aprendida por su grupo de usuarios. De manera similar, la persistencia del mismo ha hecho que la comunidad lo reconozca y diferencie de otras modalidades de atención que agencia el ICBF, esto es, como un programa educativo y focalizado en las madres y su hijo e hija de dos años. Por lo anterior, la comunidad cada vez es mas consciente del apoyo que debe prestar a la red de relaciones que sostiene al programa y por eso ofrece espacios locativos para la realización de actividades cuando la madre FAMI así lo requiere.

En cuanto a las prácticas educativas, las madres FAMI construyen sus propias herramientas pedagógicas y desarrollan habilidades y destrezas para el trabajo dirigido; con la práctica adquieren mayor tolerancia, mayor capacidad para asumir un grupo, especialmente de adultos, mayor capacidad para superar dificultades entre sus usuarias. Las FAMI, también han construido y desarrollado habilidades dentro de la dimensión autodidáctica, tales como el hábito de la lectura, la consulta permanente alrededor de los temas de interés para las usuarias y el programa, el empleo y utilización de diversas ayudas educativas, lo que da cuenta de la capacidad investigativa y creativa de las madres FAMI; logrando así, un amplio enriquecimiento de los conocimientos inicialmente obtenidos.

Las madres FAMI asumen, así mismo como resultados, los aprendizajes de las madres usuarias en determinadas temáticas, como la autoestima, el trato con los niños, los controles prenatales, la planificación familiar, aspectos de nutrición, el uso y beneficios de la bienestarina; acerca de la familia, la comunicación, el diálogo y especialmente, la práctica de lactancia materna, por ello relatan, “experiencias de madres con 3 o 4 hijos y a ninguno han alimentado, porque no tiene alimento, entonces se comienza desde la gestación a hacer los masajes, y ellas a motivarse y lo logran; esto las hace sentir muy bien, ya hay madres que dicen que tienen alimento suficiente”

Lo cual es confirmado por las usuarias cuando pronuncian:

“Yo a mi hijo no le di leche materna, a los tres meses le di tinta de frijoles y era muy enfermo, en el programa aprendí que era un error y con el segundo hijo comencé a alimentarlo; reconocí a nivel de salud las consecuencias, pues el primer hijo vivía hospitalizado; tenía las defensas muy bajas; por el contrario el segundo hijo es muy sano”.

Desde la perspectiva de las madres usuarias, los resultados se vinculan con los conocimientos adquiridos los cuales están orientados por los ejes temáticos del programa y oscilan, como se detalló en los hallazgos, entre aspectos

relacionados con la gestación, la lactancia materna, la alimentación complementaria, el trato hacia los hijos, entre otros. Pero dichos aprendizajes, se vuelven relevantes para cada una de ellas en la medida que responda a las necesidades de cada madre usuaria, bien sea por ser un asunto de interés personal, por el ciclo vital por el cual atraviesa la familia, o por estar relacionado con el entorno inmediato que rodea a la madre y su familia.

Es por eso que los aprendizajes expuestos alrededor de los ejes temáticos en un primer momento, están ligados, de manera significativa, con lo que ellas reclaman como uno de los contenidos de mayor importancia en el programa: el “crecimiento personal”, al cual buscan darle una dimensión mayor o igual al del cuidado y crianza de sus hijos/as menores. Las madres usuarias dan cuenta del crecimiento personal cuando señalan que han aprendido a valorarse, a valorar los hijos, a respetarlos y valorar la importancia de la educación: “ellas mismas dicen que el programa les ha ayudado mucho[...] que se han superado mucho como personas, porque, por ejemplo, yo tengo usuarias que nunca se atrevían a hablar, ahora ya participan; ellas le dicen a uno: me ha servido mucho el tema, he mejorado en tal cosa” (MF).

Los aprendizajes obtenidos alrededor de la crianza de los hijos, los métodos de correcciones, los juegos, dan cuenta de la aplicabilidad y utilidad de los temas en la cotidianidad de las madres usuarias y las relaciones familiares.

“[...] no coger una correa, el cucharón, el zapato [...]. antes había mucha violencia y creo que eso ha disminuido [...] A mí me ha servido mucho, porque yo era una que un muchacho me hacía dar rabia y lo primero que cojo con eso le daba. Como se les va explicando van aprendiendo, porque los padres de uno no le enseñaban nada; madera “ventiada”; se va aprendiendo que no es como los tiempos de antes y la juventud de ahora es más distinta”.

En este proceso mismo de aprendizaje se configuran y sostienen unas relaciones interpares particulares entre las usuarias, lo cual las ha llevado a

modificar su actitud frente al grupo de compañeras; comienzan a involucrarse entre sí de otra manera, comparten, construyen lazos afectivos y de amistad, han mejorado en su socialización, se muestran menos tímidas, aprenden a escuchar y respetar las ideas de los demás. Así lo revelan las madres FAMI, “cuando ingresaron al programa [...], eran aisladas [...] ya dicen que son capaz de hablar en grupo, ya no les da pena, ya no se siente la timidez con que llegan [...] han aprendido a relacionarse con otros, a hablar en público [...]”. “Y entre ellas mismas a veces son madres que no se conocen y en el grupo con el tiempo se van haciendo amigas”.

Las madres usuarias han encontrado un lugar de aprendizaje, de nuevas relaciones, pero esencialmente un espacio de esparcimiento y crecimiento personal; lo que a su vez, les ofrece la posibilidad de compartir y socializar sentimientos individuales o comunes con el grupo al cual pertenecen. En las charlas tienen la posibilidad de comunicarse con otras madres, de compartir ideas, de alguna manera, recompensan el estrés causado por la cotidianidad, y en sus propias palabras expresan: “cuando venimos a la reunión hasta uno se olvida de algún problema que tenga”.

Este aspecto es confirmado por el ICBF cuando afirma:

“Hay muchas madres que dicen que ellas eran muy solas, no trabajan y están en el FAMI por ser como un espacio de esparcimiento, de salir, de compartir con otras personas y eso les ha ayudado a crecer mucho y a las madres comunitarias las tiene como confidentes, “doctora corazón”, les abren como las puertas del alma y le comentan los problemas mas íntimos que tienen dentro de su vida familiar”.

La vinculación al programa FAMI, también les posibilita un intercambio de saberes, de experiencias, de compartir con el otro; de aprender de la experiencia de las otras, en el manejo de algunas enfermedades o en el caso de las madres adolescentes; en términos de las FAMI:

“les abre la puerta a otro mundo, a otras posibilidades de compartir con otras compañeras, de adquirir más conocimientos frente a lo que les está pasando; se aprende de la vivencia y experiencia de otras, como en el caso de los embarazos precoces en adolescentes; esto les ha servido para asimilar mejor ese papel ya de madre”,

Es así como las madres usuarias validan sus conocimientos y aprendizajes, y comienzan a compartirlos con otros, a llevarlos a otros espacios de la cotidianidad, como la escuela, el hogar, el vecindario.

La madre usuaria, en su interacción con la FAMI y otras usuarias, además de un crecimiento como persona, logra un crecimiento como mujer, al conocer experiencias del grupo, re pensar y repensarse como ser humano y como madre; logrando una apropiación mas cercana a su ser como mujer y conquistando otras esferas de la vida, tanto privada como pública. En este sentido, a través de la relación simbólica —afirmado entre las intervinientes— que las usuarias construyen con la madre FAMI, adquieren mayor conciencia frente a sus derechos como mujeres, reafirmando las consideraciones y significaciones culturales sobre la inclusión del “con-crecimiento” de la madre-mujer, progresivamente, a lo relacionado con “crecer como persona” o “madurar” en tanto que mujer - madre.

También la participación se convierte en un resultado en la medida que las madres usuarias valoran la posibilidad de poder expresar sus puntos de vista, de proponer los temas a trabajar desde su interés o necesidad; pues la opción que tienen de preguntar, de aportar desde sus diferentes roles, les permite ser parte activa de su propio proceso de aprendizaje y por ende de su desarrollo.

Para el funcionario del ICBF encargado de coordinar el programa, los resultados son satisfactorios en términos generales, por cuanto las madre FAMI, en la implementación de aquel, siguen los lineamientos institucionales y cumplen con las actividades programadas y avaladas por el ICBF para este fin.

Advierte el funcionario que los manuales institucionales están diseñados de manera práctica para las FAMI, lo demás, es cuestión de poner en práctica lo que allí se contempla.

No obstante reconoce aquel funcionario, que por parte del instituto no se ha llegado a verificar resultados concretos a través de una evaluación sistemática. La referencia que se tiene al respecto es con base a la gestión de planeación y ejecución que cumple la madre FAMI y eventualmente, con las respuestas de las madres usuarias frente a los aspectos relevantes para alcanzar el objetivo general de la experiencia FAMI. De ahí que los resultados, para el funcionario del ICBF, son interpretaciones a partir del acercamiento esporádico al programa y sus actores, entre los que se destacan:

La sensibilización frente a la práctica de la lactancia materna, los controles prenatales, o los grupos de apoyo para las mismas madres usuarias frente al proceso que están viviendo de gestación o de lactancia. A través del programa se ha logrado retomar la importancia de la gestación, cuidados del embarazo y desde allí tener en cuenta el inicio de la vida humana; se ayuda a la familia a aceptar el ciclo por el cual está pasando, a desear y esperar con alegría ese nuevo miembro de la familia.

De manera similar, se encuentra en el programa, una intención clara de formar a la familia y prepararla para afrontar cambios o situaciones específicas; incluyendo acciones de promoción de salud como la estimulación temprana y la prevención de la violencia intrafamiliar.

Se ha visto en las familias usuarias mayor conciencia sobre los derechos de las mujeres, y aunque en ocasiones lo ocultan, a la madre comunitaria FAMI generalmente le dan a conocer sus dificultades y le solicitan orientación en tal sentido. De ahí que surja la necesidad, desde las madres FAMI y las usuarias,

de reforzar temas como la autoestima, los valores, los derechos como mujer, ya que esto aporta al proceso de autonomía e independencia de las madres usuarias.

Como otro factor relevante en los resultados, el ICBF detecta la permanencia de las usuarias en el programa, pues con frecuencia la madre que ingresa generalmente permanece durante los dos años, no es una población variable, y se encargan de promover e invitar al programa aquellas madres que tengan el perfil para ingresar. Esta permanencia también se hace evidente en algunas madres que han estado dos años en el programa, posteriormente tienen un bebe y de nuevo ingresan, lo que da cuenta de la aceptación y reconocimiento del programa.

En la implementación de las visitas, las madres comunitarias FAMI, han logrado ganarse la confianza de los usuarios e involucrarse en la vida familiar; en algunos hogares han vinculado a los esposos o al resto de la familia. Factor positivo a partir de la implementación de dichas visitas, ya que inicialmente la modalidad tenía como estrategia reuniones diarias en las que no se lograba vincular a la familia, pues siempre asistía la madre gestante o la madre con su hijo a la actividad educativa.

El funcionario del ICBF local, considera que a través del proceso educativo se logra el objetivo fundamental del programa “dar un mejor comienzo a la vida humana” al tomarlo desde el momento de la gestación y preparar a los padres en cuanto a la atención y cuidados del recién nacido.

Por otro lado, pero sin distar de los resultados ya enunciados a través del desarrollo e implementación del programa, desde las investigadoras se lee, con respecto al proceso educativo, cómo la madre usuaria y la madre FAMI, se esfuerzan, vinculan y comprometen a aprender con el otro, a través del dialogo

de saberes, de las experiencias, de las preguntas y relaciones que surgen en el acto educativo. Se da entre en ellas un proceso de aprendizaje y crecimiento recíproco en torno a lo personal, a la vida familiar, a lo afectivo, a los valores; mediado por actividades lúdicas, creativas y sociales que recrean el proceso relacional entre sí.

Los contenidos curriculares han trascendido lo contemplado en los cuatro ejes temáticos que las madres FAMI han seleccionado de entre las opciones que en la materia presenta el ICBF a través de los manuales correspondientes, pues las necesidades y condiciones de las usuarias así lo requieren; siendo el eje “valores” uno de los cuales ha entrado a satisfacer la expectativa que ha motivado a las madres usuarias y a la misma madre FAMI, para ingresar al programa.

En el espacio educativo vinculado a los valores, siempre presente en el acto de enseñar y aprender, la madre FAMI ha llegado a motivar, en las madres usuarias y en particular en las gestantes, un interés por “con-crecer” con su pequeño hijo ante todo en términos de darle afecto a través de cuidados especiales y auto-estimarse como madre y como persona; lo que trasciende el desarrollo personal a la idea de crecer con el niño y revela la necesidad de involucrar al adulto significativo y al niño como sujetos de su propio desarrollo y no sólo en función o bienestar de uno de ellos.

Se observa en lo dicho y en lo practicado por las madres FAMI que el concepto de “crecimiento personal” es muy importante para ellas y también para las madres usuarias, condensándolo o simplificándolo en la imagen y proceso de “crecer” (desarrollo en general) y “madurar” (lo que sigue hacia adelante); lo cual puede estar relacionado con unos logros iniciales en el desarrollo de los niños/as atendidos, como son, la relación parento-filial, los vínculos afectivos

madre –hijo e incluso en los hábitos nutricionales; puesto que, en la práctica, se “concreta” con éstos, siendo más claro este aspecto en la conciencia y expresión de las madres usuarias.

De otra parte, la autonomía que caracteriza el programa, específicamente en lo que al componente educativo atañe, significa para la madre FAMI, la posibilidad de adaptar los lineamientos institucionales a sus propios requerimientos, al tiempo que le brinda la oportunidad a las madres usuarias de participar en la selección de los contenidos curriculares, como también de hacerlas partícipes en la planeación y organización de actividades extracurriculares (festejos, celebraciones, entre otros). De acuerdo con lo expuesto, las madres FAMI, con participación de las madres usuarias, han venido construyendo un currículo pertinente que de hecho implica una contextualización de los contenidos, y cambios en la dinámica misma del programa, como lo demandan las características de apertura en cuanto al ingreso de las madres usuarias.

Se han logrado ciertos resultados diferentes a los esperados por parte del ICBF a través de la modalidad FAMI que como se sabe, tiende a ser autónoma una vez puesta en práctica. De ahí que aquellos resultados, diferentes a los pretendidos por el ICBF, son equivalentes a las satisfacciones que esperaban, al menos al principio, las madres FAMI y las madres usuarias. Estas satisfacciones a la vez, se convierten en un factor de motivación, la cual constantemente se ha venido activando y retroalimentando, pues la madre FAMI es conciente que, en buena parte, la vigencia del programa depende del grado de motivación de las madres usuarias para permanecer en aquel.

Por otro lado y con respecto a los niños beneficiarios del programa, se lee ligeramente de la voz de las madres FAMI y las madres usuarias, cambios en hábitos alimenticios como la lactancia materna y métodos de corrección pero no se profundiza en los efectos acaecidos directamente en ellos; es decir, no se

detallan ampliamente otras relaciones para con los niños y niñas, quedándose, el discurso del ICBF, corto en aquella intencionalidad que reviste el programa.

En este mismo sentido, encontramos cómo el medio para lograr el objetivo propuesto por el FAMI se centra, o encuentra su razón de ser, en el fortalecimiento de la familia, pero especialmente, de la usuaria como persona, como mujer y como madre, y aunque no se pierde de vista a los niños y niñas como eje central del programa al pretender dárseles “un buen comienzo de vida”, no constituyen el medio, sino que se convierten en el fin del mismo.

No obstante, esta situación no descarta, y de hecho funda el quehacer mismo del programa, que aquella cualificación, formación y desarrollo de los padres, madres y adultos significativos, afectará de manera positiva o negativa el desarrollo, cuidado y crianza de los niños y niñas usuarios del programa.

Así, para las educandas y educadoras, los resultados esperados en tanto interés fundamental del ICBF, mejoran la función del grupo familiar en cuanto a la socialización de los niños y niñas y en general, la aplicación de aquellos aprendizajes que garantizan, en lo que a las familias compete, la supervivencia, la protección y el desarrollo psicosocial, afectivo y emocional de los niños y niñas. Tales resultados también, son equivalentes al crecimiento personal de educandos y educadoras, aspecto este que para el caso, se entiende como un proceso de autodesarrollo y al que unas y otras madres perciben en relación al fortalecimiento de su subjetividad.

En cuanto a la autoestima y auto confianza de las madres usuarias, las madres FAMI para elevar dichos niveles, han implementado un dispositivo pedagógico basado en la participación, el cual de hecho contrarresta su actitud autoritaria. Ello explica que las madres FAMI en su actuar como educadora – y así se

observó—, estimula la participación de las madres usuarias respecto a los temas o situaciones objeto de intervención, lo que les permite a éstas aclarar dudas, confirmar o descartar las ideas que tiene sobre la materia facilitando la construcción de representaciones adecuadas de lo que se trata de aprender. Además, la posibilidad de una participación activa, les permite a las madres usuarias responder, cuando la madre FAMI lo estima conveniente, sin temor al fracaso o a enfrentar solas las dificultades.

De esta manera, la madre FAMI le da confianza a las madres usuarias lo cual se traduce en un mayor estima personal adquirida por estas. Aún mas, en este ambiente de libertad y espontaneidad, es posible que las madres usuarias hayan venido adquiriendo y/o fortaleciendo su capacidad de decidir sobre lo que deben y no deben hacer para lograr sus objetivos como personas autónomas.

También se revela, en las declaraciones de las madres FAMI y de las madres usuarias, respecto a los resultados del proceso educativo que dichos resultados se vinculan, aunque de manera indirecta, a la comunidad donde está ubicado el hogar FAMI en tanto éstas ha aprendido a respetar el programa, sus dispositivos y en particular, a las madres FAMI por la condición de educadora y organizadora y a las madres usuarias por convertirse, la mayoría de ellas, en “madres ejemplares”.

En este orden de ideas son notables las contribuciones que el programa FAMI ha dado a las madres, tanto usuarias como FAMI del municipio de Yarumal, al ICBF y la comunidad en general; lo cual se refleja en los avances en la atención a los niños y niñas, la participación creciente del grupo familiar en dicha atención, la dedicación en mantener y desarrollar un dispositivo educativo que muestra varios aspectos trascendentales respecto de lo generalmente normatizado para la experiencia de tipo FAMI; en fin por su capacidad de formar

comunidad, en primer lugar educativa, e incrementar y consolidar la correspondiente red social de apoyo a sus principales actividades y resultados.

2.3.4 Discusión de los hallazgos

Establecer relaciones entre los elementos del referente teórico, la concepción filosófica del programa, las prácticas y lo hallado a través de la voz de los actores, sugiere reconocer en el programa FAMI, la implementación de un proceso educativo diferente dentro del ámbito de la educación de adultos, en cuanto a la metodología, temáticas e intencionalidad se refiere. Es así como el proceso educativo que se desarrolla en el programa FAMI de Yarumal, presenta contradicciones de orden conceptual y metodológico, lo cual plantea problemas interesantes para la comprensión del proceso y para la práctica de la enseñanza y del aprendizaje.

En ese orden de ideas, el denominado Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, concepción primaria de los programas adelantados por el ICBF, se hace manifiesto en el programa FAMI cuando rescata una intencionalidad para cada una de las actividades pedagógicas, cuando busca cualificar las prácticas educativas cotidianas, no haciendo de ellos una estructura puramente formal sino que posibilita espacios para la reflexión; es decir, cuando valida la importancia de que cada una de las acciones formativas debe ser pensada, planeada y desarrollada desde el ámbito comunitario y no sólo institucional, en ambientes propios de la comunidad y con participación de la comunidad. De manera similar, cuando enfatiza —y de hecho se hace— en redescubrir y potencializar los valores humanos, retomando en la práctica, conocimientos y elementos culturales propios de los actores y de la comunidad, pero orientándolos hacia una práctica social cualificada.

Como otro aspecto a resaltar en este sentido, es el rol de los educadores comunitarios avalados por la comunidad, los usuarios y el ICBF; lo que hace de las madres FAMI los agentes mediadores, facilitadores de las prácticas educativas, y aunque nos remiten a la educación que todos hemos recibido y adquieren un rol institucional, de alguna manera trascienden el rol de transmisoras de conocimientos para convertirse en amigas, confidentes y sujetos en aprendizaje. A la par, el asumir el programa FAMI, como un proceso que pretende formar al individuo en una concepción integral de lo humano, lo social y lo personal, contribuye en las madres usuarias y en las FAMI, a elevar su condición de vida y por ende a asumir un papel protagónico, activo y consciente en la construcción de su propio proyecto de vida, como lo plantea el proyecto pedagógico educativo comunitario.

Sin embargo, la propuesta del proyecto pedagógico educativo comunitario no ha sido apropiada en su totalidad por las madres FAMI ni por el ICBF a través de la asesoría al programa, lo cual se evidencia en varios aspectos: ninguno de ellos ha participado de un proceso de capacitación y evaluación sistemática que dé cuenta de tal apropiación en todos los contenidos, intereses e intenciones del proyecto pedagógico; la práctica se queda corta en la formación de ese ser humano integral por cuanto existen falencias en el proceso de enganche de algunas usuarias (las remitidas), en la práctica de lo aprendido y en el seguimiento al programa en su conjunto que permita reorientarlo.

Así mismo el proyecto pedagógico pensado desde sus principios como un proyecto en permanente construcción, lleva a que sus postulados sean parte de un proceso y se practiquen, materialicen o posesionen con el tiempo y la permanencia; sin embargo, no se ha realizado un proceso reflexivo para revisar o replantear la propuesta pedagógica en la implementación del mismo. Igualmente, en su intención de lograr una articulación interinstitucional no hay

un desarrollo en tal sentido, pues lo que ocurre son más bien acciones aisladas que responden, en parte, a los intereses de cada una de las instituciones, que al de las usuarias y del programa como tal.

Como elemento dinamizador para alcanzar los objetivos que se propone, en éste documento —PPEC— se insiste en que se deben insertar procesos investigativos, adecuados y pertinentes, respecto a la formación de los actores del programa. Se puede inferir que este enfoque necesariamente centra —en un primer momento— la atención formativa del ICBF en la madre FAMI, concebida como el sujeto dinamizador del proceso educativo y ello se revela en la recomendación de que se investigue de continuo lo que se vaya desarrollando como práctica social y educativa dentro de aquella modalidad. Lo anterior no se ha consumado aunque algunos aspectos del PPEC se incluyeron en el manual “Aprender a enseñar” con el cual las madres FAMI, se han identificado, particularmente en cuanto al procedimiento con que abordan los procesos enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, en la conceptualización del desarrollo Infantil, el cual congrega otro enfoque oficial planteado por el ICBF, se reconoce al niño como un ser social cuyo desarrollo depende de las relaciones que le ofrecen los adultos; de ello se deriva que en el programa FAMI se pretenda enriquecer la calidad de las relaciones del adulto para con el niño y fundamente, parte de su accionar, en la cualificación de la función socializadora que ejerce la familia dado que es clave para el desarrollo de los niños y niñas, haciendo énfasis sobre la crianza y cuidado de la infancia.

Comprende en su conjunto, una concepción socio evolutiva del desarrollo, pero dista de lo consagrado en el PPEC, no tanto en su concepción filosófica, sino en el hecho de enfatizar en la práctica, más en la evaluación del desarrollo del

niño que en la exploración de las relaciones que surgen o se dan en torno a él; sin desconocer el papel que cumplen los sistemas de relaciones con los cuales el niño se involucra, pues estos estimulan a su vez, el desarrollo de los niños y las niñas.

Este último documento sugiere como algo prioritario, que la modalidad FAMI se debe focalizar en una formación que se ajusta al concepto evolutivo que los autores han seleccionado para los niños y niñas. A atender, se trata sin duda, de una posición más biológica que sociocultural o integral, lo cual riñe con el enfoque integral del PPEC y sólo se recoge una conceptualización que es provisional o sea, siempre sujeto al estado de la discusión en materia de lo biológico y lo infantil, no de profundización por ejemplo, en el aspecto cultural.

Con respecto a la escala de valoración cualitativa del desarrollo, a través de la cual se pone en práctica la concepción del desarrollo infantil, constituye una actividad puntual dentro del programa que posibilita la reorientación de prácticas educativas, aunque no es asumida con tal relevancia en cuanto a la capacitación de las madres usuarias para la aplicación y utilización de la escala por las matices mismas que va adquiriendo el programa.

El manual instituido “Agenda FAMI” reproduce y sistematiza ese concepto provisorio y se sigue utilizando por parte de las madres FAMI sin que haya tenido revisión o ajuste alguno; aparece este manual, por lo antes expuesto, como cierta limitante no sólo para el desarrollo de la pertinencia que muestra el enfoque del PPEC sino, para los esfuerzos de adaptación que hacen las madres FAMI y las madres usuarias respecto de un modelo educativo y pedagógico que, desde el interior de la institución que lo formula, ya se encuentra inmerso en contradicciones de algunos conceptos y prácticas. Dichas contradicciones debieran motivar, en buena parte, el hecho de que finalmente se dejara en manos de las madres FAMI y de las madres usuarias la realización

misma del programa y con sólo un mínimo seguimiento evaluativo por parte del ICBF.

Como se conoce, la metodología de “Aprender a enseñar” es una práctica social que permite el intercambio, la cercanía, la comunicación y la confrontación de saberes, donde se reconoce el saber del otro como importante y valioso; propone un método dialógico entre participantes y orientadores con una intención transformadora, que se traduce en el programa FAMI en esa interacción constante, entre las madres FAMI y las madres usuarias, de conocimientos, de prácticas, de relaciones, con el propósito de aprender a partir de lo que saben, del otro, del medio. Esa interacción representada en la práctica, en cada encuentro educativo, intenta consolidar el acto educativo intencional, transformador y reflexivo alrededor del cuidado y la crianza, aunque el punto de llegada sea diferente para cada uno. Lo anterior, sin embargo, fluctúa entre lo tradicional conductista y un proceso participativo basado en el diálogo, pero que a su vez, afianza y representa la iniciativa de un modelo educativo alternativo para el programa, no obstante con limitaciones permanentes de legitimación y apoyo institucional para que siga creciendo y proporcionando los elementos para estructurar una práctica con cabal autonomía y pertinente en las condiciones contextuales que requiere.

Todo lo anterior pone de manifiesto, que existe una contradicción notoria entre el modelo educativo y pedagógico que se recomienda a las madres FAMI por parte del ICBF y el elemental modelo en la materia que han venido implementando aquellas y las madres usuarias. El modelo localmente recomendado tiene problemas de enfoque y aunque plantea ser flexible y abierto, en algunos momentos no avanza más allá de una metodología tradicional; es decir, se practica el viejo estilo puramente transmisionista, repetitivo y jerárquico, al pretender dar respuesta a los lineamientos

pedagógicos institucionalizados; de ahí la permanencia de algunos esquemas en cuanto a las temáticas, la jerarquía y rol que asumen la madre FAMI y el ICBF con respecto a la madre usuaria y el establecimiento de las prácticas.

En este mismo sentido, pero alrededor de las contradicciones interpretadas en el rol de la madre FAMI, es necesario destacar que, de hecho, al delegar definitivamente en las madres participantes el procesamiento práctico del programa FAMI, se ha desarrollado un nuevo modelo que combina una educación instrumental, institucional, con otra que busca innovarse a través de ciertas adaptaciones de la metodología propuesta en “Aprender a enseñar” y de algunas experiencias pertinentes de quienes aparecen como actores protagónicos de las prácticas educativas.

En este contexto en particular, paradójicamente se presentan situaciones relacionadas con la actitud autoritaria que, eventualmente asume la madre FAMI frente a las madres usuarias y la actitud renuente de las madres “remitidas” en cuanto al compromiso y aplicación de lo aprendido en las sesiones educativas. Lo primero, es decir, la ambigüedad de la madre FAMI en las relaciones educador-educando, se explicó por el carácter dual que la reviste: por un lado como agente educativo institucional a quien el ICBF califica su desempeño en relación a la asistencia de las madres usuarias a las actividades educativas y por el otro, como amiga de las educandas, pues debe mantener buenas relaciones con ellas en tanto significa la concurrencia de éstas al programa y en efecto la viabilidad y permanencia del mismo.

De otra parte, el hecho de que aquellas madres —las remitidas— no apliquen lo aprendido, se explica en que el interés de estas madres en asistir al programa se cifra en conservar la custodia de sus hijos/ hijas menores, en tanto percibe al ICBF como una “amenaza” en tal sentido; mas se dificulta involucrarlas en la

dinámica educativa que reviste el programa y que pretende prevenir alguna sanción para con la madre o protección para con el niño o niña.

Por su parte, el ICBF local al focalizar la educación dirigida a las madres usuarias en el proceso biológico y de estimulación frente a la gestación, la lactancia y el crecimiento y desarrollo del niño, niña, no profundiza, en algunos momentos, en la necesidad de educar a los padres y/o adultos significativos en su condición humana, personal y como agentes socializadores de la niñez en primera instancia. Al contrario, para las madres FAMI, su interés como educadoras, en relación a las madres usuarias, radica en que estas se desarrollen individualmente al tiempo que adquieran aprendizajes útiles para el cuidado y crianza de sus hijos e hijas. Lo anterior le da sentido al énfasis que las madre FAMI le dan al crecimiento personal en la dinámica del proceso educativo, a pesar de que algunas madres usuarias aún se perciben como mujeres madres; mientras el interés propio radica en llegar muy lejos en lo personal y ser reconocidas socialmente.

De otro lado, por falta de información de algunos funcionarios del ICBF local, mas la improvisada selección de capacitación para las madres FAMI que a veces se realiza, ha contribuido a que las recomendaciones expuestas por las madres FAMI no sean revisadas de acuerdo a las circunstancias y expectativas que se generan dentro del desarrollo del programa.

Acercándonos, desde otra perspectiva al proceso educativo adelantado en el programa FAMI, la educación a los adultos significativos en el marco del programa intenta, a través de procesos comunitarios, flexibles, abiertos y de reflexión en torno a currículos diseñados, dar respuesta a necesidades de aprendizajes básicos identificados por el ICBF en este grupo poblacional en particular; por eso, a diferencia de la educación de adultos tradicional, propone

elementos alternativos como la flexibilidad en la selección de temas y la participación de los educandos en las actividades pedagógicas, establece la concertación de días y horas para la realización de visitas, propone intervalos semanales para la realización de los talleres y se esfuerza en realizar una planeación acorde a las necesidades de las madres y sus problemáticas.

El acto educativo en el programa FAMI no se da manera rígida en el sentido estricto de la palabra, pues invita y da cuenta de un proceso mutuo de aprendizaje, entre educandos y educadores; y aunque es de carácter institucional, promueve estrategias maleables, cercanos a los contextos y condiciones sociales y familiares de los actores, no por ello prescinde del ejercicio del autoritarismo y la verticalidad desde la institucionalidad. En el programa FAMI, los adultos aprenden mediante ejemplos, experiencias, vivencias, preguntas, refuerzos, respuestas, acciones, mediante el lenguaje; constituyéndose en referentes de aprendizaje, de manera positiva o negativa, el medio al cual tienen acceso, el contexto y sus historias de vida.

Los actores que convergen en él son diversos, no se cuenta en forma permanente con personal profesional y las educadoras no son especialistas en ningún tema, son personas inquietas por situaciones cotidianas de la vida familiar, el cuidado y la crianza de los niños y las niñas. De ello se deriva que este proceso de formación sea un aprendizaje mutuo y a diferencia de la educación tradicional, no hay una verdad o saber único, se da un intercambio de conocimientos, se aproxima a un diálogo de saberes alrededor de las historias de vida, vivencias, cotidianidad, medios; tomando y reflexionando, cada actor, en torno a los conocimientos y experiencias de educandos y educadores. Tratando de despojarse, cada actor, de las actitudes receptoras para asumir una postura abierta de acuerdo a sus capacidades y necesidades de formación.

En cuanto al currículo, en la educación tradicional hay una tendencia a lo estático, a lo determinado; mientras en el FAMI, el surgimiento de otros temas en el desarrollo de las sesiones educativas, de alguna manera, plantea la importancia de incluir otros ejes temáticos y muestra paulatinamente las necesidades de las usuarias; en este sentido, al incluir otros temas en el proceso educativo intenta dar respuesta a ciertas problemáticas o situaciones personales y familiares que surgen en la práctica.

Con respecto a los ambientes, dista de la educación tradicional en cuanto a las aulas de clase, pues los espacios en que se lleva a cabo las actividades educativas en el programa FAMI son salas o habitaciones del hogar de la madre FAMI que hacen las veces de salón, lo cual propicia un ambiente mas cercano, mas familiar, pues son espacios físicos de las viviendas destinados para ello; y aunque cumple la función de una aula de clase es un ambiente que produce mayor confianza y tranquilidad para las madres, niños y niñas, y de fácil acceso, dado que las madres usuarias se hayan circundantes a la misma área geográfica.

De lo antes expuesto se puede colegir que el modelo educativo implementado por las madres FAMI fluctúa entre lo “tradicional” y lo “novedoso” en cuanto sigue atado a unas prácticas pedagógicas de corte conductista: estímulo-respuesta en relación con el aprendizaje, relaciones matizadas de autoritarismo, prevalencia de la homogeneidad ante la particularidad en el contexto de las educandas. En esta situación, adquiere relevancia la falta de capacitación adecuada y pertinente a las madres FAMI en materia pedagógica, así como profundización en el estudio de los lineamientos oficiales en la materia (del PPEC y del manual aprender a enseñar) por parte de los capacitadores contratados por el ICBF para el caso, por otros agentes y por parte del funcionario en su condición de coordinador de la modalidad FAMI.

No obstante, el modelo educativo FAMI, se identifica en algunos aspectos con los modelos alternativos, concretamente con los postulados de la educación popular, en tanto en el uno como en el otro, se le asigna a la educación, además del aprendizaje en torno a un saber, elementos para que los educandos adultos se empoderen de habilidades, destrezas y aptitudes para sus prácticas cotidianas y mejoren la capacidad para participar en su propio proyecto de vida. En esta misma línea, aunque tímidamente este modelo FAMI se acerca a la educación popular en cuanto a la estrategia metodológica que, por consenso ha adoptado este tipo de educación para viabilizar los procesos de enseñanza – aprendizaje, el diálogo de saberes del que trata la educación popular, en donde a través de la negociación cultural es posible encontrar un punto de contacto entre el saber “oficial” y el saber “cotidiano” que comporta los educandos, no es del proceso FAMI en forma rigurosa; puesto que aún se sigue privilegiando el primero en detrimento del otro, advirtiéndose, solamente el interés del agente educativo para activar los conocimientos previos de los educandos, valorándolos o no bajo la óptica del saber instituido.

La experiencia FAMI en el municipio de Yarumal aporta a las consideraciones expuestas sobre el método en la educación popular, confirmando algunos de sus aspectos en particular. Para las usuarias y las FAMI son relevantes, en el acto educativo, los momentos de compromiso y evaluación, en un sentido auto-formativo a la vez colectivo e individual; sin dejar de lado posibilidades en cuanto a contenidos críticos, permanencia e inclusión en un movimiento social compatible con las aspiraciones e intereses como puede ser el movimiento de mujeres. Es más, en lo que han logrado y auto-evaluado se advierte la prevención que tienen las FAMI para no formalizar en exceso, lo que puede constituirse como educación popular. Buscan condensar, más que extender sin necesidad, los momentos del acto educativo, como se decía anteriormente, no importando para las madres intervinientes que este ejercicio se presente al interior de un programa “no formal” oficialmente instituido. Los resultados

adquiridos a través de una red relacional de apoyo y de pocos, pero significativos contenidos críticos, que se pueden extender a la realidad social existente, y no tanto el acto educativo en su carácter oficial de preponderancia, es lo que, de manera práctica —en sus acciones más que en sus palabras— las acerca a un concepto de educación popular pero con un renovado estilo para el mismo.

En la misma línea y teniendo en cuenta otros elementos desarrollados frente a la *Educación Popular* el programa FAMI, si bien no se ubica taxativamente dentro de esta categoría, su carácter de informalidad, principios de pertinencia, significatividad de los aprendizajes, espacios en los cuales se lleva a cabo, motivación, necesidades y expectativas de los diferentes actores, da cuenta de aspectos que le son comunes o le sugieren insertarse en ella. En este sentido, el proceso de formación en el programa FAMI, como en la educación popular, es una práctica educativa alternativa a la educación tradicional en cuanto a contenidos y formas de enseñanza se refiere; sin embargo, no lleva implícito ni se ubica en él específicamente, un componente político, ni de clases ni una conciencia crítica, como lo asume la educación popular.

Con los resultados encontrados en los usuarios y especialmente frente al crecimiento personal y el aporte a cada uno de los actores como persona, el rescate de la madre como cuidadora pero a su vez como mujer, se hace visible cómo, de alguna manera, hay una intención liberadora en el proceso mismo del programa, en tanto faculta a los padres y/o adultos, a través de procesos de codificación y decodificación, a ser personas más capaces, a la construcción de sujetos, a construir nuevas relaciones con sus familias, con el entorno y a adquirir otros conocimientos, aunque este no sea el objetivo inicial propuesto para el FAMI.

En el FAMI, como en la educación popular, se vinculan necesidades de sectores populares, como lo son, la crianza de los hijos, la socialización, el esparcimiento, la solidaridad. Los actores del FAMI comparten entre sí intereses comunes como el proceso de gestación, la lactancia, situaciones de vida similares, los cuales motivan e invitan a vincularse al programa y contribuyen a la construcción de procesos de organización iniciales en torno a los asuntos que los convergen. No se aparta de la población a la cual va dirigida la educación popular; es decir, de su relación con sectores excluidos del sistema educativo, sometidos a los sistemas políticos, económicos y de desarrollo, pero sobre todo excluidos de procesos estructurados y sanos de transformación cultural y de desarrollo del ser humano en múltiples dimensiones.

Sintetizando esta lectura entre la educación popular y el programa FAMI, es claro que dan cuenta de una larga observación de las acciones sociales y formativas, de tan importantes aportes al proceso de la educación popular en Antioquia y en el país. Por lo demás, es notoria la proximidad de la experiencia FAMI a los principios que se han consensuado, en muchos otros lugares y experiencias, respecto de este campo educativo novedoso, porque:

- El método general, dialógico, negociado, interpersonal y poco a poco colectivo entre pares o con cierta mediación de alguien que no es considerado, al principio como par, es el mismo en la experiencia del programa FAMI.
- Los contenidos críticos que la educación popular suscita o confirma, son los mismos para las mencionadas madres sin la cual todavía quedarían en el silencio las posibilidades expresivas y constructivas que han generado a través de los años, hablando en términos de tendencias.
- El basarse en sus condiciones de trabajo y producción para desenvolver y cimentar aquellos contenidos críticos, son los mismos también, dada la

intensidad de la doble carga de trabajo doméstico reproductivo y de las tareas de trabajo personal que asumen, muchas veces, fuera del hogar.

- La relación con un movimiento social o movimiento general de cambio integral que viabilice, aún más, la dinámica y concreción de la llamada educación popular, también, en tendencia, aparece en la experiencia FAMI, agenciada por cierta confrontación especial con la problemática propia de la localidad, con cierto imaginario que caracteriza a ésta. Las madres participantes así mismo propugnan por una mayor permanencia dentro del programa, no obstante las dificultades institucionales que ello representaría, e incluso insinúan que es posible irlo descentralizando y extendiendo a otras madres y con la cautela que esta proposición requiere.

En el acto educativo, las madres FAMI se esfuerzan por aplicar la metodología propuesta por el programa Aprender a enseñar, buscando la participación de las madres usuarias mediante la articulación de la reflexión, el debate, la evaluación y compromisos, a partir del conocimiento y prácticas de los actores; hay una acción pedagógica en la cual es posible construir sentido de grupo, no solo para aprender sino también para cuestionar asuntos que se dan en el programa o en la vida misma. En él convergen, como diría Guiso, historias personales, culturales, donde se construyen sentidos y significados a partir de interacciones en tiempos, espacios y contextos específicos. Se mezclan saberes, intereses, experiencias, en el encuentro con el otro.

Gracias a estos elementos, es palpable una intencionalidad de acercarse a un diálogo de saberes, donde es posible una relación pedagógica entre el saber popular, colectivo y el saber elaborado, es decir entre los actores, por medio del cual se invita a otro tipo de interpretación. La propuesta FAMI se acerca a la educación popular en tanto busca una relación dialógica como mediadora del conocimiento, lo cual significa que se parte del conocimiento - saber que poseen los actores del proceso educativo y a través de una negociación y

consenso se construya el conocimiento que el educando aprehende. En este sentido el aprendizaje es un acto de confrontación, negociación de los diferentes pretextos que comparten los actores, donde cada uno de actores trae una historia, una herencia cultural y reflexiva diferente.

La educación popular, asumida de manera consciente, modifica procesos de la vida cotidiana, inmediata o progresivamente y tiene una intencionalidad específica: transformar sujetos, prácticas; diríamos que ésta es una intención tácita de la educación a mediano y largo plazo en el programa FAMI. Si bien no se dirige específicamente a transformar relaciones sociales de dominación, pues se explicitan relaciones más igualitarias entre los actores y cada sujeto social es protagonista de su propio aprendizaje, los educandos son invitados a actuar, a comprender, a concienciarse, a reflexionar sobre sus vidas.

En el desarrollo del componente formativo del programa FAMI es posible que no se logre hacer de los actores sujetos históricos, como lo propone la educación popular, ni se logren profundos avances en el empoderamiento, en el actuar, en el participar; pero hay allí un comienzo en la construcción de sujetos autónomos, independientes, orientados hacia un proyecto social transformador, el cual puede ser fundado en la solidaridad y con reivindicaciones claras frente a las estructuras políticas y económicas, para construir sujetos políticos capaz de transformar contextos y prácticas.

Su capacidad, hoy relativamente probada, de empoderamiento del programa por las participantes es tal, que no se duda en mostrar a esta experiencia como pertinente frente a los objetivos e intenciones de la institución pública que la financia y ha promovido. En particular se resaltan los aportes de madres FAMI y madres usuarias de Yarumal en relación con la red social de apoyo, en lo educativo y lo pedagógico, igualmente, en la dedicación ejemplar a sus hijos menores, su capacidad de formar comunidad y primeramente la de ellas, en fin

la de ocupar ya una posición de autonomía y resistencia dentro de un medio particularmente difícil que, en principio, colaboraría en el desarrollo de una investigación especial que empiece, efectivamente a dinamizar mucho de los supuestos y prácticas de la denominada “educación popular”.

- **CONCLUSIONES**

General

Desde la voz de los actores y lo observado en esta investigación, se evalúa al programa FAMI desarrollado en el municipio de Yarumal y dentro de las especiales condiciones sociales y culturales en que éste se presenta, como muy interesante y promisorio en el ámbito de la educación de adultos; que combina lo educativo y relacional de apoyo para contribuir a la resignificación de valores fundamentales en las intervinientes principales en aquel (madres usuarias y madres FAMI) ya para el cumplimiento de los objetivos institucionales propuestos (función socializadora de las familias FAMI respecto de sus hijos menores), ya para el particular desarrollo de las aspiraciones de reconocimiento y crecimiento personal de las madres - mujeres.

Específicas

El proceso educativo desarrollado en el programa FAMI da cuenta de un modelo pedagógico novedoso y alternativo dentro del ámbito de la educación de adultos, especialmente por cuanto trasciende lo planeado, pues va más allá de los contenidos propuestos, de los compromisos que se establecen desde la institucionalidad y de los mismos intereses iniciales de los actores. Trasciende lo propuesto en su objetivo inicial, y avanza, no sólo en términos de contenidos, sino también de resultados, a otros intereses y necesidades de los actores en el ámbito personal, familiar y social.

El programa va más allá del bienestar de los niños, niñas y los adultos significativos como instrumento de ese bienestar, ya que contribuye, en los adultos, a su crecimiento personal y va fundando ambientes cada vez más agradables para los niños y niñas. Por ello, y con base en los resultados, el programa adquiere significados diferentes para los actores: la institución toma el

niño como el centro y a la familia con relación al bienestar del niño, las usuarias ven su desarrollo y bienestar en el mismo nivel del niño, mientras las madres FAMI rescatan su rol de agentes educativos en función del crecimiento que logran como personas y su aporte a las familias usuarias.

En este sentido, las mujeres educadoras, encuentran en el programa FAMI un espacio para desplegar sus aspiraciones de “crecimiento personal” en igualdad de condiciones al objetivo institucional prioritario, que es fortalecer la función socializadora de las madres y padres con relación a sus hijos menores, dadas las favorables condiciones en cuanto a la autonomía que en la práctica se les ha concedido para el manejo y realización de dicha experiencia programática.

Para las usuarias, representa además del crecimiento personal, un espacio de reflexión y de acción para entrar a reconocerse dentro de su propia capacidad constructiva; al mismo tiempo que, según el avance en la percepción sobre sí mismas y sus formas construidas de auto-reconocimiento, encarar el sistema de dominación reinante, elaborando pacientemente unos elementos relacionales, unos imaginarios y significaciones que traspasan su virtualidad.

Para las madres usuarias y para las FAMI, se valida también, dentro del llamado crecimiento personal, la importancia de la autoestima, del reconocimiento y el fortalecimiento del autoconcepto, el con-crecer con otros, la resignificación del ser mujer. Significaciones que giran alrededor de auto-identificarse como “madres – mujeres”, lo cual tiende a adoptar progresivamente, un mayor énfasis en su manejo y construcción por parte de las participantes y frente al componente educativo del programa. En el programa surge la oportunidad para que las madres reflexionen en su ser como mujeres, lo que representan otra díada de significaciones correspondientes a “madre-mujer” desde diversas lecturas.

En cuanto a lo formativo, el proceso educativo muestra una implementación paradójica: horizontalidad-autoritarismo, participación-imposición; en la medida en que los actores asumen el rol propuesto por el programa, reconocen la institucionalidad, proyectan la intencionalidad teórica, pero a la vez, construyen sus propias relaciones, sus propias estrategias de enseñanza aprendizaje, asimilan contenidos, se recrean en su propio contexto social y fundamentan, en la vida cotidiana (cumpleaños, paseos, refrigerios, las relaciones en sus barrios), otros procesos de socialización, especialmente para los adultos.

En las prácticas pedagógicas se dan elementos de participación donde afloran las diferencias y desigualdades entre educadores y educandos, y se abren posibilidades de poder; sin embargo, el diálogo y la reflexión permanecen como mediadores del proceso de aprendizaje y a través de las prácticas y espacios que el programa propone, se rescata la cotidianidad, el sentir, y se validan los conocimientos de las madres FAMI y las madres usuarias. Ello no excluye la fluctuación del programa, entre lo participativo basado en el diálogo y lo participativo desde un estilo conductista.

Y aunque existe una actitud autoritaria y dogmática, en cuanto al proceso formativo y normativo se refiere, la educación en el contexto del programa es valorada tanto por los educandos como por los educadores. Unas y otras lo perciben como un asunto pertinente y trascendental, en primer lugar, porque los aprendizajes que adquieren las madres usuarias resultan útiles para cualificar y/o transformar sus prácticas de crianza y, de otra parte, porque la educación responde a la necesidad de desarrollo individual al que aspiran madres usuarias y madres FAMI como actores protagónicos del acto educativo.

En la práctica también se involucran otros aspectos constituyéndose, en elementos claves para impulsar el programa, aspectos de lo emocional, lo

personal, cultural, afectivo y relacional; lo cual ha obrado para que las madres participantes se involucren en otro sistema de relaciones, construyan otra red relacional y fortalezcan la cohesión de relaciones sociales que lo apoya.

Las madres FAMI, en su condición de agentes educativos, han logrado ciertas y novedosas formas de educar y autoeducarse por medio del diseño y la implementación de formatos de interacción pedagógica: relaciones mediadas por el afecto y la cooperación mutua, la participación activa de las madres usuarias, la utilización de recompensa, la utilización de un discurso cotidiano; así como la adaptación de los contenidos temáticos, con los criterios de pertinencia y relevancia que a bien consideren. Sin embargo, no pierden de vista su rol institucional, en tanto orienta y dirige el programa, conservándose paralelo a los intereses del ICBF y la manera como se implementa es un tanto vertical, lo que ubica a la madre FAMI, en cierto lugar, como “instrumento-agente” desde el ICBF como institución.

En cuanto a los temas, es notorio que no se logra la asimilación y ejercicio, de manera inmediata, de ciertos contenidos por parte de las usuarias, bien sea por factores culturales, sociales o religiosos, de lo cual se deriva, posiblemente la falta de práctica, en algunos asuntos, como la planificación familiar, la alimentación balanceada, actitudes pasivas o sumisas de las madres; o bien, esta situación puede estar articulada a los factores motivacionales o de ingreso de las madres usuarias, como ocurre con las usuarias remitidas desde alguna entidad, para las cuales el programa no ha revisado la estrategia motivadora a fin de lograr vincular a estas madres y comprometerlas con el objetivo del mismo.

La capacitación en el nivel macro del programa FAMI, especialmente para quienes asumen el rol de educandos, no se implementa como un proceso

sistemático ni cuenta con el recurso humano específico para desarrollarla en forma coherente con la filosofía del programa; los capacitadores desconocen la ideología o concepción filosófica de un modelo de esta naturaleza que va más allá de un conocimiento técnico. Se requiere de un conocimiento de contexto, de la historia y del proceso del programa en cada región.

La planeación se desempeña, en lo micro, en la práctica educativa, como un elemento fundamental ya que permite presentar una secuencia lógica de los temas y por ende, da cuenta de un aprendizaje con una intencionalidad, máxime cuando ha sido construida a partir de las necesidades de los actores. No ocurriendo lo mismo con la evaluación, pues el programa presenta debilidades en cuanto al proceso de seguimiento y evaluación del objetivo propuesto en general, lo que dificulta fortalecer lo positivo y superar las limitantes, así como establecer metas más específicas por parte del ICBF local.

Los elementos de autonomía y énfasis ya descritos para la orientación y ejecución del programa FAMI, han posibilitado avances importantes para viabilizar, dinamizar y hacer permanecer el componente educativo incluido en dicha programación, tales como: la motivación de las usuarias para su ingreso al programa, el énfasis en el momento de evaluación de los conocimientos y aprendizajes, vinculando, desde el momento de ingreso de la madre usuaria, la experiencia y la práctica; negociación de compromisos con la madre FAMI y que ésta continúa arbitrando o mediando, de ahí en adelante, como si se tratara de un momento de motivación y simultáneamente de compromiso interpersonal y también grupal.

La permanencia del programa está garantizada por esas relaciones estrechas y las redes que se construyen y por consiguiente, la perspectiva de las madres FAMI y de las madres usuarias para seguir creciendo en lo personal al tiempo

que ir ampliando el horizonte de amistades y relaciones a nivel social; pero su continuidad deviene, además, por los aprendizajes y relaciones socio afectivas que allí surgen, del interés y la motivación constante que permea a las madres FAMI y a las usuarias en el desarrollo del programa.

Los ambientes, en los cuales se lleva a cabo el programa - espacios comunitarios- cercanos, naturales, sencillos y dentro de su propio contexto, representan para los actores contextos próximos, cómodos, tranquilos, pero sobre todo, familiares.

El programa FAMI, Familia, mujer e Infancia, concentra su atención en la formación de los padres en asuntos relacionados con la gestación, la lactancia y el desarrollo infantil pero no ha profundizado en la reorientación o inclusión de otros temas que han surgido a lo largo del programa y se dirigen al desarrollo humano integral de los actores, especialmente el de las madres.

El problema del empleo en las madres intervinientes es visualizado como una aspiración algo diferida en el tiempo, en tanto que su condición de gestantes o de cuidadoras de niños o niñas de pocos años las exime temporalmente de un trabajo personal más o menos productivo. Por ello, y para reivindicar, ante sí mismas, su constante disposición a trabajar y ser empleada o desenvolverse en un oficio, se han especializado minuciosamente en la crianza y cuidados de sus hijos, buscando también, según se decía, con-crecer con ellos en el sentido más amplio de estas actividades formativas.

La acción social y educativa de los actores principales más la ingerencia de factores de transición sociopolítica cada vez más fuerte en el país y en las instituciones asistenciales del Estado (particularmente en el ICBF), han contribuido a generar un primer gran impacto, alrededor de la experiencia FAMI,

en el medio local y regional en el cual Yarumal, por su condición de antigüedad y de “modelo” regional de organización asimétrica en las relaciones sociales, conserva aún un imaginario de epicentro.

El programa es un ejemplo de educación para la población adulta dirigida al fortalecimiento de la familia, con los ajustes ya mencionados que han facilitado su ejecución y la permanencia de las madres usuarias y de las madres FAMI; en particular el ajuste relacionado con la tendencia que ellas han seleccionado como énfasis en la ampliación creciente de la red de relaciones sociales y de significaciones, tipo “familia extensa”, que ha soportado al programa efectivamente.

Con lo hasta ahora realizado en lo social y educativo, el programa FAMI, fundamentalmente por las mujeres que intervienen, es indudable que se está cumpliendo el objetivo institucional propuesto, cómo es darle un buen comienzo a la vida de los niños y las niñas a partir de la resignificación de la función socializadora de la familia, pero ésta última ligada al fortalecimiento del crecimiento personal de las cuidadoras y al redescubrimiento de los actores en su ser individual, como madres y como mujeres, desde diferentes ángulos, visiones, perspectivas y acciones.

En este mismo sentido se proyecta el programa FAMI, como una manera de prevenir o mitigar situaciones específicas de riesgo para los niños, niñas y sus familias, como maltrato, negligencia, abuso u otras múltiples problemáticas que se presentan al interior de las familias, particularmente durante el proceso de gestación y primeros años de crianza de los niños y niñas.

Con todo este impulso desde lo tradicional y lo novedoso, más lo logrado a través del tiempo, se explica el por qué el programa FAMI en cierta forma,

representado por el hogar de la madre FAMI, persiste a pesar de todo, con cierto equilibrio entre el cambio y la seguridad de lo adquirido, lo nuevo y lo viejo, la presión de las usuarias por mejorarlo y extenderlo y el interés de la madre FAMI por modificarlo muy lentamente; incluso el programa ha subsistido ante cierto olvido oficial.

Por lo sustentado en los párrafos anteriores, es muy probable que la experiencia FAMI desarrollada en Yarumal, a la vez que ha aportado al diseño de lo ejercido hasta ahora como educación de adultos y educación popular, también se haya posicionado como uno de esos nichos o “campos de experimentación social y formativa” que guiarían, en variados aspectos y especialmente en el de la vigencia de los procesos culturales de larga duración al interior de la práctica formativa. La evaluación que sobre el programa en la citada localidad se realizara mediante el análisis de la voz de los actores y lo observado en su práctica nos ha llevado a la convicción de que es muy interesante y, sobre todo promisorio, aún en contra de las percepciones pesimistas que, a veces, sus actores principales les confiaron a las investigadoras.

Dijéramos que allí se conjugan elementos de la educación informal por su metodología y tiempos, formal por los contenidos del proceso de aprendizaje, no formal, por carecer de sujeción a niveles, grados o áreas de educación. Encontramos entonces aspectos en los cuales la educación de adultos, la educación popular y el programa FAMI se identifican, pero sólo en la medida que logremos desarrollar y articular otros múltiples elementos alrededor de la educación, tales como: el componente político y pedagógico, el empoderamiento de padres, madres y adultos significativos, una visión transformadora, el desarrollo de redes de apoyo, la impugnación y la crítica; la inclusión de una concepción humanista fundamentada en la solidaridad

estructural que contribuya a construir sentido de grupo y pertenencia a intereses comunes, para enfrentar las nuevas formas de explotación que han surgido en el contexto de un mundo globalizado, estaremos mirando hacia una población adulta educada, con capacidad para hacer uso de sus derechos y en condiciones de transmitirlo a otros.

Aportes y recomendaciones

Dados los resultados, las limitantes, paradojas y contradicciones que caracterizan el proceso educativo FAMI en el municipio de Yarumal, es importante retomar, a manera de aportes y recomendaciones, algunos elementos relevantes identificados en la investigación con la implementación del programa y el respectivo proceso pedagógico que lo consolida, como las siguientes:

El programa confirma la permanencia de la especialización que las madres usuarias y las madres FAMI han tomado sobre sí en relación al cuidado y crianza de los niños y niñas, y se espera que con el aporte de ellas como actores principales, en relación con el objetivo institucional del programa, con su actividad ejemplar y los resultados visibles de su decidido esmero más la consolidación de la red relacional, de la red de significaciones que están soportadas en las de “madre-mujer” y en el valor de “responsabilidad mutua”, se pueda, finalmente, ampliar y activar, al modo de una familia extensa, la participación de los padres y familiares o adultos acompañantes en cuidado y crianza de los infantes.

La presente investigación contribuye a la cualificación del programa, con sus aportes en cuanto al ajuste de la modalidad FAMI, tanto en sus objetivos como en sus actividades, al enfatizar el aspecto de “formar al ser como personas”, dándole una importancia mayor o igual a la formación como padres, madres o

cuidador, y a la tendencia para lograr un auténtico y autónomo “diálogo de saberes” que el ICBF pretende, siempre y cuando se le busca consolidar a través de todo el proceso programático FAMI y no exclusivamente en el marco del componente educativo. Lo anterior implica, comprender el proceso pedagógico de una manera mas integral como esta investigación lo aporta.

Con respecto a la educación tradicional para adultos, el programa FAMI se presenta o promete ser un complemento a la educación básica, primaria o secundaria, que comúnmente se implementa para la población adulta, haciendo énfasis y a la vez, marcando diferencias, al orientar el proceso educativo hacia la formación personal y familiar; teniendo clara la intención que busca, en cuanto a la formación de padres o adultos significativos, en su rol de cuidado y crianza. Formación que posiblemente ha sido detectada como una necesidad para las personas adultas en general, padres o madres, pero que no ha sido incluida en nuestro país como un currículo específico ni se ha dado a través de las instituciones educativas.

Aporta a la teoría de la educación de adultos en el sentido de ofrecerle una articulación en los supuestos de la educación popular, o sea proponiéndole a aquella una vía alternativa y, al mismo tiempo, respetando las características propias que pueda obtener para sí la educación de adultos.

La discusión de los hallazgos invita a asumir la educación como una construcción, la cual se convierte en un reto para la práctica, pues significa para cada actor dejar atrás las verdades para construir una unidad de sentido en la que se pregunte por el mundo al cual pertenece, su conocimiento por los sujetos que lo producen y la coherencia en relación al proyecto social en el cual se suscribe. Es necesario entonces, que de allí se desencadenen procesos de deconstrucción de imaginarios anteriores para reconstruirlos con sentido

transformador; de ahí que el programa FAMI sea una alternativa para aquellos padres u otros adultos significativos que siguen aferrados a las tradiciones y creencias sobre sus prácticas y procesos de crianza.

Esta investigación también aporta a la articulación de un programa supuesto como institucional y público con los principios y métodos que, hasta el momento, se han llegado a convenir, entre los estudiosos como propios de la llamada “educación popular”, todo lo cual enfatiza su relevancia en relación con el diseño de políticas comunitarias, estatales o no; aunque en el caso de la experiencia FAMI investigada apenas se tiende a adoptar —condensando— dichos principios y métodos.

En esta misma línea, contribuye a un proceso de pertinencia relacionado con los principios y métodos que caracterizan a la naciente teoría de la “educación popular”, en el sentido de hacer avanzar, mediante la necesidad e importancia de la investigación sociocultural previa o simultánea a dicho acto educativo especial (por ejemplo, el porqué, las madres intervinientes de Yarumal, insisten hoy en auto-caracterizarse como “madres-mujeres”); y además, insertada aquella investigación, dentro de culturas o personas altamente significativas en cuanto que perciben con mayor intensidad y claridad el conjunto de contradicciones sociales y culturales que caracterizan, todavía, a la sociedad colombiana y en las cuales, por acción y reflexión frente a esa situación exacerbada, hayan desarrollado o estén próximas a desarrollarse formas socioculturales en cuanto a resistencia y/o propuestas alternativas frente a lo dado (posiblemente en el caso de la experiencia investigada en Yarumal).

A partir de la lectura que se hace desde la educación popular, se valida la educación como aquella llamada a superar la ruptura que tradicionalmente se ha hecho entre saberes específicos de corte académico y el desarrollo de lo emocional, social y familiar; y la importancia de centrarse en el aprendizaje mas

que en la educación, buscando generar competencias y habilidades en los sujetos a través de un proceso de empoderamiento.

Como aspectos que quedan por explorar o revisar, el estudio muestra que no siempre se logran los resultados esperados o no se logran cambios de manera inmediata en las formas de ser y pensar, las actitudes, los comportamientos y pautas de crianza. Por ello, el proceso de aprendizaje a través del programa FAMI, debe buscar que el adulto asimile el aprendizaje contrastando con la práctica, reflexionando en torno a sus prácticas de crianza, sobre la manera cómo cuidan, alimentan, estimulan y educan a sus hijos; reflexionando en torno a experiencias propias, alrededor de la relación conyugal, parento-filial; mediante la observación y escucha al otro, con otra vivencia, experiencia y conocimiento; mediante la reflexión sobre las prácticas de lo que han aprendido. Como una manera importante de valorar, desaprender o aprender formas de actuar, de reaccionar, de solucionar problemas, de pensar.

La implementación del programa presenta debilidades en el enganche y vinculación de las madres usuarias cuando no ingresan con una motivación propia, ya que al ser remitidas por alguna institución, se crea un interrogante frente al primer momento o puerta de entrada al programa, pues para estos casos especiales estamos ante procesos de motivación que debieran ser específicos por la condición misma de la familia o de la madre usuaria. Posiblemente ante mayor vulnerabilidad, riesgo y situaciones familiares particulares se requerirá de procesos de motivación que garanticen o susciten una incorporación sólida al programa, donde el primer contacto y la vinculación sean claves en el proceso de adaptación y permanencia en el mismo. Se requiere, entonces, de una adecuada motivación para el caso en particular, especialmente porque allí es evidente la negación de estas madres usuarias para relacionarse con este proceso de formación y en la vinculación se devela,

en su actuar, comportamientos que no aportan al cuidado de sus hijos ni a la superación de la situación que dio origen a la remisión.

A partir de estas particularidades, es importante asumir que la madre FAMI como agente educativo, debe poseer herramientas pedagógicas que orienten su práctica educativa, con tal claridad conceptual que le permitan concebir al adulto significativo como un sujeto con necesidades especiales de aprendizaje derivados de las necesidades que le demandan su rol en el marco de una cultura específica. Así mismo que le permitan empoderarse de estrategias metodológicas en cuanto a las relaciones pedagógicas orientadas a posibilitar en el acto educativo unas relaciones que lejos de la imposición, se caractericen por la confrontación dialógica y la valoración de los saberes de los educandos en tanto este tipo de relación además, estimula la relación de las necesidades de afecto, participación, creación, identidad y libertad del adulto significativo.

Por fuerza de las acciones y circunstancias que, en tendencia, se están presentando en la naciente comunidad de participantes directos en el programa FAMI de Yarumal, existe inquietud frente a la cohesión y organización social en torno a los intereses comunes que convergen en el FAMI, en particular frente procesos de organización relacionados con las mujeres; acercamiento que entraría a consolidar sus expectativas y esfuerzos respecto de la prioridad de aplicar al máximo la red relacional y la de las significaciones vinculadas a “crecimiento personal” y cuidado y crianza de sus hijos/as sustentadas. A su vez, en la aprehensión de los valores como “responsabilidad mutua”, “autonomía y respeto” y, por consiguiente, según la realización más o menos consistente y prometedora, de este proceso de alianzas decisivas se confluirían en el apoyo macro que ellas necesitan, esto es el correspondiente a la dimensión de sus singulares aspiraciones, y en la inclusión de su experiencia socio-formativa propia dentro de algunos de los parámetros que se le reconocen a la denominada “educación popular”.

Con respecto a la problemática de la educación popular, en lo relativo a su teorización consistente, en este momento tropieza precisamente con la calidad de su pertinencia, en la medida en que el método que ha seguido utilizando en la práctica se vuelve interpersonal, de negociación y diálogo en ese nivel y difícilmente ha logrado formar a los formadores que lo difunden y enriquecen a través de una comunidad creada a propósito. Esto no se ha podido concretar de modo satisfactorio en un país como Colombia, en donde predomina una gran diversidad cultural y de percepciones que dificultan un viable ejercicio del diálogo de saberes como propósito principal del momento dialógico que el método educativo popular constituye. Esta situación se podría solventar si, por medio de unas investigaciones especialmente diseñadas, se abordará definitivamente ese problema de la diversidad cultural, sólo alcanzables aquellas, si se busca partir de la previa identificación de sujetos populares o culturales —mestizas o americanas— significativos, ejemplares o “paradigmáticos”.

En aras de mejorar el programa FAMI, es relevante la configuración de un modelo alterno, que de hecho es el que ha permitido la vigencia y los avances en términos de resultados del programa en Yarumal, con la correspondiente legitimación institucional, en primera instancia para darles la confianza y el reconocimiento que sus creadores se merecen y fortalecer de esta manera, el énfasis que ellas le dan al crecimiento personal, concretado en un mayor nivel de autoestima, autonomía y autoconfianza.

Igualmente, la valoración de la experiencia en el programa, del aporte decisivo para que continúe hasta el momento, implicaría cierta reforma en los procedimientos institucionales desde el Estado, en particular dirigido a la confirmación de lo que se define como modalidad FAMI en el PPEC y en el manual “Aprender a enseñar”, disminuyendo, la actual prevalencia de ciertos conceptos mecanicistas y biologicistas presentes en el manual El desarrollo

Infantil. Esta reforma o actualización del programa, tendría como consecuencia inmediata una capacitación cualificada para las madres FAMI siempre y cuando, aquella consulte y reconozca la experiencia hasta ahora desarrollada dentro del procesamiento del mismo e incluso, busque legitimarla y validarla; no sin antes fortalecer los aspectos metodológicos que, para la práctica educativa FAMI, proponen los manuales oficiales: el diálogo de saberes y la negociación cultural como dispositivos pedagógicos en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

En este mismo sentido, se hace necesario revisar y profundizar en los lineamientos conceptuales del PPEC en donde se define la educación en relación a la pertinencia de los aprendizajes y a la realización de las necesidades específicas de cada uno de los educandos. Tal revisión y estudio estaría resolviendo el problema de la falta de motivación de las madres remitidas al programa, en tanto en aquellas se recomienda implícitamente para estos casos, crear contextos de aprendizaje distintos a los habituales, que tenga para la educanda un sentido diferente; mas relevante, con el debido acompañamiento y orientación por parte del agente educativo y del ICBF como institución.

Desde la dimensión práctica de la modalidad FAMI, se recomienda al ICBF evaluar periódicamente el programa, tanto en su dinámica como en sus resultados con la finalidad de que, a través de dicha valoración, el mencionado instituto pueda reorientar, potencializar y rectificar aquellos aspectos que lo ameritan.

El progreso del programa FAMI invita pues, al desarrollo de diferentes acciones, como la revisión filosófica, la inclusión de otros agentes, la capacitación apropiada para todos los actores que se desempeñan en el programa, e igualmente promoción y difusión de los avances logrados por esta experiencia a

través de los medios de comunicación masiva (programas de televisión, radiales, mediante las emisoras comunitarias y culturales, impresos, discusiones), pero siempre unido a una oportunidad de cualificación para las madres FAMI, las usuarias y los niños de acuerdo al objetivo institucional que desempeñan en el programa FAMI.

También es conveniente mejorar la organización y la capacidad veedora de la Junta de padres de usuarios FAMI puesto que es importante que dicha junta pueda realizar aportes en relación con el componente educativo y la implementación del mismo.

Desde la dimensión social, sería conveniente sin que se llegue a un asistencialismo total, por parte del Estado, que este ayude a las madres usuarias en servicios sociales (educación formal, vivienda, subsidios económicos para los niños y niñas) de tal manera que ellos y sus familias mejoren las condiciones de pobreza y marginalidad que hoy asiste a la mayoría de las familias usuarias del programa FAMI en la localidad de Yarumal.

Por último y a partir de las conclusiones anteriores, se recomienda, al ICBF y a las entidades públicas y privadas pertinentes que quieran colaborar, la selección de la experiencia FAMI desarrollada en Yarumal, en condiciones “de experiencia piloto” en el área norte de Antioquia, en futuras investigaciones; pues la presente se convierte en una oportunidad para el programa, de evaluar, revisar, cualificar y /o redireccionar algunos de sus componentes; lo cual se constituiría en un incentivo y reconocimiento de lo hasta ahora alcanzado con la implementación del programa FAMI en el territorio nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, D., Peña, M, Arboleda, C. y Areiza, L. (2003). *El menor en y de la calle en el municipio de Yarumal*. Trabajo de grado para optar por el título de psicología. Fundación Universitaria del Norte Antioqueño; Universidad Pontificia Bolivariana, sede Yarumal, Antioquia.

Alvarado, S. (2004). Seminario Análisis Cualitativo (Teleconferencia). Sabaneta: CINDE (Presentado en el curso del 16 de abril de 2004).

Bélanger, P. (1993). La educación de adultos. Necesidades en materia de aprendizaje y respuestas dadas, *Educación de Adultos y Desarrollo*, 41, pp. 231-246.

Berger, P. y Luckman, T. (1986). La sociedad como realidad subjetiva. En: *La construcción social de la realidad*. (4ª. Edición, pp. 164-226). Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

Cendales, L. (2000). El diálogo: recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. *Aportes*, 53, 85-101.

CEPAL. (1994). Familia y futuro. Un programa regional en América Latina y el Caribe. Chile: Naciones.

Colombia. Congreso de Colombia. Ley 75 de 1968: por la cual se dictan normas de filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá, 30 de diciembre de 1968.

Colombia. Presidencia de la república de Colombia. Decreto 2388 de 1979: por el cual se reglamentan las Leyes 75 de 1968, 27 de 1974 y 7ª de 1979. Bogotá: 29 de septiembre de 1979.

Colombia. Congreso de Colombia. Ley 89 de 1988: por la cual se asignan recursos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.E, 29 de diciembre 1988.

Colombia. Presidencia de la República de Colombia. Decreto 2737 de 1989: por el cual se expide el Código del Menor. Bogotá: 27 de noviembre de 1989.

Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia 1991. Gaceta N. 114. Santa Fé de Bogotá, 7 de julio de 1991.

Colombia. Ministerio de Salud. Junta Directiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Acuerdo N. 39 de 1996; por el cual se dictan lineamientos y procedimientos técnicos y administrativos para la organización de los Hogares Comunitarios de Bienestar FAMI. Santafé de Bogotá, 2 de agosto de 1996.

Colombia. Congreso de la República. Ley 115 de 1994, expide la Ley General de Educación. Santafé de Bogotá, 8 de febrero de 1994.

Colombia. El Congreso de la República de Colombia. Ley 575 de 2000; por medio de la cual se reforma parcialmente la ley 294 de 1996. Bogotá, 9 de febrero de 2000.

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2004). Plan País Plan Decenal de Infancia (2004-2015) para Colombia. Documento borrador para la discusión nacional (49 p).

Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (1996). Investigación evaluativa. En: *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Módulo 6. Bogotá: ICFES, Arfoeditores e Impresores; [cd-rom] composición electrónica. 2002.

De Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Dirección Seccional de Salud de Antioquia. (1994). *Violencia Intrafamiliar, Cotidianidad Oculta*. Medellín: Uryco.

Escobar, G. (2004). *Descripción del componente educativo del programa de crecimiento y desarrollo en cuatro instituciones prestadoras de servicios de salud de Medellín, para la comprensión de los efectos e impacto del mismo*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín.

Eco, U. (1992). Intentio Lectoris: Apuntes sobre la semiótica de la recepción. En: *Los límites de la interpretación*. (pp. 21-46). España: Lumen.

Ferrada, D. (1993). *La teoría comunicativa de la educación: confluencia de los pensamiento de Freire y Habermas*. Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

Franco, S. (1994). La realidad cotidiana de la violencia social y la violencia intrafamiliar. En: *Dirección Seccional de Salud, Violencia intrafamiliar, cotidianidad oculta*. (pp. 15-26). Medellín: Uryco.

Freire, P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. España: Editorial Siglo XXI.

Frutos, S. (1998). La entrevista en la Investigación Social. *Anuario*, 2, 7 pp; Departamento de ciencias de la comunicación. Argentina: Universidad Nacional.

Fundación para el Desarrollo Integral del Menor y la Familia (s.f). Sistema de formación permanente, cartillas para la familia gestante [Folletos]. Manizales: Fundación para el Desarrollo Integral del Menor y la Familia.

Gaitán, A. (1994). El análisis cualitativo del discurso. En: II Seminario Nacional de Investigación Cualitativa. Medellín, 20, 21 y 22 de 1994. Memorias. Sabaneta: CINDE; 29 pp.

Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. *Aportes*, 53, 64-68. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. (3ª. Edición). Madrid: Morata.

Gobernación de Antioquia. (2002). Estructuración de la política pública para el desarrollo integral, integrado, sostenible y equitativo de la niñez. 18 p; documento borrador.

Gómez, G y Velásquez, C. (2003). *Caracterización del maltrato infantil en el municipio*. Trabajo de grado para optar por el título de Psicóloga. Fundación Universitaria del Norte Antioqueño - Universidad Pontificia Bolivariana, sede Yarumal, Antioquia.

Hospital San Juan de Dios de Yarumal. (2003). *Perfil epidemiológico de morbi - mortalidad en salud*. Yarumal, Antioquia: Hospital San Juan de Dios de Yarumal.

Ibarra, O. (1999). *Fundamentación Pedagógica y dimensión Sociopolítica de los Proyectos Educativos Institucionales*. San Juan de Pasto: Alcaldía de Pasto.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (s.f). Ficha integral del niño y la familia. Santafé de Bogotá: ICBF.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1990). *Proyecto pedagógico educativo comunitario en el ICBF*. Bogotá: Editorial Nueva Gente.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1990). *El desarrollo infantil, una conceptualización desde el ICBF*. Bogotá: Editorial Nueva Gente.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y UNICEF (1995). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil*. Santafé de Bogotá: ICBF.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1995). Sistema de formación permanente (3ª edición) [Folletos]. Santafé de Bogotá: Editorial Nueva Gente.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Acuerdo 050 de 1996: por el cual se dictan lineamientos para el cierre y reubicación de los hogares comunitarios de Bienestar. Santafé de Bogotá.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1997). *Agenda de trabajo de la madre comunitaria para orientar el desarrollo de las sesiones educativas con los usuarios del proyecto Hogares FAMI*. Santafé de Bogotá: Hora Zero Publicitarios.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2000). *La investigación en el ICBF 1990-1999*. Santafé de Bogotá: ICBF.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2002). *Barriga tierna, corazón contento. Una guía para las familias en gestación*. Santafé de Bogotá: Taller de Publicaciones Sede Nacional.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2003). *Agenda Servidores Públicos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2004). *Lineamientos técnico-administrativos de programación*. Santafé de Bogotá: ICBF.

Kuhn, T. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas* (7ª Edición). México: Fondo de Cultura Económica.

Lacayo, P (1995). La formación de los educadores populares. *En Formación de formadores*. Santa Fe de Bogotá: Dimensión educativa.

Londoño, L. (1995). *Hacia una institucionalidad en educación de jóvenes y adultos*. Santiago de Chile: Impresión Andros Ltda.

Mariño, G. (1990). *Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes*. Bogotá: Dimensión educativa.

Mariño, G. (1992). *Manual aprender a enseñar, Sistema de formación permanente*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Arte y Fotolito "ARFO" LTDA.

Mardones, J. (1990). "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante". En: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (pp.19-57). Barcelona: Anthropos.

Martinic, S. (1987). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular. *Aportes*, 32, (pp. 15-40). Chile: CIDE.

Mejía, M. (1999). La educación popular: hacia una pedagogía política del poder. En: *Educación: el desafío de hoy*. (pp. 275-375). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mejia, M. (1999). Paulo Freire reconstruye esperanza. Vigencias educativas en el nuevo milenio. En: *Coloquio internacional, contribuciones de Paulo Freire*, convocado por las universidades de Alto Uruguay y Misiones. Santo Angelo, Rio Grande do Sul, Brasil, 27-28 de septiembre de 1999. Colombia: CINEP, Fe y Alegría. 14 p.

Mejía, M y Awad, M. (s.f) Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda. Bogotá: CINEP.

Microsoft Corporation. (2005). *Biblioteca de Consulta Microsoft-Encarta*.

Ministerio de Educación Nacional (2000). *Serie Lineamientos curriculares ciencias sociales (V)*. Santafé de Bogotá: Editores gráficos de Colombia Ltda.

Müller, J. (1993) El modelo de entrenamiento en acción y sus fundamentos educativos. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 41, pp. 247-263.

Peñaranda, Fernando. (s.f). Evaluación de impacto. Documento sin publicar. Medellín.

Peñaranda, F. (s.f). Algunas reflexiones preliminares sobre la evaluación de impacto. Medellín.

Peñaranda, F. (s.f). La educación en el programa de crecimiento y desarrollo: entre la satisfacción y la frustración. Medellín.

Peñaranda, F. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Ensayo sin publicar, Medellín, 12 de abril de 2004.

Posada, J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. *Boletín N 32. Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 3 de abril de 2004, de http://www_edutics.cl/file.php/1/moddata/glossary/3/8/brune_andro.pdf.

Posner J. (1998). *Análisis de currículo* (2ª ed, pp 237-272). Traducido por Gladis Arango Mejía. Santafé de Bogotá: D'VINNI editorial.

Presidencia de la República. (2001). Convención Internacional de los derechos del Niño. En: *Política Haz Paz: compendio normativo y diccionario, versión interdisciplinaria*. Colombia: s.e.

Quiros, M. (1994). La violencia al interior de la familia, un problema desconocido por la salud. En: Dirección Seccional de Salud, *Violencia intrafamiliar, cotidianidad oculta* (pp. 33-47). Medellín: Uryco.

Ramírez, J. (1999). La educación popular: contexto, significados y papel de la pedagogía. En: *Educación: el desafío de hoy*, (pp.377-407). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Restrepo, B. (1988). *Introducción a la investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia Facultad de educación, Centro de educación a distancia.

Restrepo, F. (1997). *Bases neurológicas de la estimulación adecuada*. Manizales: FESCO.

Restrepo, M. (1998). *Producción de textos educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. *En Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación social*, (Módulo IV). Bogotá: ICFES, ARFO editores e Impresores Ltda. [cd-rom] (composición electrónica 2002).

Servicio Seccional de Salud de Antioquia; Universidad de Antioquia. (1989). *Maltrato al menor, Investigación sobre factores asociados al maltrato*. Medellín: Imprenta departamental de Antioquia

Torne, F. y Arbad, H. (s.f). *Metodología y técnicas de investigación social*. FUNDAEC.

Usher, R y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triangulo cautivo*. Madrid: Ediciones Morata, Fundación Paideia.

UNICEF. (s.f) *Convención Internacional de los derechos del niño. Introducción.* Recuperado el 15 de junio de 2003, de <http://www.UNICEF.org/spanish/cre/introduction.htm>

Universidad de los Andes. (2005). Normas para la presentación de Tesis. Bogotá: Biblioteca José Enrique Diez (composición electrónica). 45 pp.

Zamudio, J. (1994). *Constructivismo: el paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual.* Cali: Universidad de Santiago de Cali.

La Educación en Antioquia (2004, 9 de marzo). El Colombiano, sección d.