

MUJERES Y ARTE EN LA
CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

SHELLMAR DRADA

ISABEL C. PLATA

LIBIA SALAZAR

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

DIRECCIÓN:

LUZ ELENA LUNA MONART

Magíster en Educación Popular con énfasis en Educación popular y desarrollo
comunitario.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ,
JUVENTUD, EDUCACIÓN Y DESARROLLO
Alianza UNIVERSIDAD DE MANIZALES y FUNDACIÓN CINDE
MANIZALES, 2014

RESUMEN

Este trabajo aborda el análisis de la experiencia vivida por un grupo de mujeres madres comunitarias, en el proceso de formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, específicamente desde el componente artístico – pedagógico. En esta investigación se pretende dar cuenta de los aportes que brindó este proceso de formación para la construcción de una cultura de paz en los contextos de vida cotidiana de estas mujeres. El documento se compone de tres partes que se inician con la presentación del proyecto de investigación donde se *delimita el objeto de estudio*, a continuación se presenta la *interpretación de la experiencia* a partir del macrorrelato consensuado, el cual fue construido con las voces de las diferentes actoras del proceso. Y finalmente, se elaboran las *conclusiones* del trabajo que permiten evidenciar cuáles fueron los aportes del proceso de formación desde el componente artístico pedagógico a la construcción de una cultura de paz.

PALABRAS CLAVES: Sistematización de experiencias, madres comunitarias, agentes educativas, educación artística, reconocimiento, empoderamiento y cultura de paz.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. OBJETIVOS	15
3.1. OBJETIVO GENERAL	15
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
4. ANTECEDENTES	16
4.1. LA SISTEMATIZACIÓN COMO EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y FORMATIVA	17
4.2. LA VIDA COTIDIANA EN LA FORMACIÓN A LAS MUJERES	19
4.3. LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA FACILITADORA DEL AUTOCONOCIMIENTO	24
4.4. CONSTRUYENDO UNA CULTURA DE PAZ	28
5. MARCO CONTEXTUAL	30
5.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA	31
5.1.1. Contexto internacional	31
5.1.2. Contexto nacional	36
5.1.3. Características del contexto de la ciudad de Cali	54
6. MARCO CONCEPTUAL	69
6.1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA	70
6.2. DE MADRES COMUNITARIAS A AGENTES EDUCATIVAS	81

6.3. SUBJETIVIDAD	82	
6.3.1. Reconocimiento y empoderamiento		88
6.4. CULTURA DE PAZ	94	
7. METODOLOGÍA	102	
7.1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA		107
7.1.1. Momentos del proceso	108	
7.2. ACTORAS DEL PROCESO		115
7.2.1. Categorías de actoras	115	
8. INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA		120
8.1. RECONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA		126
8.2. RECONOCIMIENTO Y CULTURA DE PAZ		140
8.3. EMPODERAMIENTO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA		151
8.4. EMPODERAMIENTO Y CULTURA DE PAZ		155
9. ANÁLISIS DE LAS MEDIACIONES		161
9.1. MITOS INTEGRADORES		161
9.1.1. Mi capacidad para aprender		161
9.2. RITOS INTEGRADORES		165
9.2.1. Espacio artístico		165
10. VISUALIZACIÓN Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA		169
10.1. LAS AGENTES EDUCATIVAS COMO POTENCIADORAS EN SUS ESPACIOS DE VIDA COTIDIANA		170
10.2. PROCESO DE FORMACIÓN COMO POTENCIADOR		173
10.3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA COMO POTENCIADOR		175

11. CONCLUSIONES	176
12. RECOMENDACIONES	181
FUENTES DE CONSULTA	183
ANEXOS	190
Anexo 1: Guía de Aprendizaje de Arte	191
Anexo 2: Guía de Aprendizaje de Pedagogía	195
Anexo 3: Macrorrelato consensuado “Una historia para contar”	201

LISTA DE TABLAS

Tabla 5.1	Proyección de población	55
Tabla 5.2	Asentamientos de la periferia de Cali	56
Tabla 5.3	Casos reportados de violencia contra la mujer	59
Tabla 5.4	Violencia contra la mujer	60
Tabla 5.5.	Comunas y sectores donde habitan las agentes educativas	62
Tabla 5.6	Barrios y estratos de la Comuna 20	65
Tabla 6.1	Elementos y procesos formativos en la educación popular	79
Tabla 8.1	Cruces núcleos temáticos y perspectivas	126

INTRODUCCIÓN

Los procesos de formación dirigidos a formadoras en primera infancia, en un país como Colombia cobran relevancia en la medida en que se comprende que a través de la educación se deben generar posibilidades que promuevan a transformaciones culturales que aporten a la construcción de una cultura de paz, dando respuesta la problemática de violencia de nuestro país, que en la mayoría de los casos se centra en la población de niños, niñas y mujeres.

En este sentido, estos procesos de formación deben centrarse en generar espacios que afecten sus subjetividades, permitiendo rescatar las múltiples voces de los diferentes actores y las necesidades más sentidas de las poblaciones, con el fin de que éstos adquieran un significado que le dé sentido a las prácticas educativas y se logre de esta manera incidir en los contextos cotidianos de estas mujeres, logrando generar espacios que aporten a una cultura de paz.

En esta investigación, se recoge la experiencia de formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia desde el componente artístico – pedagógico brindado por el SENA en convenio con el ICBF a un grupo de madres comunitarias de diferentes sectores de la ciudad de Cali. El método usado para esta propuesta es la sistematización de experiencias, un método cualitativo, participativo y hermenéutico que permitió que las actoras del proceso volvieran sobre la

experiencia, resinificándola y dotándola de nuevos sentidos; por otro lado brinda la oportunidad de generar aportes para enriquecer el proceso de formación.

Este documento se compone de tres partes que se inician con la presentación del proyecto de investigación, donde se *delimita el objeto de estudio*, a continuación se presenta la *interpretación de la experiencia* a partir del macrorrelato consensuado, el cual fue construido con las voces de las diferentes actoras del proceso. Y finalmente, se elaboran las *conclusiones* del trabajo que permiten evidenciar cuáles fueron los aportes del proceso de formación desde el componente artístico pedagógico a la construcción de una cultura de paz.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el caso de Colombia, la formulación de la Política Pública para la Primera Infancia se establece como respuesta a un proceso de movilización social, logrado con el objetivo de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades del desarrollo en la edad temprana, a la que denominaron como: Política Pública por los Niños y las Niñas desde la Gestación hasta los Seis Años, (República de Colombia, 2006).

La importancia de esta política es que da respuesta a las necesidades actuales de la sociedad y al cumplimiento de los instrumentos nacionales e internacionales, que inciden en la generación de compromisos adquiridos por el gobierno nacional,

como garante de los derechos de los niños y las niñas, en la sustentación de una perspectiva de derechos y en el enfoque de desarrollo humano. (República de Colombia, 2006).

De acuerdo con el documento de *Colombia por la Primera Infancia* (2006) y el programa de apoyo que se orientó para la implementación, se escribió en siete líneas de acción, de las cuales este proceso de sistematización de experiencia retomará:

La formación del talento humano para promover la formación de los actores que intervienen en el cuidado, la educación y la crianza de los niños y niñas menores de 6 años, para mejorar la cobertura y calidad en la atención y educación inicial. (República de Colombia, 2006, p. 3).

Para dar respuesta a ello, el gobierno nacional desde el año 2009 creó el convenio ICBF – SENA con el fin de llevar a cabo el programa de formación: *Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia*, que busca generar procesos de cualificación con las madres comunitarias para que hagan la transición a agentes educativas. “Es un programa académico teórico práctico cuyas competencias y proceso de normalización fueron acordados por el sector productivo, las entidades del Estado con competencia en el tema de atención a la primera infancia y el SENA”. (CINDE, 2011, p. 67)

En el caso del programa de formación en Cali, los directivos que diseñaron la propuesta incorporaron a una instructora con formación artística, integrando las competencias y resultados de aprendizaje de arte al componente pedagógico.

El programa del *Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia* brinda formación a madres comunitarias de estratos 1 y 2 para que logren la transición a agentes educativas. Estas mujeres se caracterizan por tener un nivel de escolaridad mínimo, con edades entre los 19 y 60 años, procedentes de diferentes zonas del país, algunas desplazadas de la violencia de los años 50, habitantes de los sectores menos favorecidos de la ciudad, cabezas de hogar, con más de dos hijos a cargo.

De acuerdo a lo anterior, este proyecto de investigación pretende sistematizar el componente artístico pedagógico del proceso de formación Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia brindado a un grupo de madres comunitarias, con el interés de evidenciar cómo este componente le aporta a la construcción de una cultura de paz. En este caso, esta propuesta trabaja específicamente con el grupo de madres comunitarias de la zona de Ladera y suroriental de la ciudad de Cali.

En esta investigación retomamos el concepto de cultura de paz del autor Martínez Guzmán (2001), citado por Paris (2005) quien plantea que la cultura de paz es un proceso que se construye en la vida cotidiana y se caracteriza por el respeto a la vida, a la diversidad y al medio ambiente, rechaza todas las formas de

violencia y promueve el desarrollo de las capacidades de las personas desde lo que tienen, incentivando la solidaridad.

De esta manera, el proceso de sistematización pretende develar cómo el componente artístico pedagógico fue vivenciado por las agentes educativas y si estos nuevos aprendizajes aportaron a la transformación de sus relaciones familiares, prácticas en los espacios educativos y comunitarios, como posibles escenarios donde se viven experiencias que contribuyen a la construcción de una cultura de paz. Por ello nos planteamos la siguiente pregunta que orienta esta investigación:

¿Cuáles son los posibles aportes que el componente artístico pedagógico del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia brinda a un grupo de mujeres, madres comunitarias para la construcción de una cultura de paz, especialmente en sus contextos cotidianos?

2. JUSTIFICACIÓN

*El aprendizaje se entiende como construcción,
cada actor, deja atrás las verdades,
para construir una unidad de sentido,
en la que se pregunta por el mundo al cual
pertenece su conocimiento, por los sujetos que
la practican, por la unidad interna y
por la coherencia en el proyecto social
que se inscribe.*

Marco Raúl Mejía¹

En el año 2009 tuvimos la oportunidad de comenzar un proceso con madres comunitarias a través del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia. En ese momento sólo fue para nosotras un reto profesional, pero con el paso del tiempo nos empezamos a dar cuenta que ese proceso transcendía a lo laboral y se convertía para nosotras en un sentido de vida y compromiso con la sociedad, en la medida que reconocíamos otras formas de ver la vida, más cotidianamente en la que también crecíamos como mujeres y nos preguntábamos sobre cuál debería ser nuestro rol como instructoras.

Inicialmente, muchos de los contenidos se reducían a un proceso de formación con un carácter muy técnico, pero a través de los encuentros con las mujeres, de permitirnos escucharlas, reconocerlas y sentir su dolor en muchos de los casos, nos hizo comprender que para que esto se constituyera realmente en un aprendizaje significativo era necesario que trascendiéramos en la formación de

¹ Mejía, M. R (2001). Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “El Presente y el Futuro de la Educación Popular”. Bogotá.

contenidos a una interrogación por sí mismas, desde las realidades contextuales de cada una.

En este caso en particular nos enfrentábamos a un grupo de mujeres con muchas limitaciones en sus contextos, situaciones de desigualdad y exclusión, violencia en los sectores, falta de oportunidades para la educación formal, conflictos familiares, falta de reconocimiento social de su labor, pero con un alto potencial resiliente que nos inspiraba a valernos del arte dentro del proceso de aprendizaje como un medio de expresión que generaran espacios de preguntas, diálogo y reflexión en torno a sus necesidades, deseos, expectativas y emociones, que les permitiera resignificar su historia, construir conocimiento y transformar prácticas en su cotidianidad alrededor de su quehacer en sus contextos de vida más cercanos (familiar, educativo y comunitario), convirtiendo este proceso de formación en algo más que un proceso tradicional de capacitación.

Para que este proceso trascendiera del modelo tradicional fue necesario que el componente artístico pedagógico promoviera el potencial creativo de las mujeres, iniciando con la configuración y fortalecimiento de sus capacidades estéticas, creando ambientes para narrarse a sí mismas, dibujarse, observarse a través del color, de la poesía, del autorretrato, la autobiografía, el cuento, la expresión oral y la producción de ideas estéticamente pedagógicas, en las que la narración se convierte en el medio para la construcción de sentido y resignificación.

A medida que avanzábamos, la experiencia fue revelando resultados que nos permitieron darnos cuenta del sentido que tenía el programa de formación y la incidencia que estaba teniendo en la vida de las madres comunitarias. Fue a partir de allí donde nació el interés de sistematizar esta experiencia con el propósito de visibilizar los posibles aportes que este proceso formativo con el componente artístico pedagógico (único a nivel nacional) tiene en la construcción de una cultura de paz.

Es decir, poder evidenciar a través de la sistematización el aporte del componente artístico pedagógico como medio para el desarrollo de la creatividad, que no se reduce sólo a la creación de un objeto en sí, sino que trasciende en la formación de un sujeto que se enfrenta a interrogarse por sí mismo para poder comunicar, transmitir valores y crear espacios que promuevan la expresión y el afecto, pensando en un agente educativo que capte la esencia de la relación con las cosas y por ende con el mundo.

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, este modelo se puede constituir en un punto de partida para el diseño de estrategias de formación para agentes educativas en primera infancia que impacten sus espacios educativos y comunitarios, ya que el potencial creativo no solo se reduce a las posibilidades artísticas sino que también incide en la forma como se perciben así mismas y al mundo, procesan el pensamiento, la información y la creación de estrategias para la resolución de conflictos; además de constituirse en una capacidad colectiva para

dar respuesta a diferentes situaciones personales, familiares y comunitarias, que están relacionadas con el ser y estar en el mundo.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender de qué manera el componente artístico pedagógico del proceso de Formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia², brinda elementos para la construcción de una cultura de paz, en un grupo de mujeres, madres comunitarias.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Recrear la experiencia de las mujeres participantes del proceso de formación, mostrando las diferentes etapas, sucesos y momentos en que se desarrolló, a través de la elaboración de un *macrorrelato consensuado*.
- Analizar la lógica interna del proceso para entender qué transformó en las participantes, con el fin de conocer de qué manera un proceso de formación, mediado por el arte y dirigido a mujeres que trabajan con la primera infancia, puede incidir en sus contextos cotidianos.

² Brindado por el SENA, regional Cali

4. ANTECEDENTES

Las experiencias que hemos revisado se enfocan en procesos de formación a mujeres, procedentes de contextos populares y con historias de desigualdad. Las dos primeras son experiencias de sistematización, la tercera es una investigación internacional y la última es una experiencia de formación de formadores en construcción de paz. Tienen como propósito relacionar el alcance de sus estudios con los objetivos de nuestra investigación.

Con la primera experiencia de sistematización, encontramos dos puntos de vital importancia: el modelo de la sistematización de enfoque hermenéutico y la vinculación del teatro como lenguaje artístico y mediador en un proceso formativo a mujeres y la segunda experiencia, el aporte sobre el concepto de la vida cotidiana como fuente de saber en un proceso de formación política; el tercer antecedente da cuenta de los aportes relevantes de una artista y psicoterapeuta Colombiana que trabajó en México con un grupo de mujeres campesinas, con las cuales se desarrolla un proceso terapéutico de sensibilización y fortalecimiento del autoconocimiento como capacidad humana a través de las artes plásticas; por último, retomamos una experiencia de formación a formadores en escenarios educativos para potenciar las capacidades de los niños, niñas, jóvenes y docentes, que a partir de estrategias pedagógicas y artísticas transforman prácticas, lenguajes y afectos que aporten a la construcción de la convivencia pacífica.

Estos proyectos de investigación y temas abordados guardan relación con el arte, la vida cotidiana y el autoconocimiento como posibles componentes en los procesos formativos para una cultura de paz.

Cabe resaltar que en la búsqueda de antecedentes, nos encontramos con que no hay gran cantidad de experiencias de sistematización que reúnan estos tres componentes y que además trasciendan de un proceso de sistematización como evaluación, hacia un proceso de investigación con enfoque hermenéutico, participativo y cualitativo.

4.1 LA SISTEMATIZACIÓN COMO EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y FORMATIVA

En nuestra investigación retomamos la sistematización de una experiencia realizada por Luz Elena Luna (2011) en la ciudad de Cali con un grupo de mujeres en situación de desplazamiento forzoso; estudio que tenía como propósito hacer visible los aportes del arte como mediador, específicamente el teatro de mujeres, en los procesos de intervención sociocultural. Esta autora retomó el modelo de sistematización construido por el Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle, el cual tiene un enfoque cualitativo, participativo y hermenéutico. Este se centra en darle reconocimiento al otro en su particularidad,

promoviendo el diálogo y la negociación de diferentes miradas y puntos de vista desde la interculturalidad.

De esta manera, retomamos esta investigación como antecedente por el modelo de sistematización que fue usado y la pertinencia que tiene éste para nuestro estudio, resaltando que no estamos sistematizando para evaluar el proceso de formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia con su componente artístico pedagógico, sino para reconstruir e interpretar la experiencia del proceso de formación desde las voces de las diferentes actoras, privilegiando los relatos sobre sus vivencias, saberes, puntos de vista, sentires y significados, logrando así comprender lo que les brindó, lo que les está brindando y lo que les permitirá llegar a ser y hacer como mujeres, madres, esposas, agente educativas y miembros de una comunidad.

Así mismo, consideramos que esta investigación tiene otros aspectos que aportan a nuestro estudio como es la experiencia del trabajo con un grupo de mujeres de diversas culturas, provenientes de contextos vulnerables con características similares a nuestras actoras y que tuvieron la oportunidad de vivir un proceso a través del arte, siendo éste el medio para tener un encuentro con sí mismas y con las otras, dialogar, construir vínculos, generando transformaciones en sus vidas.

4.2 LA VIDA COTIDIANA EN LA FORMACIÓN A LAS MUJERES

Mujeres, sentidos de la política y la acción colectiva, es una experiencia de sistematización de un proceso de formación política realizado por Luz Elena López (2008), en la modalidad de diplomado dirigido a mujeres de sectores populares con el nombre “Política, Feminismos y No Violencia”, orientado por la Escuela Política de Mujeres Pazíficas de Cali³, en el segundo semestre del año 2005. Este diplomado tiene como objetivos fortalecer los liderazgos de las mujeres, la participación, ciudadanía, género, comunicación oral, escrita, audiovisuales, el diálogo y negociación con actores sociales y públicos, a partir de un proceso de formación logrado desde la palabra, la reflexión, la cualificación y el sueño de proponer en las mujeres nuevas formas de estar en la ciudad y crear desde el corazón una escuela política de mujeres Pazíficas, pertenecientes a diversos grupos sociales en la ciudad y corregimientos.

Se pretendía crear un espacio de formación que promoviera la resistencia y el fortalecimiento de las capacidades femeninas para intervenir directamente en la “transformación política y social de la ciudad, pensándola como el espacio de

³ Colectivo de mujeres Pazíficas de Cali. Fue creado en el año 2000, consciente de la situación de las mujeres en medio del conflicto colombiano, le apuesta a cambiar el contexto patriarcal, las lógicas guerreras, apoyar y promover la difusión de la realidad de las mujeres sobrevivientes a las violencias cotidianas y del conflicto.

interacción y socialización de sus hijos e hijas en la que se reinventa la vida, crean y recrean nuevas realidades” (López, 2008, p. 31).

Todo inicia cuando un colectivo de mujeres académicas se pregunta sobre el nivel de preparación que tenían las mujeres para hacer parte de los temas económicos y políticos de la mesa de negociación de los diálogos de paz en el año 1998, allí partió la idea de crear los espacios de formación política para mujeres. Este colectivo creció con mujeres de diversos sectores populares hasta constituirse en lo que se conoce en la ciudad de Cali como la escuela de formación política para mujeres.

Iniciar la escuela como un proceso formativo, implicaba partir de la recuperación de los conocimientos y las reflexiones de las mujeres que iban llegando a la escuela, en temas como: la inacción, acción, organización, participación de la mujer en la construcción de la sociedad, barrial o comunitaria o simplemente reflexionar sobre la vida cotidiana, como esos escenarios que no se consideran políticos, pero que desde los cuales se constituyen procesos de reconfiguración social y política, llevando al colectivo a pensar en proponer una metodología, un enfoque de coherencia pedagógica al proceso formativo.

Así se propusieron los principios pedagógicos de la escuela, basados en el diálogo de saberes, en la fundamentación teórica de temas como los Derechos humanos, feminismos, contexto, género y poder y otros temas de énfasis: Política, estado, participación desde la representatividad y un eje transversal de acción colectiva; que a la vez se integró como currículo. Todo este esfuerzo por construir esta posibilidad de formación política para mujeres implicó pensar en temas tan vigentes como el de la guerra y sus efectos en el cuerpo y la vida de las mujeres, que paralelamente exigía la construcción de un proyecto formativo con objetivos, principios y herramientas que facilitará y orientará la perspectiva de género en la vida cotidiana de las mujeres.

De esta manera surgieron dos grandes estrategias pedagógicas, una de comunicación y la otra de formación, la primera tratando de incidir en la sociedad con: campañas, plantones, alianzas con otras organizaciones y el movimiento social de mujeres y la segunda estrategia, el proceso de formación el diplomado en el cual centramos nuestro interés.

En el año 2005 se lanza el diplomado bajo el nombre, “Política, feminismos y no violencia” con una intensidad horaria de 120 horas, la primera promoción de la que hicieron parte mujeres de diferentes sectores y organizaciones locales de la ciudad, como por ejemplo del polo democrático, sindicalistas, mujeres de la colonia nariñense, comuna 18 y comuna 12 de Cali.

El diplomado se propuso a partir de cuatro componentes metodológicos: el diálogo de saberes, la fundamentación teórica, las concepciones de la política, los movimientos sociales y la acción colectiva.

El diálogo de saberes, se promovió con el propósito de reconocer, escuchar y alimentar las experiencias y el sentido que tienen para las actoras la comprensión de su contexto específico: comprender, escuchar y develar, marcado por un contexto social que rodea a las mujeres, su historia de vida, sus expectativas, cultura, toda una reflexión de la relación de estos temas con la vida cotidiana para avanzar a un nuevo sentido de lo político.

Estos elementos hicieron posible un intercambio de experiencias intersubjetivas al compartir los saberes con los que las mujeres llegaban: siembra, recetas, deporte, seguridad alimentaria, el cuerpo, la estética, el peinado, bailarinas, cantantes, etc. temas que emergieron y que se fueron integrando a otro bloque en el que se promovía el aprendizaje de lo tradicional a lo significativo, mediaciones en las que las mujeres participantes del diplomado descubrirían la riqueza de lo cotidiano como un espacio de aprendizaje y de reproducción de lo social.

El componente de fundamentación básica, con el que se buscaba que las mujeres se acercaran a conceptos nuevos: equidad de género, la no violencia, ciudadanía y empoderamiento, fue un proceso abordado a través de autobiografías y relatos de la vida cotidiana de las mujeres de otras y de ellas mismas, logrando así el acercamiento a estos nuevos conceptos.

El encuentro con este tema, partió de las concepciones de la política, y el debate permanente en este encuentro, que se dio a través de las historias de vida y de su vida cotidiana, logrando la resignificación y reconfiguración del concepto de política, en espacios de diálogos cotidianos: qué pienso, qué siento, cómo actúo, qué las llevo a fundar unos nuevos sentidos, sobre las relaciones sociales y otras formas de ejercer el poder, romper con los paradigmas tradicionales.

Así, la pregunta por lo comunitario y los movimientos o grupos a los que pertenecían las mujeres se abordó en el cuarto modulo: Movimientos sociales y acción colectiva, conferencias, historias de vida, nuevas subjetividades y la indagación de su realidad social y cotidiana, permitió que temas como lo étnico, el género, la edad se pudieran reconocer como puntos de partida para aceptar que la diferencia es posible pero no la inequidad. Y así desde esa reflexión permanente sobre lo cotidiano, este concepto cambia para las mujeres participantes del diplomado, la posibilidad de nuevas subjetividades y de una nueva cultura democrática surge en ideas para la movilización y acción colectiva.

4.3 LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA FACILITADORA DEL AUTOCONOCIMIENTO

La tesis de maestría de Teresa Durán (2009) tiene como objetivo realizar una experiencia de sensibilización con procesos psicoterapéuticos a través de un taller de artes dirigido a mujeres de una comunidad periférica de la zona metropolitana de Guadalajara. Nos interesa abordarla ya que relata cómo la experiencia artística promueve el autoconocimiento y cómo a partir de ésta se facilita la construcción de subjetividad incorporando elementos como la estética y la ética. Si bien nuestra investigación tiene un interés en mirar el arte desde un punto de vista pedagógico y no con un énfasis terapéutico, existen elementos comunes que se abordan en este trabajo relacionados con el tema de nuestra sistematización de experiencia.

En esta investigación se plantea en un primer momento el interés por indagar cómo el lenguaje expresivo de las artes plásticas en concreto le puede aportar a un grupo de mujeres en el conocimiento de sí mismas, entendido éste como un proceso particular de interiorización y profundización personal, a partir de la observación de su historia, su contexto y su tiempo, y cómo esto finalmente se traduce en la práctica, en la producción de una obra artística.

Es así como Durán (2009) a partir de su propia experiencia como mujer y artista, desarrolla en sí misma un proceso de autoconocimiento que le permite tener elementos que pone a disposición de un grupo de mujeres que no son artistas ni es ese su interés, y que se traduce en una experiencia innovadora validando de esta manera el arte como un camino para la expresión y la construcción de procesos terapéuticos que permiten el autoconocimiento, esto en particular nos interesa ya que en nuestra investigación este es un elemento fundamental en el reconocimiento de sí mismas, dado a partir del proceso de formación con un énfasis en el componente artístico pedagógico.

La autora se vale de referentes como el terapeuta Alejandro Reisin quien plantea que el lenguaje artístico facilita la transformación subjetiva, ya que a través de éste se posibilita significar y resignificar, además, menciona que es altamente sintetizador y sintético, lo vincula por su relación estética con quien lo ve desde un lugar de apuesta ética, entendida ésta como la responsabilidad consigo mismo y con los otros en relación con lo que se produce.

Si bien elementos como la ética y la estética se retoman desde un punto de vista terapéutico, tienen una aplicabilidad en nuestra investigación puesto que contribuyen a la construcción de subjetividad a través del proceso de formación con el componente artístico pedagógico, el cual posiblemente se constituye como elemento que aporta a la construcción de cultura de paz.

En cuanto a los procesos de formación, Durán (2009) rescata el taller como un espacio de producción donde no se transmiten conocimientos sino que se generan condiciones que privilegien la experiencia particular y donde se dé lugar a las afectaciones, exploración creativa, experimentación con materiales y diferencias estéticas, privilegiando el proceso en sí al igual que la obra; esta mirada sobre la formación en arte coincide con la de nuestra investigación ya que la metodología utilizada en los procesos artísticos de nuestra experiencia formativa fueron similares y consideramos que hay condiciones de los espacios educativos que facilitan u obstaculizan los procesos creativos y por ello es necesario tenerlo en cuenta.

La autora rescata del arte la expresión y su función liberadora, además el papel que juega en la estimulación de la creatividad, en el recreamiento de la subjetividad y el favorecimiento del potencial simbólico, además, cómo todos esos elementos promueven procesos de autoconocimiento, los cuales ayudan a fortalecer las habilidades comunicativas, la autoestima y una mayor tolerancia a la frustración, lo que aporta a mejores procesos cognitivos de aprendizaje.

Aborda a su vez, el conocimiento de sí a partir de la obra misma, ya que ella es el resultado que refleja el contexto social, político, económico, religioso de quien la ejecuta y así mismo, plantea hacer de este autoconocimiento un proceso que se haga de manera consiente debido a que esto permite una relación dialógica entre

la obra y quien la ejecuta, permitiendo el reconocimiento de emociones, sensaciones que no siempre son conscientes y generando un proceso reflexivo donde las personas adquieren una noción de su yo, con sus cualidades, límites y fortalezas, logrando con esto un mayor conocimiento de sí que le permite una mirada más precisa de su entorno, traduciéndose esto en mejores relaciones con el mundo que le rodea. Estos conceptos son retomados en nuestra investigación pues están relacionados con las transformaciones que tienen las prácticas de la vida cotidiana de las madres comunitarias, tanto en sus espacios familiares, educativos y comunitarios.

Durán (2009) plantea que los elementos mencionados anteriormente se constituyen para la experiencia artística en los que facilitan un diálogo consigo mismo y con los otros y que si bien los beneficios evidenciados no son nuevos, existen muy pocas experiencias que faciliten procesos como estos en los sectores menos favorecidos de la población.

Aunque este trabajo se desarrolla en México, es una experiencia que tiene aspectos en común con nuestro proceso de sistematización como el trabajo con mujeres de sectores vulnerables a través de la expresión artística, con algunas semejanzas socio-culturales, la necesidad de propiciar espacios para el autoconocimiento como un camino de autoreconocimiento y empoderamiento.

En cuanto a la forma de analizar la experiencia no se evidencia en este trabajo la retroalimentación de la misma por parte de las mujeres, sino que el análisis se hace solamente desde el punto de vista de quien facilita la experiencia, esto es un punto importante a tener en cuenta para nuestro proceso de sistematización, el cual pretende crear una relación dialógica con quienes se desarrollan los procesos, como una forma de no ser el único que interpreta la realidad, retomando un modelo hermenéutico, participativo y cualitativo.

4.4 CONSTRUYENDO UNA CULTURA DE PAZ

En Colombia, desde el año 1998 se viene trabajando en diferentes comunidades educativas el Programa *Niñas, niños y jóvenes constructores-as de Paz*. Este programa es el resultado de un proceso de investigación que involucra experiencias de un trabajo de campo a raíz del planteamiento del problema de la violencia en nuestro país y la búsqueda de soluciones. Los investigadores evidenciaron la necesidad de rescatar las voces y sentidos de los/as niños y los jóvenes en torno a las experiencias que afectan la convivencia pacífica de sus comunidades, con el fin de co-construir una propuesta educativa de socialización política orientada a la formación de *subjetividades* comprometidas con una *cultura de paz*.

Esta propuesta educativa ha pretendido “impactar en las actitudes, los valores y los imaginarios - base de los procesos de construcción de paz – de las niñas, niños y jóvenes, por medio del desarrollo de los potenciales afectivo, creativo, ético y político” (Ospina, Echavarría, Alvarado & Arenas, 2002, p. 10), a través de un material de trabajo conformado por diferentes cartillas dirigidas a los formadores/as, educadores/es, niños/as y padres.

Retomamos esta experiencia ya que está directamente relacionada con nuestra investigación e intereses en el tema de la construcción de una cultura de paz, y mucho más, al reconocer que surgió de la necesidad de brindar soluciones a la problemática de violencia de nuestro país. Es una experiencia cercana, que tiene como propósito principal contribuir a los procesos de convivencia pacífica de las comunidades, orientado al fortalecimiento de los potenciales humanos, a través de la formación a formadores como lo es en nuestro caso.

Esta experiencia además desarrolla potenciales de nuestro interés como son el afectivo, relacionado con la valoración positiva de sí mismo y de los demás, el comunicativo como un proceso emancipador que aporta a la construcción democrática, el ético moral relacionado con el nivel de compromiso y solidaridad con los otros, el creativo como la posibilidad de construir alternativas diferentes frente a los problemas. Si bien en nuestra sistematización muchos de estos potenciales no son explícitos, éstos se abordan en el proceso de formación desde

el componente artístico pedagógico ya que se relacionan con el reconocimiento de sí mismas; además es una experiencia que nos permite aproximarnos a una propuesta innovadora de formación a formadores, como una búsqueda alternativa en procesos de formación en la construcción de una cultura de paz, que se centra en las potencialidades y no en las dificultades, convirtiéndose éste en un cambio de paradigma, terreno que nos ha interesado explorar desde nuestra propuesta haciendo uso de elementos como el arte, la pedagogía, la creatividad y el autoreconocimiento.

5. MARCO CONTEXTUAL

Con el fin de tener un acercamiento al contexto donde se desarrolla el proyecto de investigación en el cual sistematizaremos la experiencia del proceso de formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia con el componente artístico pedagógico con un grupo de madres comunitarias, es necesario hacer un recorrido por las políticas públicas de primera infancia a nivel internacional, nacional y local, lo cual nos permitirá comprender el marco legal en el que nace esta propuesta. A su vez, abordaremos los procesos de formación de talento humano donde se desarrolla la transición de madre comunitaria a agente educativa, brindados por el programa de formación del SENA a partir de los lineamientos de la política pública de primera infancia. Por último, haremos una descripción del contexto de la ciudad de Cali y de las comunas donde habitan y laboran las madres comunitarias.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

5.1.1 Contexto Internacional

En el orden internacional, se coincide en afirmar que el punto de partida de las políticas públicas de atención a la primera infancia se encuentran en la *Convención sobre los Derechos del niño* de noviembre de 1989, que si bien no habla explícitamente de la *primera infancia* o *educación inicial*, sus declaraciones frente a todos los niños le son aplicables. En el caso específico de la educación inicial, en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, en Jomtien, Tailandia (1990), se nombra por primera vez el concepto de *educación inicial*, afirmando en el artículo No. 5 que “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”. (MEN, 2012, p. 11)

Diez años después y dando continuidad con el interés en la educación inicial, se realiza el *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, abril de 2000, *La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos*, allí se reafirma lo planteado en la ciudad de Jomtien y se enuncia como primer objetivo “desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la

primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos”.
(MEN, 2012, p. 11)

En el nivel regional y como preparación para el foro de Dakar⁴, en el 2000, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los logros de los objetivos y metas formuladas en la región, luego de diez años de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (1990) y en Santo Domingo (2000), los países renovaron en el *Marco de Acción Regional* sus compromisos para los siguientes quince años (hasta el 2015) de *Educación Para Todos*. En este marco se asumen unos desafíos que hacen referencia a “incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial” (MEN, 2012, p. 12). Finalmente se hacen explícitos los siguientes compromisos:

La inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años; sostener los logros alcanzados e incrementar la atención educativa inicial a partir de los cuatro 4 años de edad con estrategias centradas en la familia, la comunidad o centros especializados, especialmente para los niños y niñas en situaciones de desventaja; mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación de la primera infancia mediante el fortalecimiento de los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia; el

⁴ Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal en el año 2000, donde la comunidad internacional reafirma su compromiso de lograr la Educación para Todos.

fortalecimiento de los procesos de monitoreo y evaluación; el establecimiento de mecanismos de articulación entre las instituciones que prestan servicios y programas relacionados con la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años; el mejor aprovechamiento de las tecnologías y medios de comunicación. (MEN, 2012, p. 11)

Ya más concretamente en el tema de Educación Inicial y también como preparación a Dakar, se proclama la: *“La Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI”*, Santiago de Chile (2000). Allí de acuerdo a MEN (2012) en los considerandos se encuentra:

Que todos los niños y las niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades;

Que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona;

Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación;

Que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades;

Que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje (p.12).

Por último, a nivel de contexto mundial, cabe mencionar *La Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)*, celebrada en el 2010 en Moscú, considerada como la primera reunión mundial sobre el tema en relación a niños y niñas menores de seis años, en la cual se explicitan aspectos como:

La AEPI es el cimiento de la (Educación para todos) EPT y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos.

La AEPI puede mejorar el bienestar de los niños pequeños, en particular los del mundo en desarrollo, donde hay una probabilidad de cuatro sobre diez para que un niño viva en la pobreza extrema y donde 10,5 millones de niños menores de cinco años mueren anualmente a causa de enfermedades evitables.

La AEPI ejerce un efecto positivo en la escolaridad posterior y aumenta la matrícula en la enseñanza secundaria, en particular entre las niñas.

La AEPI, en tanto que facilita el cuidado fiable de los niños, constituye un apoyo esencial para los padres que trabajan, en particular para las madres.

La AEPI iguala las condiciones de partida, al reducir las desigualdades entre los ricos y los pobres, por lo que es un componente fundamental para quebrar el ciclo de la pobreza intergeneracional. (MEN, 2012, p. 12)

De esta forma, hemos enunciado muy brevemente los principales hechos, compromisos y acuerdos internacionales, dando una mirada sobre la evolución histórica de la atención y la educación inicial, ya que es importante conocerlo para comprender cómo incide esto en las políticas públicas de primera infancia a nivel nacional, las cuales dan origen a los lineamientos para la atención integral a los niños y niñas.

En nuestra investigación nos interesa visibilizar la relación con el lineamiento de *formación de talento humano*, puesto que vincula directamente a las madres comunitarias con el fin de que ellas trasciendan en su rol como “cuidadoras” a agentes educativas. Cabe anotar que esta exigencia estatal de formación adquiere para muchas de ellas un carácter de obligatoriedad para poder continuar dentro del programa, como también, les implica desplazarse a espacios educativos diferentes de sus casas que cumplen con los criterios para brindar una atención integral de calidad.

A continuación, explicaremos cómo las políticas públicas a nivel internacional mencionadas anteriormente se desarrollan a nivel nacional.

5.1.2 Contexto Nacional

El programa *Técnico en atención integral a la primera infancia* del SENA inició en el año 2009 y actualmente está vigente hasta el año 2014, periodo que se desarrolla en la transición entre los gobiernos del presidente Álvaro Uribe (2002 - 2010) y el presidente Juan Manuel Santos (2010 - 2014); por este motivo repasaremos las políticas de ambos gobiernos.

5.1.2.1 Contexto jurídico - político de la atención integral a la primera infancia en Colombia. En Colombia la educación inicial ha estado orientada en forma desintegrada tanto por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, como por el Ministerio de Educación Nacional, MEN. Esta falta de integración ha generado diferentes situaciones como por ejemplo, que el ICBF trabaje con los sectores de mayor vulnerabilidad y enfatice en el aspecto asistencial, mientras que el MEN sea asumido mayoritariamente por los sectores medios y altos, lo que puede incidir en la educación de calidad que reciben los niños y niñas de los diferentes estratos socioeconómicos del país.

Otra situación relacionada con lo anterior, es la diferencia en las edades a las que van dirigidas estas políticas; el MEN ha formulado diferentes políticas educativas a través de las décadas, por ejemplo en los 80 se centró en los niños

y niñas mayores de 4 años y en la década de los 90 para mayores de 3 años; solamente al finalizar la década del 2000 se formulan políticas educativas para la primera infancia incluyendo a niños desde la gestación hasta los 5 años.

Por su parte, el ICBF ha formulado políticas con un componente educativo para la atención de niños y niñas en algunos casos desde el nacimiento, en otros desde los 2 años, para los sectores más vulnerados de la población. Esta diferencia en las edades en la aplicación de la política lleva a plantearse problemas de cierta manera diferentes, pues el MEN lo que ha orientado en general son las políticas para la educación preescolar y el ICBF ha cubierto la de los años anteriores a ésta. Entendiendo esta dinámica entre el ICBF y el MEN, podremos hacer un recorrido a través de los años, donde se pueda evidenciar cómo las acciones jurídico - políticas sobre la educación inicial se han ido transformando con el objetivo de lograr un nivel de cobertura desde la gestación hasta los 5 años.

En 1991, la Constitución Política de Colombia dio paso a la Ley 115, *Ley General de Educación*, donde se estableció una educación preescolar de tres grados (prejardín, jardín y transición) siendo el último de ellos obligatorio de la educación formal. En este artículo 15 de esta ley se establece la siguiente definición: *La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas*

(MEN, 2012, p. 20). Posteriormente se expide el decreto 2343 y se formulan lineamientos pedagógicos para la educación preescolar (de 3 a 5 años) donde se establecen los indicadores de logros curriculares para los tres grados del nivel de preescolar y se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, y por último estética. (MEN, 2012)

En 1998, se plantean desde el MEN cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Así mismo, se mencionan las siguientes dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, constituyéndose estos en los *lineamientos Pedagógicos para La Educación Preescolar*.

Como se ha podido evidenciar es solo hasta la década de los 90 donde el panorama nacional a través de la formulación de políticas públicas se le da un lugar a la educación preescolar contemplada en la Ley 115, ampliando las condiciones de atención en los niños de transición y permitiendo que éstos pasaran de los hogares infantiles, hogares comunitarios y jardines infantiles a los colegios oficiales, siendo esto una realidad en la década del 2000.

Ahora bien, para muchos la construcción de una verdadera política pública hacia la primera infancia que incidiera en la educación de este grupo poblacional, se inició con una primera movilización social en el año 2002, la cual se consolidó en 2005 con la creación del *Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia*. Dicho programa organizó siete comisiones encargadas de hacer un balance de la situación de los desarrollos en primera infancia.

A partir de los trabajos realizados en las comisiones se organizó el *Segundo Foro Internacional: Movilización por la primera infancia*, ésta será la base para la expedición de la *Política Pública Nacional de la Primera Infancia* “Colombia por la primera infancia”, de diciembre de 2006, que luego se concretará en el Conpes Social 109 de 2007.

El documento de Política Pública expone una serie de líneas generales relacionadas con los antecedentes de las políticas desde los años 70 a los 90, así como la experiencia en el campo de desarrollo de la primera infancia. En el marco conceptual de dicho documento se desarrolla el concepto de primera infancia y familia, perspectiva de derechos y protección integral, equidad e inclusión social, corresponsabilidad e integralidad; así mismo se hace un análisis de la situación y de la vulnerabilidad de los derechos a la vida, a la vida digna, a la lactancia materna y la nutrición, a la atención en salud, al acceso a la educación inicial como derecho, el derecho al nombre, para concluir, en la asignación del gasto para el

cumplimiento de los derechos; se exponen los objetivos generales y específicos, así como las metas y las estrategias; aparecen los roles y responsabilidades intersectoriales, los actores de la política y sus responsabilidades, así como su articulación en cuanto al derecho a la supervivencia y la salud; el derecho al pleno desarrollo; el derecho a la protección y el derecho a la participación y a la cultura. (MEN, 2012)

La Ley 1098 de 2006, *Código de Infancia y Adolescencia*, un año anterior a la formulación de la política, habla de varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder tales como: La protección integral (artículo 7); y el Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes (artículo 8). Así mismo, el artículo 29 referido al Derecho al desarrollo integral en la primera infancia, además de definir la primera infancia, habla explícitamente de educación inicial:

Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y

nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (MEN, 2012, p. 15)

En general, hoy en día en el país se reconoce que la *educación inicial* se refiere a la educación que reciben los niños y niñas de 0 a 5 años, en tanto que los mayores de 5 estarían en el grado obligatorio de transición.

La Ley 1295 de 2009 o de *atención integral de la primera infancia, por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén*, será otra contribución a la situación de la primera infancia, especialmente de los sectores más vulnerados, con la cual el Estado se plantea contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Así mismo, se declara que los derechos de los niños y las niñas comienzan desde la gestación y que el Estado les garantizará a los menores, de los cero a los seis años, en forma prioritaria, los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos. (MEN, 2012)

Para contribuir con lo anterior, se plantea que:

El Ministerio de Educación Nacional, con el acompañamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, promoverá el diseño y la discusión de lineamientos curriculares, que puedan ser incorporados por las normales superiores con miras a promover la formación de profesionales capacitados para atender a los niños y las niñas de la primera infancia, de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, en labores de atención en nutrición, logro de competencias específicas por medio de metodologías flexibles y especiales y formación en valores. (MEN, 2012, p. 16)

De acuerdo a MEN (2012, p. 21), la política se implementa a través de 5 estrategias: A) Acceso de los niños y niñas menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una Atención integral. B) Construcción de Centros de atención integral para la primera infancia. C) Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión. D) Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia. Y E) Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

5.1.2.2 Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Ahora vamos a detenernos un poco en el modelo del ICBF, ya que éste se constituye como el documento guía para las madres comunitarias.

En 1990, el ICBF formula el *proyecto pedagógico educativo comunitario (PPEC)*, que recoge desarrollos que se habían venido elaborando para orientar el trabajo tanto en los Hogares Infantiles, como en los Hogares Comunitarios, donde preferentemente se atienden niños y niñas de 2 a 6 años.

Los principios pedagógicos son la Vida familiar, el Juego de roles y la Vida en grupo. La organización del tiempo y espacio escolar se hace a través de momentos pedagógicos que serán los que ayuden al manejo del “antes, ahora y después”, estos son: “la bienvenida”, “vamos a explorar”, “vamos a crear”, “vamos a jugar”, “vamos a comer” y “vamos a casa”. Este documento se complementa con la ficha integral que es un instrumento educativo referido tanto a las acciones de los niños y niñas como al trabajo de formación de los educadores, los padres de familia y de la comunidad. (Ministerio de Protección Social, ICBF, 2006)

Esta ficha contiene los aspectos más relevantes que influyen en la calidad de vida de los niños y niñas: Aspectos personales y de vivienda, de salud y nutrición, relaciones familiares y desarrollo infantil. Sobre este último punto

posteriormente se elabora la Escala de Valoración desarrollada desde el PPEC, en donde se plantea que el eje conceptual que articula el ordenamiento del desarrollo es el sistema de relaciones que el niño y la niña construye con la realidad y, dentro de dicho sistema, los procesos psicológicos implicados.

Este proyecto aunque no se denomina curricular, si tiene algunos elementos que apuntan a lo “qué se debe trabajar en los hogares”. Actualmente, éste es el proyecto que aún se maneja en el ICBF, sin embargo en la última década se ha completado con estrategias como: “Fiesta de la Lectura”, “Colombia crece en el cumplimiento de los deberes humanos desde la Primera Infancia”, “Huertas caseras”, “Comportamientos prosociales”, “Mejores prácticas ambientales para hogares comunitarios de bienestar” y “Hogares infantiles”.

5.1.2.3 Estrategia de Cero a Siempre. Ahora nos detendremos un poco más en la política pública del presidente Juan Manuel Santos, expresada en su Plan de Desarrollo “*Prosperidad para todos*” 2010 – 2014. Allí se plantea como prioridad la Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI), proponiendo acciones y estrategias que permitan garantizar dicha atención, entre las cuales están la creación del comité intersectorial de primera infancia⁵, instancia encargada de coordinar,

⁵ El Comité Intersectorial de Primera Infancia está constituido por el Ministerio de Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Social ICBF, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento para la Prosperidad Social y la Alta Consejería para Programas Especiales de la Presidencia de la República.

orientar y hacer seguimiento a la política de atención integral a la Primera Infancia, así como de garantizar la articulación y organización del trabajo desde los diferentes sectores dirigido a la infancia temprana. (Departamento Nacional de Planeación, 2011)

Es a partir de la constitución del Comité Intersectorial de primera infancia que nace la *Estrategia de Cero a Siempre* orientada a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de los niños y niñas menores de 6 años, a través de un trabajo unificado con una perspectiva de derechos. La estrategia *De cero a siempre* se organiza alrededor de cuatro pilares o columnas fundamentales (el juego, la literatura, el arte, y la exploración del medio) teniendo siempre en cuenta las dimensiones propias del desarrollo infantil (dimensión comunicativa, corporal, personal social, cognitiva y estética).

Con el cambio de gobierno en el año 2010, la política se amplía y precisa mucho más en el caso de la educación artística en primera infancia, como dimensión que abarca todas las actividades y desarrollo del ser humano. La estética busca integrar la vida sensible a la vida interior y representarla mediante símbolos; ésta es un aspecto esencial del desarrollo infantil que lleva a rescatar la gratitud y el placer inherentes al juego, al arte, a la literatura y a muchos otros aspectos de la vida cotidiana, a cuestionar ciertas tendencias que han orientado la educación desde las primeras etapas hacia un sentido de lo utilitario, es decir,

reducido a la elaboración de manualidades, tal como se ha interpretado desde la perspectiva adulta y la educación tradicional. Es por ello, que incluir el componente artístico pedagógico en el *Técnico de Atención Integral a la Primera Infancia* cobra sentido y pertinencia en la formación de las madres comunitarias para la educación inicial.

Si bien es cierto que el programa de madres comunitarias del ICBF no nació bajo la estrategia *De cero a siempre*, es importante tener en cuenta la influencia que tiene sobre el programa esta nueva acción gubernamental en la medida que se plantean nuevos retos y paradigmas sobre la primera infancia, redefiniendo el rol pedagógico y el status laboral de las madres comunitarias, caracterizadas con el siguiente perfil, según el ICBF:

Directamente responsable de la atención humanizada de los niños y las niñas, debe poseer una actitud o aptitud para el trabajo con los niños y las niñas, mayor de edad, menor de 55 años, reconocido comportamiento social y moral, como mínimo, que posea vivienda adecuada o que tenga disposición para atender a los niños y niñas en espacios comunitarios; que acepte su vinculación al programa como un trabajo solidario y voluntario, dispuesta a capacitarse para dar una mejor atención a los niños y las niñas beneficiarias, que tenga buena salud y cuente con el tiempo necesario para dedicarse a

la atención de los menores; contando con una buena acogida dentro de la comunidad. (Henao & Díaz, 2005, citado por Soto & Casanova, 2009, p. 46)

Estas mujeres al participar de un proceso de formación, adquieren el nombre de *agentes educativos*, lo que implica un cambio en su perfil y por lo tanto en su rol:

(...) deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco. Por lo tanto, se espera que los agentes educativos asuman su papel como promotores del desarrollo de competencias, a partir de la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de quiénes son aquellos niños y niñas. (MEN, 2009, p. 20)

Basados en el recorrido por el contexto nacional podemos evidenciar cuál ha sido el desarrollo de las políticas públicas de primera infancia en nuestro país,

estableciendo lineamientos y cambios que garantizaran una atención integral de calidad para los niños y las niñas partir del trabajo intersectorial. Es importante resaltar que en medio de estas transformaciones, tensiones y rupturas con el modelo anterior, las madres comunitarias se han visto afectadas en la medida en que se ha hecho un énfasis de migrar de lo comunitario a lo institucional, desconociendo la historia de su rol comunitario, sus derechos, sus conocimientos desde la experiencia y su posición frente a lo que implica su nueva posición laboral.

5.1.2.2. Formación de talento humano. A continuación desarrollaremos la línea de acción relacionada con la formación de talento humano, la cual se pone en práctica a partir de programas de formación como el Técnico en Atención Integral a la Primera infancia.

Una de las líneas de acción fundamentales para cumplir con la meta de garantizar los procesos de cuidado, atención y educación de los niños y niñas menores de 5 años, es la promoción de formación de talento humano, la cual implicó el diseño e implementación de programas de formación para docentes y agentes comunitarios (madres comunitarias) para la educación inicial a través de modalidades presenciales y no presenciales, en los cuales los actores de primera infancia resignifiquen y construyan nuevos conocimientos sobre desarrollo infantil, derechos y competencias de los niños y las niñas. Estos programas están liderados por “instituciones gubernamentales que tienen la misión de coordinar y

articular intersectorial e institucionalmente las acciones, vinculando en un inicio agencias de cooperación, universidades y centros de investigación”. (CINDE, 2011, p. 28).

De esta manera, esta propuesta sugirió la formación de talento humano que trabaja en y con la primera infancia, centrado en el desarrollo de las personas, con una concepción de niño diferente, desde sus potenciales y con un enfoque en derechos, donde a su vez, los actores tomen conciencia y comprendan la capacidad que tienen como agentes educativos y transformadores de la realidad a través de su desempeño personal y profesional. Siendo esta la vía para que la intervención de los distintos actores y contextos generen mejores condiciones para el desarrollo de los potenciales no sólo de los niños y las niñas, sino además de las familias y entornos comunitarios. “Se trata así, de una mirada de la educación inicial que viabiliza el desarrollo social y humano en cuanto estrategia de superación de las dificultades de distinto orden (social, económico, cultural)”. (Pineda, Isaza, Camargo, Pineda & Henao, 2009, p. 162)

Es importante aclarar que en esta línea de acción se tiene la concepción de formación como “un proceso intencionado, sistemático y articulado de saberes, experiencias, acciones, contextos de los que participan sujetos para la promoción de sus capacidades.” (CINDE, 2011, p. 33). Y que en este orden de ideas,

(...) la formación de talento humano para el trabajo en educación inicial debe atender al desarrollo de habilidades, competencias y experticias en la lectura comprensiva y analítica de los contextos, de tal manera que las acciones pedagógicas puedan adelantarse con pertinencia y relevancia social (Pineda *et al.*, 2009, p. 176).

El programa de formación *técnico en atención integral a la primera infancia* ofrecido de manera cerrada por el SENA en convenio con el ICBF desde el año 2009, es uno de los programas que entra en la promoción de esta línea de acción. En éste participan madres comunitarias durante 12 meses y reciben el título de *técnicas en atención integral a la primera infancia*. “Es un programa académico teórico práctico cuyas competencias y proceso de normalización fueron acordados por el sector productivo, las entidades del Estado con competencia en el tema de atención a la primera infancia y el SENA” (CINDE, 2011, p. 67).

El programa está constituido por competencias en el área de salud, derecho, pedagogía, psicología, inglés y emprendimiento, cada una con sus respectivos conocimientos de proceso, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, los cuales se especifican en el proyecto “Agentes educativas de niños y niñas como sujetos de derecho en primera infancia” que se desarrolla en 4 fases: análisis, planeación, ejecución y evaluación. Cada una de las fases tiene una guía de aprendizaje y cada guía por área desarrolla actividades específicas (Ver anexos No. 1 y 2).

En el caso del programa de formación en Cali, las personas que construyeron la propuesta incorporaron a una instructora con formación artística, sin embargo, el área de arte no está nombrada ni desarrollada en el TEC⁶, por ello sus competencias y resultados de aprendizaje están incluidos en el área de pedagogía como se puede observar a continuación:

Competencia

230101177: Orientar prácticas educativas en los niños y niñas hasta los 6 años, de acuerdo con el plan de atención integral para la primera infancia.

Resultados de aprendizaje

- Crear ambientes de aprendizajes comunicativos, participativos y creativos para niños y niñas, que integren la familia y la comunidad en el proceso formativo, de acuerdo con parámetros establecidos para la Atención integral a la Primera Infancia.
- Elaborar material didáctico para promover el desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia de acuerdo con las características y estilos de aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años.

⁶ Programa Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia –TEC -

- Implementar estrategias lúdico pedagógicas en los procesos de atención, para el desarrollo de competencias en la primera infancia de acuerdo con principios metodológicos y pedagógicos vigentes.
- Orientar procesos formativos acordes con los intereses, necesidades, expectativas y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas menores de 6 años
- Valorar el proceso de desarrollo de competencias en niños y niñas de acuerdo con técnicas de recolección, registro y análisis de la información establecida.
- Aplicar en la resolución de problemas reales del sector productivo, los conocimientos, habilidades y destrezas pertinentes a las competencias del programa de formación, asumiendo estrategias y metodologías de autogestión. (SENA, 2009, p. 9)

Teniendo en cuenta nuestro objetivo de sistematización consideramos importante evidenciar cómo el área artística fue concebida para brindarles a las madres comunitarias herramientas muy prácticas que les permitieran elaborar material didáctico para los niños y las niñas, sin embargo, en el proceso los instructores plantearon ir más allá de la construcción de manualidades trascendiendo de una formación técnica a una humanista desarrollada desde el trabajo transdisciplinario.

Algunas de las preguntas que surgieron para transformar el enfoque fueron las siguientes:

- a) ¿Cómo las madres comunitarias pueden ser “agentes educativos” de los niños y niñas cuando la mayoría de ellas no han iniciado un proceso personal de autoconocimiento? Es decir, ¿De qué forma podrían “agenciar a los niños y niñas” cuando la mayoría de ellas no se agencian a sí mismas?
- b) ¿Por qué a pesar que muchas de las madres comunitarias han aprendido varias técnicas desde lo artístico (manualidades) su realidad estética no se transforma?
- c) ¿Cómo aspirar a una “estética más cercana a la belleza” frente a la vida, cuando ni siquiera se es consciente de su propia estética?
- d) ¿Cómo agenciar positivamente a los niños y niñas cuando se desconoce que la experiencia estética va más allá de las manualidades, implicando desde la forma de hablar, hasta el trato respetuoso con el otro?
- e) ¿Cómo se podría desde el conocimiento técnico de lo artístico promover cambios en las madres comunitarias, (muchas de ellas vulneradas en su niñez) para que sean mejores “agentes educativos” de los niños y niñas?
- f) ¿Cómo hacer para que ellas resignifiquen sus miedos y reevalúen las ideas limitantes sobre lo artístico (“no saber pintar”, “dibujar”, “bailar...”)?
- g) ¿Cómo desde lo artístico pueden las madres comunitarias liderar procesos de transformaciones positivas en sus comunidades?

Todos estos interrogantes llevaron a las instructoras a “ir más allá” de lo que implicaba la formación técnica en nuestro país - *formación de competencias para el trabajo* - y trascender a la afectación del *ser* de las madres comunitarias.

Después de contextualizar las políticas públicas de primera infancia a nivel internacional y nacional y las transformaciones que se generaron a partir de los nuevos lineamientos, consideramos necesario aproximarnos a la realidad local de las madres comunitarias para comprender con mayor profundidad las características de los contextos donde habitan.

5.1.3 Características del contexto de la ciudad de Cali

El municipio Santiago de Cali está ubicado en el departamento del Valle del Cauca al sur de la región, limita por el norte con el municipio de Yumbo, por el oriente con Palmira y Candelaria, hacia el Sur con Jamundí y el Departamento del Cauca y por el occidente con Dagua. La ciudad se encuentra organizada en el área rural en 15 corregimientos y la urbana en 22 comunas.

De acuerdo al documento Cali en cifras en el periodo 2009 - 2012, años en los que se desarrolla el proceso formativo, la ciudad ya se proyectaba en un crecimiento poblacional (tabla No. 5.1), de un 7.7 %, es decir que para el año 2015 se habrá duplicado la población, como lo indica la Alcaldía de Cali (2010) en el documento Cali Responsable y Amiga con los niños, niñas y adolescentes.

Tabla 5.1.

Proyección de población

Población	Proyección Población				
	2009	2010	2011	2012	2013
Cali	2,219,633	2,244,536	2,269,532	2,294,643	2.319.684

Fuente Cali en Cifras 2011 – 2012

El Plan Decenal de educación 2004 - 2010 describe a Cali como un territorio de multiculturalidades e identidades como el resultado del fenómeno de desplazamiento de personas, que según el diagnóstico situacional de la población en situación de desplazamiento del año 2005 llegaron procedentes del “pacífico Colombiano, de pueblos indígenas del Cauca, Nariño y un buen porcentaje de población Antioqueña, dedicadas al comercio formal e informal” (p. 5) y por otro lado la bonanza económica que vivió la ciudad en los años 70, 80 y 90, que incidió en que Cali se convirtiera en una ciudad de progreso y al mismo tiempo que viviera unos procesos históricos y sociopolíticos, los cuales la han enfrentado al desafío de ser una ciudad contemporánea, organizada demográficamente y económicamente por estratos en comunas, en las que prevalece una relación entre el “estrato socioeconómico y la densidad poblacional”, según el informe de la ICESI: Una mirada descriptiva a las comunas de Cali (2007).

Es aquí donde la ciudad se encuentra con una gran diferenciación social y geográfica, convirtiendo la periferia de la ciudad en territorios de asentamientos donde habitan los sectores populares de la ciudad (ver tabla No.5.2).

Tabla 5.2

Asentamientos de la periferia de Cali

Sector	Comuna
Periferia de ladera	1, 20, 18 y 2
Periferia plana: Distrito de agua blanca.	13,14 y 15 6,7,10,11,12,16 y 21

Fuente: Informe del oriente de Cali (1999)

Cali es una ciudad que históricamente se ha configurado como receptora de la población en situación de desplazamiento, que sumado a la falta de claridad en las políticas públicas para dar respuesta a esa diversidad se convirtieron en factores que posicionaron a Cali como una ciudad “inequitativa y excluyente, por la gran diferencia que existe entre los grupos poblacionales que se expresan ente las marcadas diferencias entre lo rural y lo urbano y la falta de participación en las decisiones de su realización humana”. (Alcaldía Santiago de Cali, 2012, p. 22)

Urrea, F., Viafara, C., Arias, W., Carabalí, B., Correa, J (2011)., y otros en su estudio sociodemográfico reportaron datos sobre la distribución de la población afrodescendiente e indígena de Cali, la cual se encuentra ubicada en el área urbana de la ciudad, estimando que el 26.2% es decir 565.758 corresponde a la población afrocolombiana y la población indígena es de 9.466, distribuidos en la ciudad según su lugar de origen: “Nasa, Yanacona, Guambiano, Pastos, Nukak, Coyaima Natagaima, Muisca, Inga, Coconuco, Camëntsa, Awá Kuaiker” , estudio de Caracterización de los pueblos Indígenas de Cali, (2010) diversidad que hoy se contrasta entre los extremos desde donde se puede medir la desigualdad en los

barrios, las comunas, lo rural y lo urbano de la ciudad, así como en la marcada limitación de su participación en las decisiones políticas de la población, que realmente pueda incidir en las aspiraciones sociales y colectivas de los grupos marginales de la ciudad.

5.1.3.1 Situación de las Mujeres en Santiago de Cali. En este contexto de la ciudad encontramos como estas situaciones de inequidad y exclusión han incidido directamente en la vida de las mujeres, aproximándonos a esas otras formas de expresión de violencia, como lo es la violencia estructural en la vida cotidiana de las mujeres en Cali, que termina por limitar el desarrollo de los proyectos de vida e impulsándolas a la disminución de su participación como sujetos de derechos en otros espacios, como la ciudad y la comunidad.

La situación de algunos aspectos de la vida de las mujeres de nuestro país y de nuestra región, nos muestran la diversidad étnico cultural, socioeconómica y territorial, y con ello la multiplicidad de intereses y necesidades, sueños y resistencias que viven las mujeres vallecaucanas, pero sobre todo evidencia que la vida de las mujeres en el ámbito familiar, productivo, comunitario, político y cultural, independientemente de la condición socioeconómica y étnico cultural, está signada por la inequidad para acceder al pleno ejercicio de los derechos que les permitan disfrutar de una vida sin violencias, con seguridad, justicia e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, salud, empleo e ingresos, recreación, tierra, así como a los

procesos de toma de decisiones, de desarrollo y ejercicio de su autonomía. (Pérez, & Gómez, 2009, p. 38)

De acuerdo con el documento Cartilla Mujer: Política Pública para las Mujeres, Alcaldía de Cali (2010), en el municipio de Cali bajo la idea de “reconocimiento, ejercicio y restitución de los derechos de la mujer como condición fundamental para la profundización de una sociedad democrática y equitativa,” fundamenta parte de su construcción en algunas de las situaciones de inequidad que viven las mujeres en Cali, algunas de las cuales son:

- En el año 2010 se reporta que la población de mujeres era de 1.139.827, representaban el 52%, mientras que los hombres el 48%, siendo la tasa de desempleo de los hombres estimada en el 15.10%, mientras que en las mujeres era del 53%. (p. 13)
- 71.347 mujeres saben leer y escribir frente a 852.667 hombres. Esto significa que más mujeres que hombres acceden a la educación básica. (p. 15)
- Las mujeres participan en el sector de servicios comunales, sociales y personales y requiere ganar mayor participación en los sectores económicos. (p. 20)
- Las mujeres recién graduadas que trabajan como dependientes ganan 17.7% menos que los hombres en la misma condición. (p. 15)

- Algunos de los ejes de conflicto que sufren las mujeres son: las indígenas la discriminación social respecto al hombre, la falta de educación, la migración hacia las ciudades en donde la mayoría encuentra el trabajo doméstico como única alternativa de empleo y las mujeres afro descendientes representan entre la población más pobre de la ciudad y el trabajo informal se constituye en su principal fuente de ingresos. (p. 13)

Por otra parte la Revista Semana, en el artículo, “Cali revela sus cifras sobre feminicidio” reporta un informe de la secretaria de salud publicado en el que se evidencian el número de casos reportados durante el primer trimestre del año 2013 (Ver tabla No. 5.3).

Tabla 5.3

Casos reportados de violencia contra la mujer

Casos reportados	Identificados	%	Edad / años							
			40		20 y 39		10 y 19		0 y 9 años	
			Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
1,165	947	81,3	142	17.9	349	36.9	286	30.2	71	14.9

Fuente <http://m.semana.com/nacion/articulo/cali-revela-sus-cifras-sobre-feminicidio-violencia>

El mismo informe reporta, los casos denunciados en la fiscalía ocurridos entre enero y agosto de 2013 por abuso sexual y violencia familiar (Ver tabla No. 5.4)

Tabla 5.4*Violencia contra la mujer*

Casos denunciados	Cantidad	Sexo			
		Mujeres	%	Hombres	%
Abuso sexual	800	705	88.13	95	11.87
Violencia familiar	5.433	4.577	84,24	856	15,76

Fuente: Revista Semana (Op. Cit.)

En este recorrido por las situaciones de violencia estructural que afectan a las mujeres en la ciudad, las madres comunitarias como agentes educativas, también leen sus contextos, los interpelan de manera apreciativa y anuncian propuestas de educación e incidencia en sus contextos.

Esta experiencia de sistematización abordará: la zona de ladera, específicamente comuna 20 sector conocido como Siloé, barrios Las Palmas y Brisas de Mayo, el oriente de la ciudad comuna 14, barrio Alfonso Bonilla Aragón y la comuna 15 con los barrios Laureano Gómez y El Retiro.

Una Mirada Local de los Contextos Comunitarios

De esta manera intentaremos aproximarnos desde la voz de las madres comunitarias a algunas situaciones de las condiciones de vida de las comunas mencionadas que marcan el contexto local de esta experiencia de sistematización, centrándose en una visión apreciativa de sus comunidades creada por el hecho

de habitar estos territorios desde hace mucho tiempo, convertidos en el escenario de las oportunidades laborales, sociales, culturales y políticas entre las pocas que hay para las mujeres con bajos niveles de educación, al que ellas se han integrado a través de su experiencia vital y percepciones buscando transformaciones personales y colectivas como formas de resistencia y de búsqueda de los sueños, en entornos marcados por las diferentes formas de expresión de la violencia estructural.

La regional valle de ICBF, para Cali está organizado por centros zonales: Ladera, suroriental, sur y centro. La incidencia de esta experiencia incluye a los centros zonales de sur oriental y ladera, que según dato entregado al 2013, se reportaban una población de madres comunitarias para la zona oriente de 635 y ladera de 368, esta experiencia relaciona las experiencias de 6 agentes educativas, pertenecientes a estos sectores de la ciudad. (Ver tabla No. 5.5)

Tabla 5.5*Comunas y sectores donde habitan las agentes educativas*

Centro Zonal	Madres comunitarias	Comuna	Año participación en el proceso formativo	Sector	Madres comunitarias Participantes
Zona ladera	368	20	2009-2010-2011	Siloé: Las brisas y la cruz	3
Zona suroriental	635	14 , 15	2010- 2011	Alfonso Bonilla Aragón, Laureano Gómez y Retiro	3
Total					6

Comuna 20 - Zona Ladera: barrio Brisas de Mayo y Pueblo Joven

Estos sectores son descritos por las madres comunitarias en una actividad de mapeo social, donde relatan su contexto comunitario:

Al realizar una salida, por el camino de nuestro barrio casi que desconocido, logramos descubrir la ubicación del puesto de salud, de los centros culturales, la caseta comunal, la estación de policía, colegios públicos, iglesias que se caracterizan por sus religiones, y personas que vienen y van los fines de semana; así mismo percibimos que existen lugares en condiciones inadecuadas debido a la falta de alcantarillado, agua potable, alumbrado público y la estructura de las

calles, puesto que estas poseen muchos huecos, además los jóvenes que a su corta edad ya consumen sustancias alucinógenas que pueden afectar su salud y alterar por completo sus vidas.

Por otro lado nos parece muy necesaria la existencia de parques de diversiones para la recreación de los niños y más espacios y proyectos donde se fomente una cultura ciudadana para el bienestar de la comunidad, y planteamiento de estrategias que pongan fin a aquellas pandillas que pueden perjudicar la sociedad. A pesar de todo lo negativo que percibimos en nuestro barrio, observamos que también tienen hay aspectos positivos de este, como son: las zonas verdes, la unión de la comunidad para realizar alguna actividad cultural y espacios que facilitan la convivencia de las personas dando lugar a mejores relaciones entre ellas, así como la naturaleza que nos rodea acompañada del viento del atardecer, nos permite sentir y respirar un aire puro en nuestro sector, donde los niños, niñas y de hecho toda la comunidad consiga disfrutar de un fin de semana agradable. (Alexandra Patiño, Denis montilla, Carmen Ramos y Sandra Rodríguez, 2012)

Estos factores de su contexto comunitario en el que caminan las madres comunitarias, con respecto a las situaciones de exclusión que se viven en sus

entornos se evidencian en el relato de su comunidad, tomado de las propias percepciones de las madres comunitarias sobre su comunidad, en el año 2011:

- Restricción a su propio sector por cuenta del fenómeno de las pandillas.
- Necesidad de vivir pacíficamente y de manera recreativa.
- Necesidad de aprovechar más su territorio en lo geográfico y ambiental.
- La vulnerabilidad de los niños y jóvenes frente a situaciones como las pandillas y la venta y consumo de drogas.
- Necesidad de integración, reconocimiento y convivencia en la comunidad.
- Necesidad de mejorar condiciones de servicios públicos.
- Fomentar la cultura ciudadana.

Esta visión de su contexto comunitario tiene relación con las situaciones de exclusión que se van acumulando para interponerse en la cotidianidad de la población y de sus territorios. En la comuna 20, reconocido como el sector de Siloé, se compone de 8 barrios y tres urbanizaciones y predomina el estrato 1. (Ver tabla No. 5.6)

Tabla 5.6

Barrios y estrato de la comuna 20

Barrio	Estrato
El cortijo	2
Belisario Caicedo	3
Siloé	1
Lleras Camargo	1
Belén	1
Brisas de Mayo	1
Tierra Blanca	1
Pueblo Joven	1
Cementerio carabineros	
Venezuela	1
Parcelación Mónaco	5

Fuente: Agenda Ambiental

Actualmente las madres comunitarias de este sector han logrado identificar algunas herramientas que han fortalecido sus capacidades y se debaten entre la realidad de sus comunidades, la ciudad y la institucionalidad afectadas por la pobreza, la violencia social e intrafamiliar situaciones que en este momento al interior de sus propias familias se redujo, pero que se mantienen entre algunas de las familias beneficiarias del programa y de los entornos cotidianos.

Distrito de Aguablanca de Cali

Según Urrea & Murillo (1999), la diferenciación sociodemográfica de la ciudad se conformó en cuatro grandes corredores:

El corredor social de la periferia pobre en la parte plana de la ciudad, está conformado por el Distrito de Aguablanca (comunas 13, 14 y 15), y las comunas adyacentes con algunas características comunes (6, 7, 10, 11, 12, 16 y 21), conocidas como el segundo corredor que se constituye en la franja oriental de Cali, la más próxima al río Cauca, en su gran mayoría compuesta por terrenos con un nivel del suelo por debajo del cauce del mismo río, y por ello, una zona de antiguos terrenos inundables, y de población viviendo en el nivel socioeconómico bajo-bajo, estrato 1 y 2. (p.1)

Corresponde en esta experiencia a la comuna 14: barrio Alfonso Bonilla Aragón y comuna 15: barrios Laureano Gómez y el Retiro:

En el acercamiento que realizan las madres comunitarias a sus entornos los describen en mapas como sectores donde la violencia es cotidiana, que se manifiesta en situaciones de exclusión, robos, pandillas, bandas de delincuencia juvenil, inseguridad, prostitución, hacinamiento, trabajo infantil, violencia intrafamiliar, embarazo de adolescentes y la falta de oportunidades laborales entre otros. A nivel de educación refieren que no hay programas de alfabetización, ni formación tecnológica y superior. Sumándose a esto la falta de oportunidades para la recreación, el deporte y el sano esparcimiento cultural.

La Fundación Carvajal (2010) en el documento *Voces desde la historia cultural del Retiro*, cuentan en la voz de las madres comunitarias, de los niños y

niñas del sector las percepciones de ellos sobre su contexto, entre los relatos se encuentran que para ellas su barrio el Retiro es un vecindario

(...) lleno de gente alegre, es el lugar donde me crié hace 21 años, vivo ahí con mi familia, es un lugar donde se vive bien, pero lo malo es la violencia. Por eso nos gusta la posibilidad de estar unidos, llenos de amor y esperanza en nuestros corazones, de que algún día se va a acabar tanta violencia. Este barrio está lleno de afrodescendientes con esperanza y llenos de sueños gentes que juegan, corren, pelean pero siempre están ahí. (Yurlay Lugo - Madre comunitaria) (p. 23)

De la misma manera otras dos madres comunitarias describen su barrio con estas palabras:

Es un lugar lleno de sorpresas, habitado en un 99%, por afrocolombianos, gente alegre, trabajadora, emprendedora y dedicada su hogar. Personas que tienen sueños por delante...también es un barrio de bajos recursos ya que abunda, el desempleo, la discriminación racial y social. En el barrio hay puesto de salud, colegios, guarderías, canchas. Nuestras mujeres son entregadas a sus hijos para brindarles bienestar: Mujeres que luchan por salir adelante, para demostrarle al mundo que aunque no haya empleo

salen a trabajar con su platón de chontaduros. (Ana Beiba Murillo y Mari Luz Tenorio) (p. 24)

El mismo documento da a conocer algunos relatos desde las voces de los niños y las niñas, de los cuales señalaremos algunas percepciones de niños entre 4 y 6 años acerca de su barrio el Retiro:

Niño de 4 años: **¿Dibujaste dónde vives?** Sí, me dan mucho miedo los muchachos, ellos están en una caseta, hacen que explote. (p.37)

Niño de 5 años: **¿Esto que dibujaste es tu barrio?** Sí, es bonito porque tiene piedras, ollas que cocinan agua y tiene casas. **¿Qué es lo que más te gusta del barrio?** La luna. (p. 36)

Niño de 6 años: **¿Este es tu barrio?** Sí es bonito porque uno puede jugar. Me gusta la comida, las frutas, porque le dan muchas gracias a Dios que nos manda regalos. **¿Cómo te gustaría que fuera tu barrio?** Que no haya peleas, darse la mano y perdonar. (p.36)

Una gran preocupación de las madres comunitarias es el medio ambiente, la falta de educación ambiental y de manejo de las zonas verdes, de los sólidos y de las aguas residuales e incluso de seguridad alimentaria, frente a las cuales ellas proponen estrategias de trabajo educativo con los padres de familia, los niños y las niñas como:

Nuestro propósito en nuestro ambiente de aprendizaje consiste en promover a través de los juegos, los cuentos, el reciclaje y la huerta la diversidad.

Las agentes Educativas desde el mes de junio del 2011 estamos promoviendo el desarrollo de estrategias para el juego, para contar cuentos, reciclar, para sembrar semillas recolectadas en el entorno y para el desarrollo de experiencias significativas, sociales, culturales y afectivas.

Frente a todo este contexto de vida cotidiana que realizan las madres comunitarias de manera constante en sus territorios con los niños, niñas, padres y madres, se visibiliza la necesidad de fortalecer los procesos de formación a los que acceden las mujeres de estos sectores, que está más allá de la escolarización y de contenidos informativos; se necesitan procesos con herramientas que necesariamente deben pasar por el reconocimiento y visualización de nuevos entornos sociales y culturales, para que se abran espacios y experiencias nuevas, con posiciones creativas que le den respuestas a una realidad, potenciando del trabajo conjunto entre la comunidad, los niños, las niñas y la agente educativa.

6. MARCO CONCEPTUAL

De acuerdo a nuestro problema de investigación los referentes conceptuales que abordaremos estarán relacionados de la siguiente forma: en primer lugar presentaremos nuestra visión de educación artística y cómo ésta se articula al arte

como mediador. En segundo lugar veremos cómo esta perspectiva de lo artístico permite afectar las subjetividades, desde la concepción de Michel Foucault y Gilles Deleuze, en tercer lugar desarrollaremos el concepto de reconocimiento y empoderamiento como elementos importantes para el fortalecimiento de las relaciones pacíficas, y finalmente nos encontramos con el concepto de cultura de paz desarrollado por Sonia Paris (2005), algunos aportes de la Paz positiva, la Paz imperfecta planteados por Francisco Muñoz (2000) y las capacidades humanas de las mujeres en la perspectiva de Martha Nussbaum (2000).

6.1. Educación artística

Antes de entrar en materia consideramos necesario ubicarnos en relación con las principales corrientes de la educación artística, porque ello nos permitirá entender el tipo de intervenciones que posibilitan cada una de ellas y establecer el marco conceptual donde se desarrolla el quehacer de la educación artística dentro del proceso de formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia del SENA.

A lo largo del siglo XX la educación artística se ha visto fuertemente influenciada por ideas que han marcado la educación general. Estas variaban de una época a otra según los grupos socialmente poderosos o las circunstancias sociales dominantes, las cuales establecían directrices con un valor absoluto. Sus métodos y objetivos se constituían en cánones de una alta validez de la cual no se

podía dudar. Efland (2004), citado por Diez del Corral (2005), agrupó estas tendencias sobre la educación artística en tres grandes bloques (p. 619):

La corriente expresionista

La corriente racionalista científica

La corriente reconstruccionista

La corriente expresionista

Procede de las creencias del idealismo romántico del siglo XIX, que promulgaba la libre expresión del artista y lo ubicaba en la vanguardia de la sociedad. La influencia de esta corriente permitió en la pedagogía una mayor posibilidad de expresión personal, teniendo su equivalente en la educación en la teoría cognitiva evolutiva de Jean Piaget (1896-1980).

En el siglo XX el artista encarnó el papel de redentor de la sociedad y se esperó de él que generara las formas que contuvieran la concepción colectiva de la humanidad. Esto se trasladó en la educación artística para el reconocimiento en la producción de los niños y las niñas de esas verdades universales a partir de su grafismo. Esta corriente expresiva encuentra en Viktor Lowenfeld (1903-1960) y en Herbert Read (1893-1968) sus mejores exponentes; aunque algunos elementos se conservan hoy en día en movimientos de “aula abierta” y de la escuela “no-formal alternativa”, mucha de la apuesta en la expresión personal se ha ido perdiendo.

Algunas de las características de esta corriente son:

- El centro de la propuesta pedagógica es el sujeto creador no el producto artístico.
- El arte aparece como pretexto para la expresión no como un objeto de conocimiento.
- Renuncia a la instrucción artística en beneficio de la expresión plástica con la utilización de amplios y diversos materiales.
- Se respeta el desarrollo expresivo natural del niño y la niña sin recurrir a referencias previas.
- El profesorado se convierte en un mero catalizador del aprendizaje.

La corriente expresionista marcó una época de la educación artística, su influencia perdura y muchas de sus características y rasgos son retomados en los talleres terapéuticos artísticos.

El racionalismo científico

Hacen parte de esta corriente las ideologías como el darwinismo social de finales del siglo XIX, la psicología conductista y la filosofía positivista. Después de la segunda guerra mundial esta corriente planteó adoptar las disciplinas definidas en términos científicos como base para hacer reformas al currículo de la enseñanza artística, esto también influyó técnicamente en la evaluación de resultados.

La corriente racional-científica de la pedagogía artística está influenciada por psicólogos del desarrollo como Jean Piaget, Jerome Bruner y Carol Feldman, y se basa en un modelo cognitivo estructural del aprendizaje. Esta tendencia agrupa diferentes concepciones de la educación artística bajo la forma de una reconstrucción disciplinar.

Corriente reconstruccionista

Ya vista las corrientes expresionista y racional-científica de la educación artística, entramos a observar la corriente reconstruccionista. Esta última encuentra su base en muchas de las ideas del filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey (1859-1952), las cuales son después retomadas por un grupo de educadores progresistas a los que se les identifica como “reconstruccionistas” tales como George S. Counts (1889-1974) y William H. Kilpatrick (1871-1965).

Esta corriente plantea que es a través de la experiencia que se elabora el conocimiento. Dewey planteó que el arte más que un recurso para la expresión personal es un medio para transformar la vida del individuo y la sociedad. Esta concepción replantea la función del arte no sólo como la posibilidad de la creación o contemplación artística sino que pone el énfasis del arte como parte integral de la vida, del cual se pueda hacer uso para resolver problemas de la vida diaria.

Esta mirada sobre el arte y su función ligada a la sociedad se dio como resultado de la presión económica de la “Gran Depresión”, debido a que la escuela empezó a preguntarse por el divorcio existente entre ella y la vida en comunidad. Al arte se le cuestionó su función como culto y exigía de él un compromiso con los procesos sociales y comunitarios. Esto implicó la reforma de ciertas premisas relacionadas con el quehacer artístico como fueron: La función del arte debe trascender de la búsqueda de belleza a ser un medio para resolver problemas vitales; generar currículos integrados que trasciendan las fronteras de las asignaturas; trascender el ámbito escolar en las prácticas y abrirse a la comunidad.

El arte durante la Segunda Guerra mundial amplió sus objetivos a causas sociales relacionadas con promover la paz y el entendimiento personal. Herbert Read (1893-1968) lideró en el año 1943 el movimiento de “arte para la paz”, planteando que la civilización moderna había distorsionado el proceso natural de integración personal y comunicación y que la única forma de garantizar la armonía era a través de la creación espontánea y la expresión de los sentimientos.

A partir de lo anterior, en 1947, en ciudad de México, se debate la perspectiva de promover el entendimiento internacional a través del arte en la primera reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO).

El arte como mediador

En los años 60 “El movimiento para la educación a través de las artes” planteaba el uso del arte para enseñar otras materias. Además proponía buscar la solución de los problemas educativos fuera de la escuela y vincular instituciones comunitarias como los consejos artísticos y museos para estrechar los lazos entre los artistas de la comunidad y la formación artística de la escuela.

Con la llegada de la posmodernidad se plantean también la incorporación de la cultura dentro de la educación artística. Esto permite no separar el factor cultural de la producción artística y además amplía la lectura de los símbolos estéticos, dependiendo del contexto cultural desde donde se elabore. Igualmente, se diversifica la mirada sin tener en cuenta solamente “la obra en sí”, sino quién la produce y cuál es su procedencia social y cultural como principio de reconocimiento e identificación cultural.

Este proceso ha resignificado la idea hegemónica de un solo arte y además ha permitido visualizar otro tipo de producciones de tipo cultural que en otro tiempo no eran consideradas como arte y las cuales se validan desde sus particulares cánones estético culturales. Toda esta mirada también ha puesto a la educación artística a abrir sus horizontes en términos de tener un papel más protagónico dentro de la sociedad y a estructurar el contenido de sus currículos para dar más apertura a la llamada “reconstrucción social” que incorpora nuevos paradigmas y

que obliga al arte a convertirse en la mediadora de procesos educativos de cambio a partir de los siguientes planteamientos:

La educación artística brinda medios para la mejor comprensión de los mundos culturales y sociales.

El arte como un pretexto para contribuir a la comprensión del panorama social y cultural de los individuos.

El objetivo del arte es el cambio de las relaciones sociales.

Promueve cambios culturales sobre el sujeto: construcción de su identidad a partir del impacto de su contexto.

Apertura a la diversidad, a las diferencias culturales y a los procesos alternativos de pensamiento.

Se busca el desarrollo de la responsabilidad social a partir de la mirada crítica del entorno.

El arte como estrategia pedagógica en la Educación Popular

En el marco de esta corriente reconstruccionista y su incidencia en los cambios culturales que posibilitó mirar el arte en el campo educativo y social

encontramos que durante la misma década en Latinoamérica surge el movimiento educativo de desescolarización de las escuelas que se consideraban burocráticas e institucionales, promovido en “Cuernavaca México por Paulo Freire y el educador Iván Illich, motivados por la idea de crear conciencia, sobre que tanto la educación de ese momento cumplía la misión de lograr la construcción de una sociedad humana y de convivencia” (Ocampo López, 2008, p. 61). Se preguntaban por el alto índice de población analfabeta, inspirados en los postulados del primer libro de Freire *La Pedagogía del Oprimido*, se orientó en varios países el diseño de programas de alfabetización, posicionando así un modelo de educación latinoamericano denominado *educación popular* que tuvo amplia divulgación en los años setenta, el cual hoy en día se orienta como un enfoque posible de aplicarse a los procesos formativos para población de sectores populares que responda a las necesidades de la población, logrando así que el hecho educativo se convierta de verdad en un proceso político y educativo transformador de la realidad social de un grupo determinado: población popular, académico, institucional o privada. Se trata que el educador considere que debe incidir y posicionar los intereses de la población que tradicionalmente ha sido excluida del mundo cultural, político, educativo, étnico y estético hacia la participación activa de construir oportunidades de cambio y transformación social desde la pregunta por su realidad.

Estos dos momentos de la historia de la educación, primero el lugar del arte como herramienta en beneficio de la sociedad, rescatándola de la mirada reduccionista del modernismo y la traslada al campo de la educación para que

actuó como mediadora en el aprendizaje, en segundo lugar puede actuar como dispositivo en el proceso de la negociación cultural (Mejía, 2002) y como estrategia pedagógica de la educación popular, que potencia el reconocimiento de la cultura como herramienta hacia un nuevo repertorio de sentidos en el que se incorpora el diálogo como el gran mediador y modelo de aprendizaje a desarrollar entre los sujetos; esto significa que en la educación popular los aprendizajes que se logran están situados e interiorizados, promoviendo en los sujetos su propio desarrollo: educación, construcción social e interiorización de nuevos sentidos.

De esta manera la relación aprendizaje y negociación cultural permite que la práctica pedagógica opere más sobre la vida cotidiana y la subjetividad; estos dos elementos cobran importancia afectando procesos individuales y la posibilidad de interiorizar herramientas que la propia cultura le ofrece.

En el enfoque de la educación popular hay unos elementos y procesos formativos, (Ver Tabla No. 6.1) que a partir de una estrategia artística como mediadora del proceso de enseñanza - aprendizaje, pueden potenciar procesos que están inscritos en la lógica de los conocimientos académicos: la transmisión, la asimilación del pensamiento científico, etc. (Mejía, 2002).

Tabla 6.1*Elementos y procesos formativos en la educación popular*

Elemento de Aprendizaje	Procesos Formativos
Experiencia	Asimilada, reestructura la acción
Legitimación de saberes	Operan como dispositivos que se instalan en los procesos cognitivos.
Interrogación por el Contexto	Lugar donde se desarrolla la vida, buscando formas de cómo se va incidiendo en ella.
Relación realidad – Individuo	Posibilidad de construcción de una acción que fortalece auto reconocimiento y la apropiación de la subjetividad: la acción de lo local a lo global.
Relación sujeto – sociedad,	Procesos de autoconciencia, promueve nuevos aprendizajes, que implican al sujeto como un actor social constitutivo en la transformación social: sentidos, contextos y procesos.
El aprendizaje como un proceso de construcción	Pregunta por el mundo al que pertenece, al conocimiento al que se está accediendo, por esos sujetos que hacen parte activa del conocimiento, por sus sentidos y la coherencia con el lugar social y cultural en el que se está.
El sujeto - contenido y acción como unidad	El aprendizaje, emerge de su visión, permanentemente se reorganiza como proceso y se aplica como se va aprendiendo.
Resignificación de la realidad de los actores	La reconstrucción de la práctica pedagógica de sentido social, que va instituir la acción social, la exigencia de una nueva conciencia que permitirá que el poder circule, en los encuentros educativos, proyectándose el sentido.

Estos elementos producen unos aprendizajes que exigen unos procesos educativos y pedagógicos orientados bajo nuevas miradas, y es aquí donde la educación artística en el enfoque de la educación popular se puede convertir en la mediadora del proceso educativo, que en coherencia con la “negociación cultural incurre en una práctica educativa que haga posible el aprendizaje situado e

interiorizado como reconstitución de la subjetividad, la individuación y la mediación” (Mejía, 2002, p. 94) en escenarios de socialización consigo mismo, la familia, la comunidad y las instituciones, preparando a los sujetos para la educación, la construcción social, la interiorización de nuevos sentidos, el fortalecimiento de sus capacidades humanas y la transformación social.

Y es este el punto de partida en la que esta experiencia de sistematización se centra, en la comprensión del aporte que tuvo el desarrollo de la propuesta artística pedagógica y sus posibles contribuciones a un grupo de mujeres que desde sus historias y contextos promovieran la afectación de sus subjetividades hacia un camino de construcción de una cultura de paz desde su lugar de acción.

Para concluir lo que hasta ahora hemos mencionado sobre la incidencia del arte como estrategia pedagógica en la educación popular, plantearemos el concepto de *educación artística* desde lo que promueve el Plan Nacional de Educación Artística:

(...) el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales

(...) - La Educación Artística - es un área de conocimiento que comprende la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en

la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (MEN, 2010, p. 13)

Pero, ¿Por qué hemos asumido la perspectiva de pedagogía artística? ¿Cuáles fueron las realidades concretas alrededor del Técnico del SENA y de las madres comunitarias que nos obligaron a asumir estas posturas conceptuales? A continuación conceptualizaremos el término de *agencia* para explicar el proceso de transición de madre comunitaria a agente educativo y las implicaciones que esto tiene en el proceso de formación.

6.2. DE MADRES COMUNITARIAS A AGENTES EDUCATIVAS

El Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia busca formar a las madres comunitarias como agentes educativas en el sentido de “agenciar” el desarrollo de los niños y niñas. Para el filósofo y premio Nobel de economía Amartya Sen (2000), el concepto de *agencia* es un aspecto integral de la libertad, siendo ambas necesarias para el desarrollo. *Agencia* implica la capacidad de predicción y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales es responsable. La *agencia* es la habilidad de definir las

metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas, "aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes". (p. 203)

Esto a su vez, implica que el sujeto es capaz de plantearse objetivos y una determinada concepción de lo que es bueno. En este orden de ideas, se entiende por *agentes educativos* de la primera infancia como:

(...) aquellas personas que de manera intencional, sistémica y pedagógica “agencian” el desarrollo de los niños y niñas en contextos institucionales o comunitarios, teniendo a cargo su educación o cuidado. (CINDE, 2011, p. 64).

6.3. SUBJETIVIDAD

Cabe anotar que las madres comunitarias al realizar el proceso de formación obtienen el nombre de agentes educativas, este proceso les implica revisar sus historias de vida, su niñez, sus derechos y la concepción que tienen de sí mismas, interrogando sus subjetividades. Para mayor comprensión definiremos el concepto de *subjetividad*.

En palabras de Michel Foucault, citado por Sossa (2011), la actual construcción histórica de nuestras subjetividades a partir de prácticas sociales (poder) y epistémicas (saber), nos imponen unas ideas de “lo bello” que lejos de emanciparnos y crear condiciones de paz nos atan a las actuales formas de existencia, según los intereses de las imperantes fuerzas económicas, sociales y políticas.

Vamos a decodificar el anterior enunciado. ¿Qué es *subjetividad*? La *subjetividad* es el modo en que nos pensamos, particularizamos y relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico. En el caso de Foucault cuestiona la relación entre el sujeto y “el mundo externo”. Para este autor el sujeto no es una “verdad indudable”, “absoluta”, “ya hecha” y “externa” al mundo que lo rodea. Por el contrario, es una construcción social e histórica a partir de prácticas sociales (poder) y epistémicas (saber). En otras palabras, la forma como nos pensamos y relacionamos con nosotros mismos, no es algo “ya hecho” o “natural” que nos incumbe solamente a nosotros sino que es una construcción histórica de la sociedad a través de los “dispositivos” o “aparatos de poder y saber”, tales como la familia, la escuela, la cárcel o los sanatorios, entre otros.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se entiende que “el poder no es aquello que no nos deja ser lo que somos” sino precisamente “aquello que nos

hace ser lo que somos"... y la disposición a constituir el proceso de subjetividad es lo que se conoce como *subjetivación*.

Estos "dispositivos de poder" (cárcel, sanatorios, escuelas, iglesias, medios de comunicación, sitios de trabajo...) producen y administran lo que Foucault llamaría "discursos de verdad". El concepto de verdad al cual nos referimos no es la trascendental sino la de "este mundo", originada aquí gracias a múltiples imposiciones. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su "política general de la verdad", es decir, los tipos de discursos o relatos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados falsos, la manera de sancionarlos; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad.

A través de la creación y administración de estos "discursos de verdad" nos dirá Foucault que el poder tiene la capacidad de conducir las conductas, de hacer circular a la gente por un camino determinado, sin que por ello ejerza algún tipo de violencia. "El poder es una fuerza que en esencia es productiva, puede conseguir la conversión del espíritu y el encauzamiento de la conducta de los individuos" (Sossa, 2011, p. 6). Sin embargo, y a pesar que nuestra subjetividad es una construcción de los dispositivos de poder y saber, los sujetos podemos de alguna forma, como diría Foucault resistirnos; si tomamos conciencia de "aquellas concepciones que aprisionan nuestra conducta y nuestra forma de pensarnos".

De tal forma este pensador francés, entiende la *resistencia* como “la oposición individual o colectiva a reproducir determinadas prácticas que dirigen nuestra conducta”. (Sossa, 2011, p. 10)

Partiendo de estas coordenadas, Gilles Deleuze afirmará que los “procesos de subjetivación” inventados por Foucault no tienden a la creación de un nuevo sujeto o individuo, sino a crear “nuevas posibilidades de vida”, es decir la existencia “no como un sujeto sino como una obra de arte”, donde se configura un pensamiento creativo y por ende sensitivo. (Arcos – Palma, 2006, p. 7)

A partir de lo anterior, consideramos importante abordar lo que le aporta la capacidad estética a la construcción de subjetividad, ya que este elemento fue trabajado por las madres comunitarias en el proceso de formación desde el componente artístico pedagógico.

Estética

Contribuir a la construcción de subjetividad requiere desarrollar la capacidad estética de un ser humano, poner en juego todos sus sentidos, ampliar su rango de percepción, incidiendo en acrecentar su capacidad de conciencia y de observación de sí mismo y del mundo. Durán (2009), menciona que las experiencias estéticas permiten llevar a las personas a procesos de conocimiento

de sí mismas a través de la interiorización, recordación, reflexión, expresión de sentimientos y resignificación, ya que el arte es un maravilloso pretexto, una especie de puente que posibilita establecer un diálogo consigo mismo y con los otros y lograr perseguir un mayor conocimiento de sí mismos.

Para Deleuze, retomado por Farina (2005), los conceptos estéticos desarrollados en el territorio del arte son maneras de vivir y generar la experiencia estética misma, o sea que no están desligados de la experiencia de las personas. La experiencia artística no sólo se limita al objeto producido sino que pone en juego las formas de percibir la realidad y dejarse interpelar por ella para producir a partir de la misma.

Para la estética Deleuziana el terreno del arte funciona como un campo de prácticas con las fuerzas que pueblan la realidad, en la medida que el arte puede hacer variar la percepción de la realidad y alterar la comprensión de la experiencia (Farina, 2005). De esta manera, en la medida en que la subjetividad es afectada por lo que percibe, ésta crea nuevas formas de experiencia.

Ética

Durante el proceso de formación, las madres comunitarias hicieron un proceso intrapersonal que tendría repercusiones en sus relaciones más cercanas, sus familias, los niños y niñas, los espacios educativos y la comunidad. Por ello, consideramos importante desarrollar desde qué lugar se da la pregunta por lo ético.

Consideramos que este aspecto se da en la relación con la experiencia formativa y el sentido de la misma, ya que necesariamente surge un sujeto interrogado por sí mismo, por lo que le sucede y lo por lo que de su experiencia trasciende hacia los demás, dándole con esto un lugar a lo ético, entendido como “el cuidado de sí” tal como lo concibe Foucault, citado por Farina (2005), “ese cuidado trata del ocuparse de uno mismo, de las formas en que ve las cosas, de un ejercicio reflexivo sobre la percepción y sobretodo de las palabras con las que produce saber a partir de esa percepción” (p. 27), es decir, un sujeto que se hace responsable de lo que produce y de las afectaciones e implicaciones que esto tiene en relación con lo que le rodea.

Es a partir de estos dos elementos (lo estético y lo ético) que se configuran nuevos sentidos. Desde el punto de vista de la creatividad se resignifica la realidad,

puesto que la interroga y la moviliza, esto como un elemento que le aporta a la configuración de subjetividad y que a su vez afecta necesariamente las prácticas cotidianas en que se vive.

6.3.1. Reconocimiento y empoderamiento

Una vez abordados los conceptos de subjetividad, estética y ética, explicaremos la relación del *reconocimiento* y el *empoderamiento* como elementos implicados en el proceso de subjetivación de las madres comunitarias y posibles aportes a la construcción de una cultura de paz como lo plantea Paris (2009) desde el libro *Filosofía de los Conflictos*. Para ello inicialmente retomaremos al filósofo y sociólogo Axel Honneth (1997) quien propone que hay tres tipos de reconocimientos a partir de tres clases de menosprecios, entendiendo reconocimiento como la capacidad que tienen los seres humanos para entender las cosas que hacen quienes los rodean y sus pensamientos. (Paris, 2009)

El primer reconocimiento se centra en la necesidad de las personas de sentirse reconocidas en su integridad física para aumentar su *autoconfianza*. El hecho de que los seres humanos que estén a su alrededor las reconozcan físicamente les genera un bienestar físico y emocional permitiéndoles sentirse con mayor confianza en sí mismas. De esta manera, el amor es lo que favorece esta clase de reconocimiento, pero “no sólo en el sentido limitado que el concepto ha

tomado desde la valoración romántica de la relación sexual” (Honneth, 1997, p. 117), sino en un sentido más amplio que incluye todas las relaciones primarias como por ejemplo el vínculo afectivo entre padres e hijos; en este sentido

(...) el amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad (...), porque en su necesidad son dependientes del otro, es decir que el amor se empieza a concebir como “un ser-sí-mismo en el otro”, (Hegel, s.f., citado por Honneth, 1997, p. 118),

cuya necesidad se mantiene presente a lo largo de todo el ciclo vital.

De acuerdo con Honneth (1997), esta forma de reconocimiento puede ser afectada por el tipo de menosprecio que elimina la libertad de la persona para hacer uso de su cuerpo a su manera. Con relación a esta definición, Paris (2009) menciona el siguiente ejemplo:

El menosprecio que causa la violencia de género con la que se prohíbe a la mujer el uso de su cuerpo mediante la posesión que otro sujeto (hombre) hace del mismo, se limita su libertad a vivir y,

principalmente, se reduce su posibilidad de ser reconocida como mujer en su cuerpo de mujer” (p. 80).

Siendo este tipo de violencia una de las situaciones más comunes en la vida de las madres comunitarias y en las mujeres con las que ellas se relacionan.

El segundo reconocimiento que propone Honneth (1997), es el sentirse reconocidas como sujetos que forman parte de una comunidad y que por ende tienen unos derechos, y aclara la diferencia entre el reconocimiento jurídico y social:

En el reconocimiento jurídico, como se dice ya en su texto, se expresa que todo sujeto humano, sin diferencia alguna, debe valer como un fin en sí mismo, mientras que el respeto social pone de relieve el valor de un individuo, en la medida en que se puede medir con criterios de relevancia social. En el primer caso, como muestra el empleo de la fórmula kantiana, estamos ante el respeto universal de la libertad de la voluntad de la persona; en el segundo, por el contrario, ante el reconocimiento de realizaciones individuales, cuyo valor se mide por el grado en que una sociedad las experimenta como significativas. (p. 137-138)

Por lo tanto, la diferencia entre reconocimiento jurídico y reconocimiento de valoración social de un hombre se puede comprender de la siguiente manera:

(...) en los dos casos un hombre es respetado a causa de determinadas capacidades, pero, en el primero, se trata de aquella cualidad general que le constituye como persona, y en el segundo, por el contrario, de cualidades particulares que le caracterizan a diferencia de otras personas. (p. 139)

El *autorrespeto* es el valor que se beneficia con este tipo de reconocimiento, ya que es determinado por la actitud del respeto, que implica que las personas que las rodean las conciben como sujetos integrantes de la misma comunidad jurídica con los mismos derechos y deberes, favoreciendo la convivencia con personas de otras culturas o con características diferentes a las de ellas (París, 2009).

El reconocimiento a las diferentes formas de vida es el tercer tipo de reconocimiento que plantea Honneth (1997), el cual está ligado a la solidaridad e implica comprender las particularidades de cada forma de vida como lo son la forma de vestirse, de expresarse oralmente, costumbres, creencias, hábitos, entre

otros. Las personas al sentirse comprendidas y aceptadas desde sus subjetividades, su *autoestima* aumenta. (París, 2009).

De esta manera, “el menosprecio que niega este reconocimiento es aquel que nos impide poner en práctica algunos de nuestros hábitos de que, por supuesto, no son contrarios al respeto de los derechos humanos básicos” (Paris, 2009, p. 81). Esto sucede en los casos que por ejemplo no se reconocen, ni se respetan las tradiciones, costumbres y creencias de personas provenientes de diversas culturas.

Empoderamiento

El *empoderamiento* es otro de los elementos claves para la transformación, éste se entiende como “la capacidad de las personas para afrontar los conflictos por sí mismas” (Paris, 2009, p. 82). La autora plantea que en los procesos de transformación siempre debe haber unos “facilitadores” que ayuden a las personas afectadas a centrarse en las habilidades de cada persona, promoviendo una valoración positiva de sus capacidades como medios para el manejo constructivo y creativo de las situaciones de conflicto. De esta manera, los facilitadores retoman el saber interno de estas personas, la experiencia acumulada a lo largo de la vida,

las creencias y costumbres que han pasado de generación en generación y el conocimiento que tienen de los contextos y comunidad en el que están inmersos.

Este empoderamiento también les ayuda a “entender los problemas como obstáculos que se pueden superar, y ya no como barreras imposibles de transformar pacíficamente” (París, 2009, p. 145), volviéndose sujetos activos, participantes y generadoras de transformaciones en la construcción de una cultura de paz en los contextos más cercanos en su vida cotidiana.

Vida cotidiana

Entendiendo vida cotidiana como lo plantea Agnes Heller (1987) “como el conjunto de actividades que caracteriza la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 19). Es decir, que en este proceso las personas constituyen sus identidades, aprenden prácticas, lenguajes y roles, educándose para ser miembros de una sociedad, una cultura, una comunidad y un orden social construido históricamente.

Así, la vida cotidiana fluye en los saberes culturales que circulan, recrean y se fundan como redes sociales, a través de los cuales se distribuyen los roles, funciones y oficios, de acuerdo a esos saberes que terminan dominando a los

distintos miembros de una comunidad, determinando la reproducción del hombre histórico en un mundo concreto, el hombre formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también así mismo. (Heller, 1987)

Cuando se habla de vida cotidiana, como se explica desde la perspectiva de la autora Heller (1987), se quiere reconocer la importancia que tiene la cotidianidad en las prácticas de las mujeres dedicadas a oficios propios del hogar, como lo hacen las madres comunitarias con horarios extensos de trabajo de la casa y del hogar comunitario, quienes se debaten en una cotidianidad entre ser mujer, madre de familia, agente educativa, trabajadora del estado, líder comunitaria de las familias usuarios del programa y de su comunidad. De allí la importancia de comprender cómo estas diferentes formas de acción pueden transformarse en experiencias de construcción de una cultura de paz, concepto relevante en esta experiencia de sistematización.

6.4. CULTURA DE PAZ

El concepto de *cultura de paz* surge de los estudios sobre la Paz positiva y los nuevos horizontes de la educación y la comunicación en los años sesenta. Y se define como:

Un proceso que se construye cotidianamente y que está relacionado con “respetar todas las vidas, rechazar la violencia como un compromiso positivo con la práctica de la no-violencia activa, desarrollar mi capacidad de ser generoso compartiendo mi tiempo y mis recursos materiales con los demás, escuchar para comprender en la multiplicidad de voces y culturas en que nos expresamos, preservar el planeta que significa un consumo responsable y con criterios de justicia y, finalmente, reinventar la solidaridad”. (Martínez Guzmán, 2001, p. 255, citado por Paris, 2005, p. 9)

Retomamos este concepto, ya que esta experiencia de sistematización pretende develar cómo las madres comunitarias una vez afectada su subjetividad pueden aportar desde sus contextos de vida cotidiana a la construcción de una cultura de paz.

Tendremos en cuenta que la construcción de una cultura de paz es posible a partir de desactivar formas culturales de expresión de la violencia en la que la vida cotidiana toma un papel de mediadora y posibilitadora de nuevas experiencias de transformación hacia una mirada más expansiva de la cultura y de la expresión de la diferencia, la cual necesariamente pasa por el desarrollo de las capacidades de los individuos para resignificar: el pensamiento y la acción (Mejía, 1999).

En esta vía, nos basaremos en la perspectiva de cambiar la noción del conflicto como problema, hacia una idea de generador de transformaciones personales y colectivas, que nos pueda llevar a comprender el mundo cultural y social desde otros sentidos e imaginarios y de esta manera promover que la acción humana tenga otros frutos.

Al haber abordado el tema de cultura de paz, nos enfocaremos en desarrollar los conceptos de Paz positiva y Paz imperfecta ya que en nuestro proceso de sistematización estos dos conceptos permiten darle contexto a las situaciones de desigualdad e inequidad que viven a nivel personal y en sus entornos las madres comunitarias. En ese sentido, esas realidades han influenciado históricamente a las mujeres limitándolas al acceso de derechos como el de la educación, el trabajo, el reconocimiento de su labor social, generando insatisfacción de sus necesidades básicas.

En cuanto a la paz imperfecta este enfoque se retoma porque valida en esta experiencia de sistematización la formación que mediada por el arte posibilita nuevas formas que le aportan a la construcción de paces.

Paz Positiva

Francisco Muñoz (2000) plantea que los estudios sobre la paz aparecen en el siglo XIX y XX; menciona que luego del impacto de las guerras se planteó que era necesario hablar de la paz como un problema del conocimiento. Así la investigación para la paz hoy se desarrolla desde las ciencias y la interdisciplinariedad, provocando la introducción de este tema en los diversos espacios y ámbitos educativos. De esta manera, en los años 60 se da el comienzo de este proceso, en el que surge el concepto de la *Paz positiva*, la cual está “relacionada con la creación de la justicia social (...), con el desarrollo de las potencialidades humanas encaminadas a la satisfacción de las necesidades básicas”. (Martínez Guzmán, 2001, p.64 citado por Paris, 2005, p. 8)

La orientación de la Paz positiva nos interesa retomarla en nuestra experiencia de sistematización porque nos permitirá abordar el concepto de *violencia estructural*, que Muñoz (2000) define como una forma estática de la violencia de los sistemas: miseria, hambre, desigualdades de género y exclusión, dadas las experiencias de desigualdad de la población de las mujeres en las que nos enfocamos.

El enfoque de *Paz positiva* reconoce que la Paz existe como un fenómeno real, presente en la vida, que toca hacerla, ejecutarla y disfrutarla. De la forma en que se nombra la palabra Paz, se nombra la realidad que la constituye como consecuencia de la vida cotidiana escenario principal de la construcción social y cultural, el nicho de producción y reproducción de las concepciones y prácticas constitutivas de una realidad social. (Muñoz, 2000)

Paz Imperfecta

Continuando con lo planteado por Muñoz (2000) en su recorrido por la investigación para la paz, retomamos el concepto de *Paz Imperfecta* como:

(...) la posibilidad de salir al rescate de las realidades como fenómenos de la paz, reconocer todas las acciones en las cuales ella está presente, todas las predisposiciones individuales, subjetivas, sociales y estructurales que en nuestros actos de hablar, pensar, sentir y actuar están relacionados con la paz. (Muñoz, 2000, p. 8)

Esta búsqueda de la paz permite el aprecio por experiencias de construcción de las paces, en la que se consideran experiencias de regulación del conflicto pacíficamente. En relación a esto, Muñoz (2000) plantea que los individuos o

grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo impida. En ese sentido la Paz imperfecta tiene como finalidad mostrar que sí hay alternativas de transformación del conflicto de solución pacífica (entendidas de manera positiva), sólo que estas experiencias no se tienen en cuenta o no se destacan porque están presentes como algo natural en la vida, por el contrario se le da un alto nivel de relevancia a los conflictos cuando se resuelven de manera violenta.

Desde esta perspectiva la Paz imperfecta puede actuar como un instrumento que permite que se “reconozcan experiencias de manejo positivo del conflicto relacionándolas e interrelacionándolas” (Muñoz, 2000, p 9), buscando en ellas una línea de acción que ya es pacífica y que produce otras directamente, las cuales tienen la posibilidad de continuar a lo largo del tiempo interactuando en un recorrido circular. Según este autor, hay sociedades pacíficas que promueven la relación de los individuos, que la componen a través de procesos de socialización mediados por la afectividad, el lenguaje y la educación, acciones que en la interacción van conformando sociedades más pacíficas.

Así la perspectiva de la Paz imperfecta – paces, invita por un lado a aceptarnos como seres imperfectos y por otro lado a precisar un camino y un horizonte experiencial y experimental de las relaciones humanas, reconociendo la experiencia y el conocimiento como las herramientas para que se den esos

momentos únicos para la construcción de la paz, identificando lo positivo que tenemos como seres humanos, que permite el acercamiento y el reconocimiento de prácticas pacíficas: ideas, valores y actitudes de paz que pueden actuar como instrumentos de apoyo a la investigación de la paz y a la construcción de nuevas miradas para desarrollar mundos más pacíficos, justos y perdurables. (Muñoz, 2000)

Capacidades Humanas de las Mujeres

El enfoque de desarrollo humano en esta experiencia educativa de sistematización se ha orientado a la comprensión del proceso de construcción de la subjetividad llevado a cabo por un grupo de mujeres madres comunitarias, como el ámbito de configuración de las transformaciones personales, sociales y culturales.

En este sentido consideramos necesario retomar como referente a la Filósofa Martha Nussbaum (2002) y su planteamiento de las *capacidades humanas* centrada en la vida de las mujeres, partiendo de la reflexión que hace la autora sobre la falta de apoyo que tienen ellas para la realización de sus funciones fundamentales, sobre todo en los países en vías de desarrollo. Siendo la disminución de las capacidades humanas de las mujeres el resultado de un

modelo de relaciones con pocas oportunidades en la educación, la participación, el trabajo y la toma de decisiones, pues al carecer de ese apoyo esencial les impide llevar a cabo una vida digna y enfrentar problemas especiales por su condición de mujer, relacionadas con dobles jornadas laborales, responsabilidades del hogar, cuidado de los niños, pocas oportunidades para el juego y para el cultivo de sus facultades imaginativas y cognitivas (Nussbaum, 2002), lo que dificulta la realización de ellas como sujetos y a su vez obstaculiza estados que les proporcionan bienestar y satisfacción de sus necesidades básicas materiales y no materiales (Jares, 1983).

En ese sentido y teniendo en cuenta lo que plantea Nussbaum, este proceso de sistematización pretende visibilizar el aporte de los procesos formativos que vinculan a las mujeres de sectores populares, procedentes de historias y territorios de inequidad y exclusión, como una experiencia en la que la configuración de la subjetividad puede tener una relación directa con el desarrollo de *capacidades humanas*.

La definición de *capacidades humanas* como aquello que la gente es “realmente capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida”. (Nussbaum, 2002, p. 32) es la aproximación conceptual desde donde nos ubicamos, en busca de resaltar la importancia de la relación que existe entre la educación y el desarrollo de las capacidades de las mujeres como factores que

aportan a la construcción de una cultura de paz, y de esta manera fomentar el propósito de crear posibilidades de justicia y promoción de nuevos valores que permitan otras formas de constitución de la subjetividad en las mujeres, y el principio de trabajar para los fines de otros se traslade al ámbito propio. (Nussbaum, 2002)

7. METODOLOGÍA

*El mundo no es. El mundo está siendo.
Como subjetividad curiosa, inteligente,
Interviniente en la objetividad
con la que dialécticamente me relaciono,
Mi papel en el mundo no es sólo de quien constata
lo que ocurre, sino también de quien interviene
como sujeto de lo que va a ocurrir.
No soy un mero objeto de la historia sino,
igualmente, su sujeto.*

Paulo Freire⁷

En nuestro proyecto de investigación nos hemos propuesto sistematizar una experiencia de educación significativa, centrada en un enfoque cualitativo, participativo y hermenéutico. Este enfoque ha sido construido por el Grupo de Investigación en Educación Popular, del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle – IEP – el cual “parte de la experiencia en el trabajo de la Educación Popular, desde un reconocimiento por el otro, donde sea posible dialogar y negociar asumiendo diferentes miradas y puntos de vista”. (Luna, 2011, p. 75)

⁷ Freire, P. (1999). *Pedagogía de autonomía- saberes necesarios a práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra

Partimos de la concepción de sistematización como una posibilidad de hacer visible la experiencia desde la narración de las distintas actoras, permitiendo la comprensión de sus vivencias subjetivas, sueños, visiones y perspectivas, “como posibilidad de auto comprensión y transformación” (Cendales y Torres, 2006, p. 29), con el propósito de construir nuevos conocimientos desde la práctica, reconstruyendo e interpretando las experiencias, privilegiando los saberes, percepciones, emociones y puntos de vista de las actoras, ya que “no se trata en ningún modo de evaluar el proceso, sino de entender la importancia que tuvo para las que participaron en él, lo que brindó, lo que brinda y lo que brindará en el futuro dicha experiencia”. (Luna, 2011, p. 75)

Esta investigación propone sistematizar las experiencias y prácticas vivenciadas en el proceso de formación Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia de un grupo de madres comunitarias, el cual tuvo un énfasis en el componente artístico pedagógico, con el propósito de visibilizar los posibles aportes de éste a la construcción de una cultura de paz.

El interés responde a la necesidad de comprender la experiencia de formación con las actoras, poner en diálogo los alcances del proceso, evidenciar la incidencia que tuvo la experiencia artística pedagógica en los procesos creativos que les hayan dado elementos para promover mediaciones y el autoreconocimiento, y desde allí identificar características, actitudes, prácticas y experiencias cotidianas de las actoras que aporten a la construcción de una cultura de paz.

El modelo de sistematización

Retomando el enfoque del modelo de la sistematización, su carácter **cuantitativo** está presente en el hecho de centrarse en una experiencia particular, también en el hecho no pretender buscar una única verdad, sino de comprender la realidad de las actoras desde sus diferentes puntos de vista, cómo fue vivida, significada y elaborada esta experiencia por cada una de ellas.

De acuerdo a lo anterior, el carácter de lo cualitativo en términos de los actores del proceso, se entiende que éstos son vistos como sujetos y no como objetos de investigación, sólo de esta manera se logra evidenciar el juego de la intersubjetividad —lógica interna del proceso—.

De esta manera la reconstrucción de su experiencia permite no solo la resignificación de la experiencia, sino visibilizar posibles aprendizajes en el contexto de las posibilidades sociales y culturales de su entorno hacia la construcción de una cultura de paz.

El carácter **participativo** se hace presente en la posibilidad que tienen las actoras involucradas en ser parte de la reconstrucción de la experiencia, teniendo la oportunidad de relatar, ser escuchadas, escucharse, sentirse reconocidas como protagonistas de su propia historia y partícipes del devenir de sus comunidades.

Igualmente está en la posibilidad de contribuir a la construcción del macrorrelato consensuado, el cual es un relato que recoge todos los relatos de las actoras involucrados en el proceso, pretendiendo visibilizar los conflictos, los aciertos, las contradicciones y el lugar de cada actora en la experiencia. Una vez elaborado este texto se realiza la lectura y retroalimentación de éste con las actoras, donde ellas tienen la posibilidad de expresar sus puntos de vista, logrando un consenso de intersubjetividades, en el cual todas tengan un lugar y una voz desde la interpretación personal de la realidad.

Lo anterior le confiere a la sistematización un carácter participativo porque es un proceso colectivo, en el cual cada una de las actoras desde su experiencia individual le aporta a la construcción de una visión colectiva, es decir, todas las participantes se involucran en la sistematización y a su vez ésta termina convirtiéndose en un proceso de aprendizaje para cada una de ellas y para las investigadoras.

Es importante resaltar que las actoras no son meras informantes, son sujetos que hicieron parte de la experiencia y por ello participan en la sistematización, aportando con sus relatos y con su interpretación crítica, ya que no es el “experto” el que sistematiza en nombre de los demás (Jara, 2001).

El **enfoque hermenéutico** radica en la interpretación desde todos los que participaron de la experiencia – incluido por supuesto el investigador-, buscando la interpretación del sentido que le asignan a su proceso educativo y que se hace evidente cuando los relatos se encuentran y dialogan entre sí, trascendiendo de esta manera a un proceso intersubjetivo, que dota de sentidos y significados la experiencia.

En el caso de nuestra sistematización de experiencia, retomaremos el concepto de **hermenéutica diatópica**, la cual “consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (De Sousa, 2007, p. 111) reconociendo que los lugares de enunciación son diferentes e incompletos por la diferencias de las culturas y que es precisamente en el diálogo donde se encuentran, se reconocen y se enriquecen.

En este proceso se ponen en juego todas las miradas, las diferentes perspectivas, además se recogen las contradicciones, se evidencian los puntos de encuentro, se reconoce la complejidad, haciéndose visible las diferencias en los sentidos, proceso en el cual como investigadoras ponemos sobre la mesa una perspectiva valorativa de la experiencia investigativa, sin pretender que sea la única y verdadera.

En el caso de nuestra investigación esta incompletud se pone en evidencia en el diálogo que se da entre las investigadoras y a la vez orientadoras del proceso que vienen del ámbito académico e institucional y un grupo de mujeres del ámbito comunitario que han vivido la experiencia en diferentes momentos, en un tercer grupo que lo constituyen los funcionarios desde su mirada institucional y sus dinámicas como asesores del ICBF e instructoras del SENA; porque a través de ese diálogo se evidencian, se respetan y se valoran las subjetividades como expresión de la diversidad cultural a la que pertenecen las diferentes actoras.

7.1. Estrategia metodológica

El proceso de sistematización se estructura a partir de los relatos que construyen las actoras sobre la experiencia. Entendiendo el relato como objeto narrativo y unidad de análisis. Desde éste se intenta comprender las interpretaciones que constituyen la experiencia y funciona como medio para su reconstrucción. Los relatos en este proceso investigativo son: las entrevistas conversacionales con las actoras institucionales, madres comunitarias y mediadoras del proceso, las guías de formación, las narraciones orales y escritas que se recogen en el espacio del taller creativo, las autobiografías, autorretratos y las fotografías de las piezas didácticas realizadas durante el proceso de formación.

Para la elaboración del macrorrelato consensuado nos guiamos por un protocolo de preguntas, el cual permitió ordenar los diferentes relatos para la reconstrucción de la experiencia:

- ¿Cómo llegamos al proceso?
- ¿Con quién lo hicimos?
- ¿Qué hicimos en el proceso?
- ¿Para qué lo hicimos?
- ¿Qué paso después?

Este modelo de sistematización se realiza en tres momentos o etapas, que para una mayor comprensión las describiremos separadamente, pero que en la práctica se dieron de manera simultánea.

7.1.1. Momentos del proceso

7.1.1.1. **Primer momento: Reconstrucción de la experiencia.** En esta fase se recrea la experiencia vivida desde las voces de las diferentes actoras involucradas en el proceso de formación con el fin de reconstruir la experiencia y realizar el macrorrelato consensuado.

Se trabajó por separado con cada categoría de actoras para lograr un ambiente de mayor confianza para mejores resultados en esta etapa del proceso.

Metodológicamente cada categoría de actoras exigió recursos diferentes para hacer la activación del relato, por lo cual cada uno fue diseñado teniendo en cuenta su formación y sus contextos.

Técnica: Taller creativo

Dirigido a: Madres comunitarias

A ellas se les invitó a participar en un taller creativo, debido a que estas mujeres se expresan con mayor facilidad desde la oralidad, siendo ésta una característica cultural de sus formas de expresión. En este caso el arte fue un pretexto para que ellas activaran su relato, describieran y contaran su propia experiencia. El taller se llevó a cabo durante un día, partiendo de la experiencia ganada por dos de las investigadoras, quienes fueron instructoras de este proceso de formación; respetando a su vez, el tiempo de las madres comunitarias, el cual es muy limitado debido a sus responsabilidades familiares y laborales.

Como primera forma de activar el relato y de crear un espacio de reencuentro y activación de la memoria, se propuso un espacio que permitiera que las madres comunitarias compartieran los momentos vividos durante el proceso de formación. Este taller se planteó en tres momentos que permitieran dar respuesta a las

preguntas del protocolo en un orden cronológico, para así poder reconstruir la experiencia y elaborar el macrorrelato.

- **Primera parte del taller: “Viajando al pasado”**

Pregunta: ¿Cómo llegamos al proceso? ¿Con quiénes lo hicimos?

Cerramos los ojos y recordamos cuáles eran las circunstancias en que llegamos al proceso formativo del técnico de atención integral a la primera infancia:

¿Qué información previa tenía sobre el técnico en atención integral a la primera infancia? ¿Llegué obligada? ¿Con voluntad propia? ¿Qué expectativas tenían? ¿Qué temores me acompañaron?

Cada una elabora un dibujo de sí misma en el centro de un octavo de cartulina y se dividen las hojas en cuatro partes:

Escribir o simbolizar como estábamos en aquella época:

A nivel personal

A nivel familiar

A nivel espacio educativo

A nivel comunitario

Una vez hayamos terminado socializamos con las demás compañeras.

- **Segunda parte del taller: “Recorriendo el camino”**

Descripción de la técnica expresiva a partir de registro fotográfico

Hacemos la proyección de las fotos de las piezas didácticas elaboradas durante el proceso de formación; a partir de estas imágenes activamos el relato que permita dar respuesta a las siguientes preguntas, las cuáles serán recogidas en registro audiovisual.

Preguntas: ¿Qué hicimos en el proceso?

¿Para qué lo hicimos?

¿Con quiénes lo hicimos?

- **Tercera parte del taller: “Viviendo el presente”**

Descripción de la técnica expresiva: Intercambio epistolar

Pregunta: ¿Qué paso después?

Escribiremos una carta a la primera imagen que construimos en el autorretrato, contándole ¿qué pasó con nosotras, después de vivir este proceso y esto que me dejó o que transformó en mí?

Todas estas imágenes vamos a ponerlas sobre pliegos de papel que estarán dispuestos en una pared para hacer una mirada global sobre todo el proceso que pueda ser leída de manera horizontal y vertical.

Técnica: Entrevista conversacional

Dirigido a: Actores institucionales, mediadoras y madres comunitarias

Los actores institucionales y mediadoras fueron abordados a partir de entrevistas conversacionales, ya que ésta técnica nos permitía abordar con mayor profundidad la experiencia personal dentro del proceso. La entrevista conversacional si bien se realiza a partir de una guía previamente elaborada, tiene la flexibilidad durante la indagación de alterar el orden y el ritmo de acuerdo al proceso de la conversación, y de que a su vez surjan nuevas preguntas que son pertinentes para profundizar en algunos temas importantes y que le aportan a la investigación.

Con los relatos de las actoras recogidos en esta primera etapa se elaboró el macrorrelato consensuado, el cual se constituye en un gran relato y tiene como función confrontar los diferentes sentidos y vivencias que cada actora tuvo frente a la experiencia narrada. Es la base y el núcleo de esta investigación y lo consideramos uno de los productos más importantes en este proceso.

7.1.1.2. **Segundo momento: Interpretación de la experiencia.** En este momento se realizó la lectura e interpretación del macrorrelato consensuado, con el fin de visibilizar la lógica interna del proceso y comprender la experiencia, identificando los núcleos temáticos y las perspectivas que amplían y nutren el objeto de estudio de esta investigación. Para este fin se realizaron varias lecturas del macrorrelato, lo que a su vez permitió evidenciar el lugar y los sentidos de cada una de las categorías de actores que se construyeron a lo largo del proceso formativo y que configuran las relaciones entre los actores y el carácter propio de esta experiencia.

De esta manera se organizó esta experiencia educativa, la cual se fue construyendo bajo su propia lógica, su propio modo de ser, lo que le dio identidad para diferenciarse de otras experiencias formativas, con unos propósitos y prácticas pedagógicas particulares bajo una perspectiva de formación artística.

La lectura del macrorrelato se realizó de tres formas:

Extensiva: Para identificar núcleos temáticos y la periodización endógena de la experiencia, es decir, lo que periódicamente aparece recurrentemente en la experiencia y que es común entre las actoras.

Intensiva: Construir los ejes y los campos semánticos, es decir las relaciones de sentido y sus desplazamientos. Esto tiene estrecha relación con nuestro objeto de estudio y la pregunta que orienta la investigación.

Comparativa: Para identificar las diferentes perspectivas de las actoras, lo cual da cuenta de su constitución y de las relaciones entre ellas.

7.1.1.3. **Tercer momento: Potenciación de la experiencia.** En este momento es donde se logra evidenciar la manera como las actoras vivieron la experiencia, el hecho de relatar su historia no sólo implica volver a ella en tiempo pasado, sino que el relato mismo va y vuelve del presente al pasado y futuro, permitiendo así resignificar la experiencia, validando los hallazgos, potenciando saberes y retomando aprendizajes tanto para las actoras del proceso como para las investigadoras.

A partir de hacer el ejercicio de potenciar la experiencia, nos surgieron unas preguntas que no habían emergido durante el proceso de formación sino que fueron cobrando sentido con el tiempo, y es precisamente en este momento que nos detenemos para reflexionar sobre:

¿Qué estaban viviendo las madres comunitarias en su vida familiar y en sus contextos comunitarios y educativos en el momento de ingresar al proceso de

formación? ¿Qué movilizaciones a nivel intrapersonal se generaron en el transcurso del proceso? ¿Qué ha pasado con ellas después de finalizar su proceso formativo? ¿Podríamos hablar de mujeres, actoras sociales con experiencias para contribuir a la construcción de una cultura de paz? ¿Podríamos hablar de mujeres con capacidad creativa de transformar los conflictos personales y en sus entornos? ¿Podríamos hablar de mujeres empoderadas que le aportan a sus comunidades y a la transformación de sus prácticas de vida fortaleciendo sus proyectos de vida? ¿Podríamos decir que este proceso de formación por tener un énfasis artístico pedagógico ha afectado sus subjetividades e incidido en sus contextos de vida cotidiana?

7.2. Actoras del proceso

Para esta investigación definimos cuatro categorías de actoras. Cuando nos referimos a actoras del proceso estamos haciendo referencia a una categoría, entendida ésta como categoría de análisis y no como el individuo en sí, ésta puede incluir varios sujetos que tienen unas características en común y por ello se pueden agrupar de esa manera.

7.2.1. Categorías de actoras

En este proceso tenemos cuatro categorías de actoras

1. Mediadoras del proceso

Entendemos como mediadoras del proceso a las instructoras responsables de la formación en el Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, las cuales han orientado el proceso formativo con un énfasis en el componente artístico pedagógico y de quienes surge el interés de sistematizar la experiencia. Se le denomina mediadoras porque fueron las que mediaron el diálogo entre la institución, en este caso ICBF y las mujeres agentes educativas. Es importante aclarar que estas actoras, instructoras en la formación, hacen parte también de la categoría de investigadoras de este proceso por ser quienes proponen el objeto de estudio.

Shellmar Drada: Artista plástica egresada del Instituto Departamental de Bellas Artes con experiencia en procesos comunitarios relacionados con violencia, convivencia y dinámica social interesada en todo su proceso profesional en el papel que cumple el arte como mediador y potenciador de procesos creativos que contribuyen a la construcción de una cultura de paz. Se vinculó al SENA en el año 2009 y actualmente continúa en el cargo de instructora de artes en el Técnico de Atención Integral a la Primera Infancia.

Libia Salazar: Licenciada en Educación Prescolar, especialista en Pedagogía Infantil, egresada de la universidad Santiago de Cali, con experiencia en el diseño

y desarrollo de proyectos educativos comunitarios, relacionados con población infantil y mujeres en áreas rural y urbana la ciudad de Cali, Jamundí y norte del Cauca. Estuvo vinculada al SENA desde el año 2009 hasta el 2011 como instructora responsable del área de pedagogía.

2. Madres comunitarias

Mujeres provenientes de la zona Ladera y Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali. Son seis mujeres adultas entre los 30 y 50 años, de diferentes etnias, afro descendientes, indígenas y mestizas, habitantes de los sectores menos favorecidos de la ciudad, en su mayoría cabezas de hogar, con más de dos hijos a cargo, seleccionadas de los grupos formativos de las cohortes de fechas: 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012, que participaron en el proceso formativo y actualmente están certificadas por el SENA como agentes educativas; trabajan en los escenarios de su hogar y comunidad con los niños y niñas de primera infancia.

Estas madres comunitarias llegaron al proceso formativo dentro de las exigencias de una política de gobierno entorno a la cualificación como agentes educativas de primera infancia como cumplimiento de las metas educativas en la estrategia nacional actual “De Cero a Siempre” y con el interés de validar y adquirir nuevos conocimientos para el trabajo con los niños y niñas en el programa social de Hogares Comunitarios de ICBF con los programas técnicos y formativos desarrollados por el SENA.

3. Actoras institucionales

Funcionarios del ICBF y del SENA que tuvieron un papel significativo en el proceso de formación Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, ya sea como coordinadoras, instructoras o asesoras.

Nancy Torres: Coordinadora académica de servicios administrativos, vinculada al SENA hace 33 años, quien actualmente se encuentra liderando el proyecto de formación Técnico Atención Integral a la Primera Infancia (hace 3 años y medio).

- Instructoras del SENA

Lina Paola Quintero: Abogada, especialista en Derecho de Familia, instructora de áreas formativas relacionada con derechos de los niños y niñas; es la encargada de promover la perspectiva de derechos que se articula de manera transversal en el programa de formación.

Ángela Cardona: Psicóloga, Mg, en Políticas Públicas, responsable de trabajar los nuevos conceptos del desarrollo del niño y la niña, aprendizaje, desarrollo por dimensiones y competencias, fortaleciendo las capacidades de las madres comunitarias en lo personal y laboral.

- **Asesores del ICBF**

Zulay Henao Restrepo: Profesional en Desarrollo Familiar, tiene un cargo técnico administrativo en ICBF regional Valle, coordinando diferentes programas en convenio entre ICBF y SENA, como lo es el Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, en el cual se desempeña desde el 2012.

Vanessa Rojas: Trabajadora social, asesora del programa del ICBF hogares comunitarios del centro zonal Ladera, comunas 18 y 20, encargada de acompañar, hacer seguimiento y supervisión del cumplimiento del lineamiento técnico administrativo del programa.

Kelly Sevillano: Psicóloga, hace 10 años trabaja como asesora del programa del ICBF hogares comunitarios del centro zonal Suroriental, comunas 12, 14 y 15, encargada de acompañar, hacer seguimiento y supervisión del cumplimiento del lineamiento técnico administrativo del programa.

- **Investigadoras:** Son las encargadas de darle respuesta al problema de investigación y de realizar el proceso de sistematización de la experiencia.

Shellmar Drada: Tiene una doble función en el proceso de sistematización de la experiencia: mediadora e investigadora; lo cual le permite interpretar desde su rol como artista plástica, participante del proceso y como investigadora creadora del objeto de estudio.

Libia Salazar: Tiene una doble función en el proceso de sistematización de la experiencia: mediadora e investigadora; lo cual le permite interpretar desde su rol como pedagoga, participante del proceso y como investigadora creadora del objeto de estudio.

Isabel Plata: Tercera investigadora, Psicóloga con experiencia en procesos individuales y grupales con niños, niñas, agentes educativos, familias y comunidad. Tiene la mirada externa, ya que no ha sido parte del proceso de formación de las madres comunitarias, lo que le permite interpretar con mayor distancia la experiencia a sistematizar.

8. INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El macrorrelato consensuado es la sumatoria de los relatos de las diferentes actoras que hicieron parte de la sistematización del proceso formativo del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia —centrado en el componente artístico pedagógico—, con el fin de poder recoger e interpretar los diferentes puntos de vista y opiniones sobre lo que significó el proceso formativo para las mujeres. En este caso las actoras que participaron fueron las madres comunitarias, asesoras del ICBF, instructoras del SENA y mediadoras del proceso. (Ver anexo No. 3)

Para la interpretación de esta experiencia, hemos propuesto dos perspectivas, que son conceptos que han estado presentes a lo largo de la propuesta y que hacen parte de nuestra pregunta de investigación; además han sido ejes transversales en el proceso de formación: a.) Educación Artística y, b.) Cultura de Paz.

La primera perspectiva: Educación Artística⁸, corresponde al enfoque desde el cual se particularizó y se diferenció este proceso de formación. La segunda perspectiva: Cultura de paz⁹, hace parte de nuestro interés como investigadoras, puesto que se enmarca en la línea de investigación “Construcción de Paces” a la cual pertenecemos, motivo por el cual se hace importante para el análisis.

Es necesario dejar claro que las perspectivas son parte de la pregunta de investigación, por tanto la elección de ellas está sujeta a los intereses de esta propuesta investigativa.

Aunque la definición de estos conceptos esta ampliamente trabajada en el marco conceptual del proyecto, a continuación los describimos brevemente para una mejor comprensión y facilidad en la lectura de este documento.

⁸ Para su definición remitirse al marco conceptual del proyecto, p. 70

⁹ Para su definición remitirse al marco conceptual del proyecto, p. 93

a. Educación artística

Desde la Educación Artística, nos interesa la corriente del reconstruccionismo, ya que esta concepción replantea la función del arte no sólo como la posibilidad de la creación o contemplación artística, sino que pone el énfasis del arte como parte integral de la vida, del cual se pueda hacer uso para resolver problemas de la vida diaria.

Planteamos el concepto de *educación artística* desde lo que promueve el Plan Nacional de Educación Artística:

(...) el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales

(...) - La Educación Artística - es un área de conocimiento que comprende la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (MEN, 2010: 13)

b. Cultura de paz

Retomamos el concepto de *cultura de paz* del autor Martínez Guzmán (2001), citado por Paris (2009), quien plantea que la cultura de paz es un proceso que se construye en la vida cotidiana y se caracteriza por el respeto a la vida, a la diversidad y al medio ambiente, rechaza todas las formas de violencia y promueve el desarrollo de las capacidades de las personas desde lo que tienen, incentivando la solidaridad.

Para esta experiencia el concepto de vida cotidiana en la construcción de cultura de paz lo analizaremos desde tres ámbitos relacionados con la vida de las mujeres: personal - familiar, espacio educativo y comunidad.

Una vez descritas las perspectivas, las cuales se constituyen en las miradas desde las que se aborda la interpretación de la experiencia, se identifican los núcleos temáticos que surgen a partir de la lectura intensiva del macrorrelato y que evidencian lo que significó la experiencia para las actoras que participaron en el proceso de formación Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, desde el componente artístico - pedagógico.

Los núcleos temáticos son: reconocimiento y empoderamiento. Aunque cada uno de los núcleos se encuentra descrito en el marco conceptual del proyecto, nuevamente se extrae su significado para una mejor comprensión y facilidad en la lectura.

a. Reconocimiento¹⁰

Elegimos este núcleo temático debido a que las mujeres continuamente hacen referencia a la imagen que tenían de sí misma y cómo ésta se fue transformando al igual que la de los otros; en la medida que fueron revisando, tomando conciencia y resignificaron su historia de vida, así mismo superando miedos y potenciando capacidades que eran desconocidas para ellas. Sus relatos nombran la importancia de empezar a hacer valer sus derechos como mujeres y de este mismo modo garantizar los de los niños y niñas; incorporan además la diversidad y la inclusión en sus propuestas educativas, ya que cuentan con unos conocimientos que les permiten hacer lecturas de sus contextos.

El concepto de reconocimiento ha sido ampliamente explicado en el marco conceptual, entendiéndose como la capacidad que tienen los seres humanos para entender las cosas que hacen quienes los rodean y sus pensamientos (Paris,

¹⁰ Para su definición remitirse al marco conceptual del proyecto, p. 87

2009), según lo plantea Axel Honneth (1997) con los tres tipos de reconocimientos a partir de tres clases de menosprecios¹¹.

b. Empoderamiento¹²

El segundo núcleo temático, empoderamiento, se evidencia en el macrorrelato cuando ellas asumen posturas y toman decisiones frente a sus relaciones de conflicto, ya sean personales, con sus pares o parejas, logrando asumirse a sí mismas y haciendo responsables de su propio bienestar.

El empoderamiento es otro de los elementos claves para la transformación, éste se entiende como “la capacidad de las personas para afrontar los conflictos por sí mismas” (Paris, 2009, p. 82). La autora plantea que en los procesos de transformación siempre debe haber unos “facilitadores” que ayuden a las personas afectadas a centrarse en las habilidades de cada persona, promoviendo una valoración positiva de sus capacidades como medios para el manejo constructivo y creativo de las situaciones de conflicto.

¹¹ Para su definición remitirse al marco conceptual del proyecto, p. 88

¹² Para una mejor comprensión de este concepto, remitirse al marco conceptual del proyecto, p. 91

A continuación explicamos, en la tabla 8.1, cómo se cruzan en la interpretación y el análisis las diferentes perspectivas con cada uno de los núcleos temáticos:

Tabla 8.1

Cruces núcleos temáticos y perspectivas

Perspectiva	Educación artística	Cultura de paz
N. Temático		
Reconocimiento	Educación artística – Reconocimiento	Cultura de paz – Reconocimiento
Empoderamiento	Educación artística – Empoderamiento	Cultura de paz – Empoderamiento

8.1 RECONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Desde la educación artística, se les brindan a las madres comunitarias un espacio para una experiencia sensible, la cual como proceso les plantea el desafío de reconocerse a sí mismas y de revisar su historia desde la niñez, iniciando un camino de recordar sus juegos, sus canciones y las huellas que las personas del pasado escribieron en su cuerpo y en su memoria. Así fue pensado este proceso de formación desde su diseño, pues se trataba de afectar también su propia vida, ya que la educación artística se constituye en la base para la potenciación de procesos de subjetivación, lo cual implica trascender la mirada tradicional del arte que ha sido resumida a la producción de un objeto artístico, a verlo como un medio

que a través de los procesos creativos se genera una relación dialéctica de transformación y potenciación entre el sujeto y el objeto, es decir, este proceso es el que permite la posibilidad de que la persona se reconozca.

(...) empezamos a decir bueno, hay que empezar a trabajar todo el tema de la historia de vida de ellas y las imágenes tienen que salir a partir de ilustrar esa historia de vida a ver si logramos con eso que se empiece a elaborar desde otros lugares toda esa carga de esa niñez para que haya como una sanidad allí (...) esto movilizó muchas cosas en ellas y por ende en nosotras también porque era como abrir allí todo ese dolor y nosotras mirar allí como ese dolor se podía hablar, se podía pintar, se podía volver un proceso creativo.

(Shellmar Drada)

Entonces, la educación artística se convierte en el pretexto para empezar a resolver situaciones del pasado relacionadas con la violencia ejercida por *otros* desde su niñez, que han afectado su autoconfianza y autoestima. En este caso el trabajo desde la niñez era clave, dado que ellas son mujeres que trabajan con infantes y había una necesidad de sanarlas, o por lo menos acercarse a que se pensaran en su dolor como madres, como compañeras, como agentes educativas. De esta manera el componente artístico del técnico, permitió un espacio desde el arte promoviendo la expresión simbólica de las emociones, que muchas veces se

resisten a ser mencionadas a través de la palabra y que se significan en el color, la forma, el trazo y la mancha.

Enfrentarse a recordar las experiencias de su niñez en relación con sus profesores genera una reflexión sobre su propia práctica educativa donde algunas reconocen la réplica del modelo de educación tradicional que en ocasiones se caracteriza por señalamientos de tipo moral y que se valen del menosprecio y del uso de la autoridad del adulto para desvalorar e invalidar las capacidades de los niños, afectando con esto la autoconfianza y la imagen del infante y por posteriormente, del adulto, tal como paso con ellas.

De esta manera, sus acercamientos al arte desde el colegio, más que un espacio educativo que pudo haber sido significativo y de expresión, se torna en un espacio de afectaciones negativas a nivel emocional y con exigencias de una copia a la perfección de la realidad que las marca hasta su adultez y con lo cual llegan por primera vez al proceso de formación y empiezan a elaborar sus experiencias con el arte, sus emociones y sus “no puedo”; como lo expresa la mujer No. 2:

(...) le tenía pánico a pintar, es que yo creo que se nota, porque cuando era niña no me dieron colores, yo quería tener mis colores y una compañera tenía unos colores que eran divinos, eran tan

hermosos y gruesos yo ni corta ni perezosa los cogí y me los guardé y la profesora me pilló, entonces me dijo: ¡usted me ha defraudado de por vida! y entonces desde ahí le cogí como tristeza al dibujo. Para mí el dibujo era muy triste.

Hasta el momento en que las mujeres empezaron el proceso de formación ellas no habían tenido la oportunidad de tener experiencias donde el arte se utilizara como un medio para la exploración de sus sentimientos, permitirse en este espacio resignificar sus marcas de vida generó en ellas movilizaciones que potenciaron sus procesos creativos, ya que la creatividad se da en la medida en que uno se conoce a sí mismo y logra sacarle mayor provecho a sus capacidades, ampliando la posibilidad de relacionar, de ser flexible y recursivo. Esta experiencia les permitió identificar las potencialidades del arte en sus procesos de formación, lo cual se puede evidenciar en el siguiente testimonio:

Ese día usted nos hizo que elaboráramos una muñeca que le colocáramos un hueco en la mitad, no recuerdo las partes pero, tres cosas que nos diera miedo, tres cosas que nos gustaban, tres experiencias buenas que habíamos tenido. En el proceso de elaborar esta muñeca vinieron recuerdos de cosas que a uno le habían pasado en la infancia, miedos, recordamos elaborando esto quizás trastornos o cosas que lo marcaron en la infancia, palabras que le dijeron a uno.

Cuando usted decía que recordar tres cosas, se me vinieron a la mente cosas que me gustaban y pues aquí pude expresar, cosas que quizás de pronto era un sueño para mí hacerlas. (Mujer No. 6)

Este espacio de creatividad les ha permitido vivir un proceso de interiorización, recordación, reflexión, expresión de sentimientos y resignificación; de esta manera el arte se constituye en un pretexto, una especie de puente para establecer un diálogo consigo mismo y con los otros, intentando perseguir un mayor conocimiento de sí mismas. Una vez que ellas se reconocen, su práctica educativa se llena de sentido hacia los niños, ya que ellos empiezan a ser reconocidos como sujetos, pero no desde la razón, no desde la teoría, sino desde la vinculación afectiva y sensible hacia ellos; esto se da a partir del momento en que las agentes educativas comprenden que ellas también fueron niñas, que fueron vulneradas por los adultos cercanos, cuya mirada no valoraba en toda su dimensión lo que es ser un niño o una niña con derecho a la expresión.

(...) decía: yo soy mala para el dibujo, o sea el color si me gusta, el color siempre me ha gustado, o sea eso era un... no sé cómo llamarla pero había algo que impedía dejar sacar lo que realmente me gustaba, [algo] como el miedo. Escogí un dibujo fácil, yo dije no se dibujar, entonces como había que hacer varias planchas, me equivocó, después no puedo hacer el dibujo y no quería pedir ayuda. El dibujo

no me quedo tan perfecto pero yo misma lo hice, yo misma pinte lo mío. O sea me permitió atreverme, ser atrevida, mostrar algo que me gusta y que algo le guste a uno, y algo que uno hace continuamente y que lo pule. Por medio del color se expresa uno quien es uno (...) si ven mis planchas yo busco los colores como los más fuertes, no sé porque así soy yo, el salón lo he pintado todo, con el arte uno juega, uno hace locuras ¿quién me permitió a mi sacar todo esto? La experiencia que tuve en el técnico. (Mujer No. 6)

Como mencionamos anteriormente, las madres comunitarias inician un proceso de autoreconocimiento a través del componente artístico pedagógico, proceso reflexivo y de autoobservación por el cual adquieren noción de su yo, pintando su historia, sus sentimientos y capacidades. Una constante en el proceso de formación y que se evidencia de manera repetitiva en sus relatos con frases como: “no sé dibujar”, “no puedo”, acompañados de emociones como miedo, angustia, frustración y rabia, las cuales son interrogadas, enfrentadas y expresadas de diferentes formas hasta que poco a poco las van elaborando a medida que se permiten expresarse por medio de sus dibujos y sus pinturas, según sus posibilidades, pero ya no desde la exigencia “de perfección” desde el afuera, sino desde el reconocimiento y la aceptación de sí mismas, libre de la aprobación del otro, logrando un incremento de su autoconfianza, tal como lo plantea Honneth (1997) en el primer tipo de reconocimiento.

En el proceso de adquirir mayor conocimiento de sí mismas, hay mayor conciencia de sus cualidades, mayor reconocimiento y regulación de las emociones y por ende se fortalece la autoconfianza, siendo éste el valor que se beneficia desde el reconocimiento a la integridad física, como se puede evidenciar en el siguiente relato en el que la mujer No. 5 hace una resignificación de la imagen de sí misma a partir de los comentarios de sus compañeras.

(...) pero entonces cuando dibujaron mi silueta yo me sentí muy halagada porque me pusieron cosas lindas: "tú eres inteligente", ¿cómo así? Me dijeron que yo era inteligente y yo no me había dado cuenta, las demás personas ven que yo soy inteligente y yo por qué digo que yo soy bruta, que yo no puedo, yo soy incapaz. Yo llegué halagada a la casa y le dije: hay [sic.] mi amor mire que me dijeron que yo era inteligente, que yo soy bonita... Yo me sentía menos que las otras y eso me sirvió bastante. (Mujer No. 5)

Según Honneth (1997) el primer reconocimiento se centra en la necesidad de las personas de sentirse reconocidas en su integridad física para aumentar su *autoconfianza*. El hecho de que las personas que están a su alrededor las reconozcan físicamente, les genera un bienestar emocional permitiéndoles sentirse con mayor confianza en sí mismas.

En el caso de las madres comunitarias algunas llegan con una percepción negativa de sí mismas, que se ha ido construyendo en las relaciones cotidianas, ya sea desde niñas con sus familiares o adultas con sus parejas, siendo estas relaciones mediadas por la violencia de género (“usted no puede estudiar, usted no puede salir, usted no puede conocer otras personas, usted no puede mandar aquí”), uno de los menosprecios que plantea Honneth (1997). En el caso de la labor institucional el lugar que se les ha dado a las madres comunitarias no ha alcanzado legalmente el título de trabajadoras del Estado, puesto que se constituye para él mismo en mujeres que voluntariamente prestan una atención y que son bonificadas por esta labor; en la medida en que no son profesionales no son reconocidas como mujeres formadas para ser remuneradas como otro profesional titulado, lo que también incide en la imagen que tienen de sí mismas y en la carencia de autoconfianza para reconocerse como mujeres que tienen un saber válido y que pueden influir en sus contextos.

En nuestra sistematización se puede evidenciar cuando las madres comunitarias empiezan a ser reconocidas por sus compañeras, instructoras, familiares y miembros de la comunidad, como mujeres que se están formando y que se están dando la oportunidad de experimentar un proceso que les posibilita en la mayoría de los casos movilizaciones a nivel intra e interpersonal. Es en ese momento donde ellas empiezan a cambiar la mirada sobre sí mismas, a descubrir, resignificar, perdonar o perdonarse, sanar y demostrarse a sí mismas todas las

capacidades que tienen, fortaleciendo de esta manera su autoconfianza, como lo relata una de las investigadoras e instructora del proceso de formación:

Pues los primeros cambios que yo empiezo a observar en ellas es el ganar ante todo en ellas mismas, mucha autoconfianza, muchas ganas de hacer cosas y de creer que lo pueden hacer, muchas ganas de derrumbar, de enfrentar cosas que de pronto no han enfrentado nunca, un reconocimiento en su comunidad porque en la medida en que empiezan a hacer práctica en sus propios ambientes, se empiezan a dar transformaciones en la manera como abordan un padre de familia, en la manera en que empiezan a cambiar la mirada sobre el niño. (Libia Salazar)

De acuerdo con Honneth (1997), esta forma de reconocimiento a la integridad física puede ser afectada por el tipo de menosprecio que elimina la libertad de la persona para hacer uso de su cuerpo a su manera, manifestándose, por ejemplo en la violencia de género. En el caso del siguiente relato se evidencia en la situación de abuso sexual del cual fue víctima la mujer No. 5, y cómo a partir del proceso de formación desde el componente artístico pedagógico, inicia un proceso de simbolización.

(...) ¿Por qué esas ganas de ir por allá? Papi es que yo ya no le tengo el odio que le tenía a ese lugar (...) mire todo el trabajo que hice, lo del SENA me sirvió bastante y ahora yo quiero recordar la felicidad, mire que por allá a pesar de mi tristeza yo dejé mucho: a mis amistades, mis amigos, esa naturaleza tan bonita, esos ríos tan hermosos (...) Yo ahí sufrí mucho como la parte de abuso y todo eso entonces eso me marcó bastante, pero después del técnico yo he podido trabajarlo y ya no me duele tanto y por eso quiero regresar. (Mujer No. 5)

Este proceso le permite a esta mujer, de manera creativa, la comprensión de situaciones de conflicto de su vida, logrando posteriormente una elaboración de la relación con su pasado, a través de la reconstrucción de su biografía, lo que se convierte en una experiencia estética de su existencia, ya que adquiere nuevas formas de hacer, percibir y referirse a su historia de vida.

En el testimonio evidencia una nueva forma de relación con su compañero, reconociendo en su pasado la falta de protección, expresiones afectivas, la violencia de la cual fue víctima en su niñez, las cuales eran naturalizadas dentro de su cultura y que en su adultez incidieron en sus relaciones como mujer, lo cual la lleva a interrogar prácticas y creencias que le fueron heredadas desde sus relaciones primarias, tal como lo retoma Honneth (1997, p. 118) citando a Hegel, s.f. quien dice que en este sentido “el amor representa el primer estadio de

reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza y se reconocen como entes de necesidad (...), porque en su necesidad son dependientes del otro, es decir que el amor se empieza a concebir como “un ser-sí-mismo en el otro” cuya necesidad se mantiene presente a lo largo de todo el ciclo vital”.

(...) Como mujer también porque yo cambié con mi esposo, yo era toda una guayú¹³, yo era groserísima con mi esposo, pues de pronto en el salón con los niños no pero con mi esposo... yo tenía la autoridad, claro que todavía me falta. (Mujer No. 5)

El segundo reconocimiento que propone Honneth (1997), es el sentirse reconocidas como sujetos que forman parte de una comunidad y que por ende tienen unos derechos. Este reconocimiento se puede evidenciar cuando las madres comunitarias van fortaleciendo su subjetividad, entendida ésta como el modo en que se piensan, particularizan y se relacionan con ellas mismas durante el proceso de formación. A medida que avanzan en la pregunta por sí mismas y en los momentos en que sus procesos creativos se activan, adquieren elementos que les permiten resignificar y tomar decisiones sobre las situaciones que las vulneran en su vida cotidiana como mujeres en sus espacios familiares, como

¹³ Guayú además de significar su grupo étnico al cual pertenece, hace relación, según su testimonio, a una mujer grosera y hostil.

agentes educativas en sus espacios laborales y como líderes comunitarias en sus barrios:

Quería demostrarle a mi asesora, a la comunidad y a la población discapacitada (...) quería demostrarles que a pesar que se tiene una discapacidad se puede, se puede dejar ese pasado y surgir más allá de lo que uno quiere sin que le tengan lástima. (Mujer No. 2)

El proceso de formación les permite reconocer la fuerza que hay en ellas y a partir de ahí empiezan a sentirse capaces de vencer miedos y enfrentarse a situaciones y aspectos de su vida que ellas sienten la necesidad de cambiar; las antiguas formas de relacionarse con el mundo se transforman para pasar de una actitud de víctimas a un hacerse cargo de su vida a partir de decisiones que las beneficien, siendo el lugar de víctimas una condición que las mujeres adquieren de nuestra cultura patriarcal y que se transforman en la medida en que ellas viven los procesos de subjetivación a través del arte, toman conciencia y se empoderan para asumir su rol como agentes educativas.

El *autorrespeto* es el valor que se beneficia con este tipo de reconocimiento y se hace visible cuando las madres comunitarias enfrentan y resuelven conflictos relacionados con la violencia de género y la exclusión por discapacidad en estos

casos anteriormente mencionados, donde las mujeres exigen una actitud de respeto por parte de los otros frente a su condición, validando de esta manera sus derechos y su lugar como mujeres.

El reconocimiento a las diferentes formas de vida es el tercer tipo de reconocimiento que plantea Honneth (1997), el cual está ligado a la solidaridad e implica comprender las particularidades de cada forma de vida.

Este es un proceso como silencioso y es silencioso y oculto a la vez porque primero algunas no se conocen, son de los mismos sectores, de las mismas asociaciones pero igual no se conocen, otras se conocen pero no se hablan, otras se conocen pero tienen sus conflictos allí sin resolver, sus temas sin resolver, sus cosas familiares inclusive sin resolver, en algunos grupos este tipo de situaciones como llegan se logran resolver de manera creativa. (Libia)

Este reconocimiento se trabaja durante el proceso de formación cuando ellas socializan sus historias de vida y evidencian la diversidad de sus contextos, lugares de origen, costumbres, creencias y situaciones dolorosas, generando comprensión por lo que vivió esa otra, esa otra mujer igual que yo, que ha sido vulnerada pero que también ha “salido adelante” con sus propios recursos

personales. Esta situación de comprensión grupal promueve solidaridad y construye vínculo entre ellas, lo que también permite que cada una se sienta aceptada desde su subjetividad y de este modo su autoestima aumenta. En otras palabras, podemos decir que en ese proceso se va reconociendo que no sólo son discriminadas y excluidas por los otros, sino que al interior de ellas también excluyen y discriminan a sus pares; esta polaridad les permite empezar a tener una mirada de valor y respeto por la otra, y a su vez, por sí mismas, fortaleciendo su propia integridad. Estas solidaridades se convierten en ejes importantes y necesarios dentro de los espacios de trabajo, puesto que es fundamental que ellas se reconozcan como mujeres en las otras mujeres.

Otras se demoran un poco más, otras en alguna parte del proceso nos toca sentarnos y conversarlo, proponerle que lo necesitamos resolver creativamente porque los procesos educativos de primera infancia, sobretodo ellos necesitan que se resuelvan de manera diferente, como trascender en esa parte personal, y otras definitivamente así como llegaron en términos de relaciones se van igual, se logran los objetivos en términos de los productos de los resultados de aprendizaje pero a nivel de la necesidad, de trabajar en grupo, de las alianzas, de que se avancen en esas fronteras que tienen en sus comunidades por cosas que no están resueltas no se logran vencer. (Libia)

Podríamos decir que algunas mujeres durante el proceso formativo no logran interrogarse ni por sí mismas ni por lo que les sucede, evidencian una resistencia o negación debido a que es altamente amenazante y doloroso; en estos casos las mujeres se centran en cumplir sólo con los aspectos académicos del técnico, siendo esto una opción respetable dentro de la dinámica del proceso.

8.2 RECONOCIMIENTO Y CULTURA DE PAZ

Para el análisis de este núcleo temático con esta perspectiva decidimos abordarlo desde los contextos más cercanos a la vida cotidiana de las mujeres: personal – familiar, espacio educativo, comunidad, y además articular los conceptos de ética y estética como potenciales que contribuyen a la construcción de una cultura de paz.

Al inicio del proceso de formación las mujeres construyen su autorretrato que se constituye en la imagen física que perdura con el tiempo y que después es retomado con el paso del mismo, haciendo un ejercicio de retrospección que le permite de manera reflexiva y crítica hablar de sus transformaciones a nivel personal. Transformaciones estas que no sólo pasan por su aspecto físico, sino también por su aspecto emocional y cognitivo, y que evidencian para sorpresa de

muchas de ellas, cambios significativos relacionados con la autoestima y la autoconfianza.

En el caso de la Mujer No. 2, cuando se enfrenta a su autorretrato, refleja en sus palabras y su expresión gestual un reconocimiento con la mujer que fue y un una reconciliación consigo misma que se traduce en amor y aceptación, constituyéndose esto en una manera más afectiva y pacífica de relacionarse con los otros, lo cual interpretamos como un aporte a la construcción de una cultura de paz.

Bueno esta personita que está aquí no es la misma que esta acá (señala su autorretrato), aparentemente somos las mismas pero no, físicamente tampoco porque ella en ese tiempo la verdad yo no me aceptaba tal como era, yo tenía mi cabello mono con castaño, era muy picada, era orgullosísima y qué más les cuento de ella?... era muy sensible, si algo me afectaba me ponía a llorar sino me daba un mal genio, era como histérica. (Mujer No. 2)

Esa actitud de amor hacia sí misma empieza a tener impacto en el amor, el cual representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, es decir, sus seres queridos entran en su ámbito de afectividad, lo que a su vez impacta incluso

aspectos tan íntimos como la crianza de su hija, generando que haga rupturas con el manejo de la autoridad que ha sido asumida generalmente por los hombres y las prácticas de violencia naturalizadas culturalmente. Este aspecto aporta en el trabajo cotidiano como agentes educativas con los niños y niñas de primera infancia como elemento para la construcción de una cultura de paz.

Me ayudó en el crecimiento personal para ser una mejor madre con mi hija, debido a que a mí me habían criado con normas antiguas y por eso era una madre maltratante y muy exigente con ella. Del técnico aprendí a disciplinarla con amor y ya no necesitaba del castigo físico, sino que se le podía quitar algo que más le gustara para poderla corregir. (Mujer No. 2)

A nivel familiar hay una constante en el relato de las mujeres, quienes mencionan que *ya saben que tienen derechos y que deben hacerlos valer*, como una forma de garantizar el respeto hacia el sujeto que han empezado a reconocer en sí mismas, a través del desarrollo de la capacidad estética en el cual han puesto en juego todos sus sentidos. Esto les permite ampliar su rango de percepción y por ende su capacidad de conciencia y observación del mundo, el principio de reconocimiento y validación de sí mismas les permite apropiarse con convicción de los derechos que tienen como seres humanos. Lo anterior se constituye en la primera manera de hacerle frente a ese otro que se ha relacionado con ellas a

partir del poder, control, menosprecio y desde la violencia física. Esto lo expresa la mujer No 4, cuando habla de su matrimonio:

(...) Yo traté de rescatar mi matrimonio pero él me decía: usted nunca me va a dejar; él hizo amagues de irse pero yo nunca, lo único que le dije una vez es no me subestime y ya cuando empecé a estudiar el técnico, yo ya me decidí. (Mujer No. 4)

A su vez, las mujeres empiezan a preocuparse por el cuidado de sí, ligado esto al lugar de lo ético, en la medida en que ellas se conciben como sujeto crean condiciones de autorespeto, y solo hasta que esto se da aparece el reconocimiento del otro, es decir que en la medida en que ellas se hacen responsables de sí mismas y de las afectaciones que tienen su manera de actuar sobre los otros, incorporan el respeto y los medios pacíficos para el manejo de situaciones de conflicto en sus contextos de vida cotidiana.

(...) No pues por eso digo que yo hablo con ellas y ellas me manifiestan su satisfacción, algunas han llegado a afirmar que la vida les ha cambiado, digamos dentro de lo que ellas entienden qué es cambiarle la vida porque dicen yo ya soy otra mujer, yo ya sé por decirlo de manera gráfica, cómo me defiendo, yo ya sé que tengo unos derechos. Incluso algunas de manera coloquial dicen “a no, yo

con mi esposo ya, con él las reglas cambiaron”, ellos ya saben que yo tengo derecho a tener tiempo libre y además lo dicen con satisfacción, con orgullo. (Nancy Torres)

Para nosotras es importante hacer visible que cuando ellas inician los procesos de subjetivación se empiezan a generar conflictos al interior de sus espacios familiares, ya que romper con las lógicas de poder que se dan por parte de sus parejas pone en evidencia situaciones de inequidad y vulneración, las cuales algunas son resueltas por medios pacíficos y otras donde no hay reconciliación y se resuelve a través de la ruptura definitiva con sus parejas.

En esa revisión encontrábamos muchas situaciones de maltrato, encontramos mujeres que por ejemplo se iban ligero de sus espacios educativos porque los esposos no querían que estudiaran. Entonces como estamos trabajando la atención integral a la primera infancia y era desde una perspectiva de derechos, entonces era como revisar un poco qué pasaba con los derechos de ellas para poder que ellas después pudieran traducir eso en sus espacios educativos, en poder hacer válido la no vulneración de derechos con los niños. (Shellmar)

Las mujeres en las prácticas educativas empiezan a incorporar conceptos como el de la inclusión, ya que el proceso de formación las lleva a cuestionarse sobre creencias y prejuicios relacionados con otras culturas y etnias. Algunas mujeres logran reconocer que en el algún momento discriminaron y excluyeron también. Este ejercicio es tan confrontador que las inspira a crear prácticas educativas que aborden este tipo de menosprecio, teniendo como propósito aportar desde la primera infancia a la construcción de una cultura paz caracterizada, por el reconocimiento a las diferentes formas de vida e implica comprender las particularidades de cada forma de vida como lo son la forma de vestirse, de expresarse oralmente, costumbres, creencias y hábitos, como lo plantea Honneth (1997).

Los espacios educativos se llenan de sentido y significado, ya que las madres comunitarias empiezan a conectar los procesos de aprendizaje con las problemáticas más sentidas que los niños y ellas viven en la cotidianidad como la discriminación, la inequidad de género, la exclusión, la discapacidad y la resolución de conflictos por medios violentos. En estos casos, las mujeres trascienden de una educación que transmite información a una educación que construye conocimiento con el niño a través experiencias de aprendizaje sensibles a su entorno, promoviendo el desarrollo humano.

Bueno yo tenía unos niños que eran muy racistas y yo me identifico porque yo era racista, cuando yo era niña yo me acuerdo mucho y cuando estaba en el técnico yo me acordé mucho de eso, a mí como me tocó todo lo relacionado con la inclusión, mejor dicho me gustó mi rol, el que me tocó porque me identifica mucho (...) por lo menos el día de los negros y blancos que hice, a los padres les dije que les trajeran disfraces, yo me puse una manta y compre cocadas, lo hicimos en la casa muy bonito eso fue todos tocando el guasa, los tambores, los instrumentos que teníamos, eso se volvió una fiesta de carnaval, o sea eso nos instó a sacar más ideas y trabajar con los niños cosas reales. (Mujer No. 4)

Durante el proceso de formación una de las apuestas más significativas estaban relacionadas con elaborar con material reciclable las piezas didácticas, lo cual implicaba para ellas enfrentarse con su capacidad para crear y producir, hacer uso de nuevos conocimientos como la teoría del color y la técnica del papel mache, reutilizando materiales como el cartón y el plástico. Además de enfrentarse a producir la idea de un diseño con calidad y buenos acabados, todo este proceso les implicó armar y desarmar, construir y destruir, enfrentándose a sí mismas y reconociendo sus habilidades o destrezas o trabajar para adquirir otras, teniendo un nivel de exigencia puesto que se producía para otros, en este caso los niños y las niñas de sus sectores, y a pesar de que se trabajara con material reciclable el resultado debía de ser óptimo. A su vez, esta experiencia las cuestionaba sobre

su creencia de que la carencia económica no es un obstáculo para poder crear y dotar sus lugares de trabajo.

Yo lloré cuando lo del baúl, yo pensaba pagar para que Claudia me lo hiciera. (...) Shellmar dio como la elaboración, yo la tenía apuntada en mi cuaderno, empecé a coger los materiales cuando yo ya vi la forma, viendo simplemente pegado, vi la forma me animé y cada paso que iba haciendo al baúl me iba animando, y yo me sentaba, dañe ropa con solución, y yo lloraba y decía ¡Dios mío cuando voy a acabar! cuando voy a acabar! y salía a la calle y la gente se paraba a mirarme y me decía ¿qué estás haciendo? yo les decía, no un baúl, y causo tanta curiosidad, mucha gente se paraban a ver, yo me iba emocionando, me iba emocionando porque supuestamente yo era mala. Cuando ya estaba el baúl formado, me quedó la tapa torcida y enmachtetado hay vea no las creía, en mi casa todo el mundo contento. (Mujer No. 6)

El otro sentido de generar la pieza didáctica con material reciclable era generar una cultura del manejo adecuado de residuos para incorporar toda la dimensión ambiental. Este último logró tener gran impacto en las mujeres, quienes no solo elaboraron su pieza didáctica, sino que continuaron creando objetos para los niños y sus casas. Además crear conciencia con las familias sobre el cuidado

del medio ambiente, elemento esencial en la construcción de una cultura de paz como lo plantea Martínez Guzmán al definir el concepto de cultura de paz:

Un proceso que se construye cotidianamente y que está relacionado con “respetar todas las vidas, rechazar la violencia como un compromiso positivo con la práctica de la no-violencia activa, desarrollar mi capacidad de ser generoso compartiendo mi tiempo y mis recursos materiales con los demás, escuchar para comprender en la multiplicidad de voces y culturas en que nos expresamos, preservar el planeta que significa un consumo responsable y con criterios de justicia y, finalmente, reinventar la solidaridad”. (Martínez Guzmán, 2001, p. 255 citado por Paris, 2005, p. 9)

(...) Vimos la necesidad que tienen los niños entonces no teníamos casi juguetes entonces empezamos a elaborar la casita para que así ellos mismos aprendieran por medio del juego (...) Por ejemplo ahora para el alumbrado, las botellas recicladas se pueden reutilizar para hacer faroles, maracas entonces se le enseña al niño a que ellos aprendan a reciclar y a cuidar el medio ambiente. (Mujer No. 1)

Y es a partir de los elementos estéticos y éticos que se configuran nuevos sentidos, desde el punto de vista de la creatividad se resignifica la realidad, ya que la interroga, la moviliza, los cuales son aspectos que le aportan a la configuración de subjetividad y que afectan necesariamente las prácticas cotidianas en que se vive contribuyendo la construcción de una cultura de paz. Para Deleuze, retomado por Farina (2005), los conceptos estéticos desarrollados en el territorio del arte son maneras de vivir y generar la experiencia estética misma, o sea que no están desligados de la experiencia de las personas. La experiencia artística no sólo se limita al objeto producido sino que pone en juego las formas de percibir la realidad y dejarse interpelar por ella para producir a partir de la misma.

A nivel comunitario podemos evidenciar que son más conscientes de su influencia como agentes educativas y trascienden el espacio educativo para incidir en sus entornos a partir de la participación activa en espacios de tomas de decisiones en relación con sus comunidades y en movilizaciones como alianzas y campañas que vinculan a los padres de familia a través de temas de pertinencia como lo son: la resistencia alimentaria (huertas caseras) y el cuidado del medio ambiente. Tal como lo menciona la Psicóloga e instructora del SENA, Ángela Cardona, y lo cual es confirmado en la práctica por la Mujer No. 2.

Muchas de ellas se han vuelto líderes comunitarias, tenemos unas que ya por ejemplo son representantes de asociaciones y esas que están

siendo ahorita representantes de asociaciones que ya están tecnificadas, uno logra ver la diferencia en sus planeaciones, uno logra ver la diferencia en lo que hacen con la gente de la comunidad, en los proyectos que lanzan, en cómo ya no se piensan que hay que cobrar por cobrar sino cómo le genero a esa otra persona unas posibilidades para estar en el hogar comunitario. Ya han empezado por ejemplo a hablar con juntas comunales. (Ángela Cardona)

El proyecto no quedó aquí, el proyecto sigue por que conseguimos redes y alianzas estratégicas con la alcaldía y la junta de acción comunal con uno y seguimos haciendo la huerta casera. Hicimos un proyecto grande donde fueron beneficiadas 1080 personas de la comunidad Laureano Gómez, hicimos las huertas caseras en las casas y aquí les traigo la evidencia y el material pues impreso, con el reciclaje también no murió ahí, tenemos ahora alianza estratégica con EMAS que nos colaboran mucho en la escuela de padres, salimos a barrer las calles. (Mujer No. 2)

8.3 EMPODERAMIENTO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El componente artístico – pedagógico es el medio a través del cual las mujeres en el proceso de formación inician un camino de reconocimiento y potenciación de su subjetividad, lo cual se constituye en la base para adquirir herramientas de empoderamiento que les permite reconocer sus capacidades y afrontar por sí mismas y de manera creativa las situaciones de conflicto que se presentan en la cotidianidad.

El arte debe cumplir una función más allá de generar un objeto bello, es más que la apuesta por lo estético tiene que estar conectado con una postura ética frente a la vida y que un sujeto que ha pasado por un proceso artístico o estético es un sujeto que debe percibir de una manera diferente el mundo, es más, debe incidir en su entorno. (Shellmar)

Las instructoras del proceso formativo, a través de la resignificación de las historias de vida de las mujeres, lograron que ellas reconocieran su saber interno, sus capacidades, conocimientos y sus metas que han construido a lo largo de sus vidas.

En el caso de la Mujer No. 5 se evidencia su gran sueño desde niña de ser profesora y cómo este título le confiere un sentimiento de autovaloración y seguridad, lo cual le permite alcanzar un lugar de reconocimiento con los niños y con las personas de su comunidad. Es importante tener en cuenta que el rol del educador tiene connotaciones significativas en los contextos de los barrios, ya que se convierte en un referente positivo pues es la persona que brinda sus conocimientos a otros, y que en el caso de las madres comunitarias cobra mayor valor cuando la comunidad reconoce la transición de madre comunitaria a agente educativa, puesto que en este nuevo rol es valorada, consultada y referenciada como un líder.

Yo ahorita me siento que yo alcancé esa estrella que yo quería tener y entonces yo ahorita ante los niños yo me siento una profesora. Con ellos yo me siento, hablo, explico y ellos me dicen: profesora! Yo por todo el barrio soy la profesora, todo el mundo me ve y dicen: profe vea chao, entonces por qué? logré lo que yo quería, logré la estrella y por eso lo hice en estrella. (Mujer No. 5)

El hecho de que las madres se formen y se sientan agentes educativas les abre posibilidades para atreverse a hacer cosas en sus espacios educativos y comunidad que antes no eran capaces de afrontar, tomar decisiones de manera

autónoma, liderar procesos que las favorezcan y poner en juego sus capacidades para llevar a cabo su proyecto de vida. Tal vez este aspecto esté relacionado con que antes las madres comunitarias eran asociadas al rol de madres y amas de casa y esta labor a la vez de no ser reconocida era subvalorada en sus contextos.

El antes ya no existe o sea ya yo me veo ahorita bien, excelente como mujer, ya se enfrentarme a la realidad como venga, a las cosas positivamente, por ejemplo a mí cuando fui a abrir el hogar otra vez pues ya lo iban a acabar, yo les dije a las muchachas: “no muchachas nosotras podemos, nosotras somos técnicas y si nosotros queremos y a nosotros nos gusta tenemos que seguir ahí, todo lo que nosotras tenemos, tenemos que sacarlo para enseñar, sacar todo ese potencial que nosotras tenemos y sacar el potencial de esas personitas”. (Mujer No. 1)

Si bien este proceso de formación logró a través del arte brindar herramientas de empoderamiento a las mujeres, esto también generó contradicciones y desencuentros con sus pares, ya que ellas se convirtieron en mujeres que “salieron de la media” y son identificadas en algunos espacios como amenazas para las otras. Consideramos importante resaltar este aspecto, ya que hemos mencionado los aportes que ha brindado el proceso de formación en las mujeres, pero también queríamos hacer visibles los otros aspectos que empiezan a emerger una vez que

ellas se empoderan, siendo interesante continuar observándolos en el transcurso del tiempo, es decir cómo se resuelven estas nuevas situaciones de conflicto y cómo estas transformaciones deben trabajarse profundamente a nivel de prácticas culturales ligadas a las violencias.

Sí me ha traído mis grandes amistades porque he expuesto las piezas didácticas en el nuevo latir la casita todavía existe la hemos usado mucho en la escuela de padres con Fe y Alegría y me ha traído enemistades por que el grupo el sector donde trabajo la verdad soy muy poco querida porque las madres piensan que como yo trabajo las van a obligar a trabajar así, les van a exigir, las van a despedir, ellas son personas, la mayoría de mi grupo son adultas mayores, las del sector también. (Mujer No. 2)

Los espacios ligados a las expresiones artísticas generan condiciones donde las personas se sienten aceptadas, valoradas y con la libertad de ser, lo cual les permite hacer ese autoreconocimiento a través de su propio relato y el de las otras, generando una comprensión solidaria de lo que significa ser mujer en los contextos de vida de ellas. Al encontrar esa comprensión por parte de la otra, identifico redes de apoyo que se convierten en factores protectores para afrontar y transformar situaciones de conflicto y vulneración, así lo escribe una de las mujeres en la carta que realizaron como parte del taller para la elaboración del macrorrelato:

Te cuento que logré superar mis temores, y todo lo que me impedía superarme, gracias a la calidad que encontré aquí. Lo que más recuerdo es el valor que teníamos como mujeres, y la capacidad que tenemos de poder salir a delante solas sin la ayuda y la compañía de un hombre. (Mujer No. 4)

8.4 EMPODERAMIENTO Y CULTURA DE PAZ

Para el análisis de este núcleo temático con la perspectiva de cultura de paz decidimos abordar el subtema que se constituye en la transición de madres comunitarias a agentes educativas, ya que esta transición que consiste en pasar de un rol de “madre comunitaria” ligado a la falta de reconocimiento y subvaloración a un rol de “agente educativo”, entendido éste como un lugar de donde se agencian cambios para beneficio propio y de los demás, evidencia la adquisición de empoderamiento y el uso de las capacidades humanas en la construcción de una cultura de paz.

Una vez las mujeres viven sus procesos de autoreconocimiento y su subjetividad empieza a ser transformada, la pregunta por sí mismas se traslada a la pregunta por el otro, en este caso ¿cómo a través de su labor educativa están

afectando a sus comunidades? ¿Qué pueden agenciar ellas para aportarles a sus comunidades en temas relacionados con la violencia, la miseria, el hambre, la desigualdad de género y la exclusión?

En este sentido las mujeres amplían su rango de acción haciendo uso de sus capacidades humanas entendidas estas como lo que la gente es “realmente capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida”. (Nussbaum, 2002, p. 32).

La huerta casera, escogí este tema porque quería hacer una escuela de padres donde se sensibilice o se concientice a los padres usuarios que desde el momento de la gestación se necesita una alimentación sana (Mujer No. 2) y es en este sentido que aparecen iniciativas como huertas comunitarias para resolver el hambre en sus comunidades, elaboración de material didáctico para suplir la carencia en los espacios educativos y promover prácticas pacíficas en la resolución de conflictos. Además empiezan a hacer una valoración distinta de su trabajo, a resignificar el mundo y a darle una nueva lectura. El hecho de saber que están aportando a construir mejores condiciones de vida en sus contextos, las empodera.

(...) pues anoche hablaba con mis compañeras que es muy duro trabajar por el barrio pues por las pandillas, que por más que uno trata de acercarse para ellos es malo, el sapo, pero yo le decía pero mirá nosotros tenemos esos niños que los cogemos de 2 años, si nosotros les damos algo bueno a esos niños ellos llevan eso en la mente así como nosotros lo estamos haciendo, lo llevan en la mente y son buenos porque no todos son malos. Nosotros tenemos varios en ese sector, en ese sectorcito estamos ubicadas Alexandra, Sandra y mi persona, en ese pedacito hay niños que fueron de mi hogar y ahora ya son licenciadas... pues le decía yo pues que eso me hace sentir con todo lo que yo tuve el año pasado, a pesar de que yo me sentía que era incapaz de hacer las cosas, que yo era bruta, dimos algo bueno porque no todos los niños están mal, hay una niña que yo tuve que estudió en la Universidad del Valle y estudió calidad de alimentos, ella ahorita está en Medellín, ella fue de mi hogar, hay otra niña que es enfermera jefe entonces no todo es malo ni todos los niños que hay allá son malos, depende de lo que ellos han recibido así pueden ser.

(Mujer No. 5)

Las capacidades humanas se potencian dentro del proceso de formación en la medida en que las mujeres se cuestionan cómo eran sus prácticas antes de realizar el técnico y por qué no tenían la capacidad de hacer una lectura más profunda de sus contextos.

La transición de madre comunitaria a agente educativa no sólo fue dado por el proceso de formación, ya que ellas a través de su tiempo de vinculación han asistido a múltiples procesos de capacitación, en lo que reside el cambio es en la interrogación de ellas como sujetos en el proceso de formación, puesto que el rol inicial que tenían ellas como madres comunitarias se describe de manera acorde en las palabras de Kelly Sevillano¹⁴:

Una madre comunitaria es una mujer con mucho amor, que en algunas ocasiones no tiene mucho conocimiento, pero con su amor se convierte en parte de la familia de unos niños y presta su casa, la intimidad de su vivienda y de su familia para construir país, con fortalezas y debilidades.

Esta concepción parte de un lugar limitado y pasivo ya que es adjudicado por parte de la institución y padres de familia, y se relaciona con labores de cuidado y proteccionismo, siendo una mirada que ellas asumieron de manera limitante para actuar como líderes con capacidad para generar procesos de empoderamiento dentro de sus comunidades, pero que al final terminaban en lugares de subordinación que no les permite empoderarse.

¹⁴ Asesora ICBF – Hogares Comunitarios

Durante el proceso de formación ellas reevalúan este lugar y cuando viven la transición a agentes educativas, sus procesos de empoderamiento trascienden a la agencia en sus contextos, entiendo agencia como "aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes" (Sen, 2000, p. 203). Esto se traduce a un papel más activo dentro de sus comunidades y en una vinculación con sentido de temas que responden a las necesidades, no sólo en sus espacios educativos sino también en sus barrios generando movilizaciones que resuelven de manera pacífica problemáticas de la realidad.

Se sienten muy orgullosas de ser aprendices del SENA, para unas es un logro importantísimo, tanto que las impulsa a continuar con el desarrollo de su vida educativa, para otras no, hay otras que se van quedando, que se quedan, que no logran conectarse con esta posibilidad. Entonces he visto mujeres que enfrentan esos miedos, que se enfrentan a todo, a eso que implica un desafío también y lo hacen y lo logran con mucho esfuerzo, con sacrificios que uno finalmente siente que es un privilegiado de la vida. Es poder ser parte de unos escenarios académicos, profesionales desde otros mundos, desde otras alternativas más bien, y ellas que lo hacen, no podríamos decir desde lo mínimo, que es más desde la propia experiencia de la vida, muy bellamente desde lo humano, desde lo artístico, lo oral. Insertarse en otras perspectivas de su vida, para su comunidad, para

lo que hacen y para ellas mismas ha sido maravilloso y eso ha significado para mí un crecimiento personal y una fe en los otros.

(Libia)

Algunas de las necesidades que las mujeres identificaron surgen a partir del proceso de autoreconocimiento, donde ellas logran evidenciar que fueron puntos de vulneración durante su vida y que las vuelven a ver reflejadas en su realidad actual, afectando la vida de los niños y vinculándolas de manera sensible a hacer propuestas que logren menguar estas problemáticas.

Cada que tiene programado una actividad en la comunidad o con padres yo llevo lo aprendido, mi coordinadora pedagógica ha aprendido de mí. Shellmar dijo que esta generación tenía que verse y dejar huellas. Decía: “que yo no vaya a escuchar un caso por desnutrición en el Retiro porque ya hay quien lleve como prevenir, que ya sabemos sobre la vulneración de los derechos, en cuanto a la salud y a la cultura, que lleve una cultura a la comunidad y la capacite en cuanto a pedagogía, al derecho, hacia un enfoque de derechos”. Y uno ignora tantas cosas de esas, eso no se hace de la noche a la mañana sino poco a poco, pero como le digo, yo lo hago también en mi familia, me ven así como muy técnica. (Mujer No. 6)

9. ANÁLISIS DE LAS MEDIACIONES

Sistematizar el proceso de formación nos permite reconocer los aspectos que se incorporan en sus prácticas y aquellos que se han transformado a partir de éste. Para dar cuenta de lo anterior vamos a analizar el proceso desde dos perspectivas: la de los *mitos integradores* y los *rituales integradores*, con el fin de observar la forma en que se *conforman* y se *confrontan* los relatos de las diferentes categorías de actoras, y a partir de ello cómo emergen los sentidos más significativos para las diferentes actoras involucradas en el proceso de sistematización. Entendiendo rito como una práctica que se presenta de manera repetitiva durante el proceso de formación y mito como las creencias que se generaron alrededor del espacio de aprendizaje y que se convierten en argumentos que se naturalizan y se comparten para justificar comportamientos y prácticas.

9.1. MITOS INTEGRADORES

9.1.1. Mi capacidad para aprender

Al llegar al proceso de formación, en su rol de madres comunitarias que han estado durante mucho tiempo desligadas de procesos formales de educación, si

bien en muchas de ellas hay un interés y entusiasmo por aprender, expresan constantemente no tener la capacidad de afrontar las exigencias que requiere un técnico para convertirse en agentes educativas.

Y cuando dijeron el técnico yo dije ¡técnico!, no, yo no quería ese técnico, eso va a ser más duro, si con el bachiller sufrí, con ese técnico!
(...)

Desde ese lugar de madres comunitarias se ha naturalizado que una mujer con ese rol es una persona que no requiere un alto nivel de formación para el cuidado de los niños sino que desde su experiencia asume la responsabilidad de cuidar y proteger, a la vez de cumplir con las funciones de ama de casa.

Llegué con muchas expectativas y ganas de aprender, pero pues no era seria. Por eso yo digo, el técnico cambia y transforma porque de verdad durante el proceso yo adquirí seriedad (...) cambié hasta mi manera de hablar y expresar.

He visto como llegan con sus temores, con sus miedos de enfrentarse a un proceso educativo que hace tiempo no lo hacían, por todas sus historias de vida, con cargas emocionales, sociales,

afectivas, cómo llegan y cómo algunas, porque no todas lo logran, empiezan a derrumbar todas esas prevenciones que tienen de sí mismas, de sus procesos de aprendizaje, de la posibilidad de leer, todo eso empiezan a desmontarlo en la medida en que el proceso empieza a avanzar.

Al llegar las nuevas Políticas públicas de primera infancia, ese rol de desvaloración y de exclusión que ellas han tenido y han asumido, se replantea al exigirles que deben cualificarse para obtener el título de agentes educativas. Esta transición genera muchas resistencias y pone en evidencia la percepción que tienen de sí mismas con relación a sus capacidades para construir conocimiento, crear, tener disciplina, liderar procesos de manera autónoma y resignificar su rol como mujeres en la sociedad, así lo expresan las mujeres:

Pues los primeros cambios que yo empiezo a observar en ellas mismas es el ganar autoconfianza, muchas ganas de hacer cosas y de creer que lo pueden hacer, muchas ganas de derrumbar, de enfrentar cosas que de pronto no han enfrentado nunca (...) Que si era inteligente, que no había sacado las cosas que yo tenía como reprimidas, las tenía guardadas y que uno empieza a formar una idea y que uno es capaz. Cuando esto del cuento de las cucarachas yo empecé: hay yo cómo hago, cómo voy a hacer y empecé a usar las

cajas. (...)Primero que todo me siento que soy capaz de hacer cosas que antes no podía hacer, como por ejemplo la manualidad, pero no pensé que iba a llegar a hacer una creación como la del circo (...) Mi vida después del técnico se fue transformando, tanto así que ya no me da miedo convertirme en una agente educativa de hogar tradicional.

Esta desvaloración que tenían de su rol como madres comunitarias también afectaba su relación con las familias de los infantes que tenían a cargo porque esa imagen les impedía actuar con empoderamiento, orientarlos en la crianza de sus hijos y en algunos casos exigirles la garantía de los derechos.

(...) En la medida en que empiezan a hacer práctica en sus propios ambientes, se empiezan a dar transformaciones en la manera como abordan un padre de familia, en la manera en que empiezan a cambiar la mirada sobre el niño, ellas también comienzan a sentir que hay un reconocimiento de los otros sobre su labor, también de sus hijos que ya las ven como mujeres que estudian, con un proyecto de vida diferente.

Durante el proceso de formación también se evidencia que la resistencia a aprender está relacionada con la forma en que llegaron a ser madres comunitarias,

ya que este proceso en muchas de ellas se dio por la necesidad de ganarse un dinero sin salir de su casa y no por la convicción de ser una educadora de niños en primera infancia, es decir que iban a realizar un trabajo que ellas hacían en su vida cotidiana y que hacía parte de su condición de mujeres.

(...) sé que uno aprende cada día, cosas que yo ignoraba, hoy ya sé, las aplico con mi familia, en mi comunidad y todo lo que aprendí en el técnico, todo lo aplico en el CDI en el que estoy trabajando y más que todo no lo hago por trabajar, sino que de verdad me siento enamorada, apasionada por lo que aprendí, porque lo quiero entregar, lo quiero impartir, quisiera impartirlo a mis compañeras, pero como pues no puedo con todas lo hago con mis niños.

9.2. RITOS INTEGRADORES

9.2.1. Un Espacio artístico

Las mujeres iban llegando al espacio artístico a las cinco de la tarde, llevando consigo en maletines o neceseres los materiales que iban a utilizar como pinceles, cartulina, cartón o vinilos; se iban ubicando en los lugares que eligieran de acuerdo a su gusto y comodidad, ya fuera en el piso o en los asientos. En el momento de

estar ubicadas, en algunas ocasiones la instructora de arte iniciaba la clase preguntándolos ¿de qué color amanecieron hoy?, esto con el fin de provocar la expresión de sentimientos.

(...) Por medio del color se expresa quien es uno, si ven mis planchas yo elijo los colores más fuertes, no sé por qué así soy yo. El salón lo he pintado yo, con el arte uno juega, hace locuras (...) El día que Shellmar estaba hablando de los colores, ese día me encantó porque uno debido al color, uno expresa el estado de ánimo.

La práctica era algo característico en la ejecución de este espacio, pintar una aguada, autorretratarse, aplicar la teoría del color a su idea de boceto de la pieza didáctica, crear baúles con cartón y hacer máscaras en papel maché, eran unas de las tantas actividades que se realizaban. Mientras trabajaban se observaba que cada una estaba concentrada en su creación, explorando sus límites y sus capacidades con cada uno de los materiales.

(...) Yo lloré cuando lo del baúl, yo dije no, pensaba pagar para que me lo hicieran (...) empecé a coger los materiales cuando ya vi la forma, viéndolo simplemente pegado, vi la forma y me animé y cada paso que iba haciendo al baúl me iba animando (...)

Resolvían junto a sus compañeras las dificultades que se les iban presentando en relación con la elaboración del producto, surgían preguntas como: ¿cómo hiciste para que te quedara tan bonito? ¿Cómo pusiste el papel maché? ¿Con qué hiciste los acabados?

Cuando hacíamos las piezas didácticas mí hija me preguntaba, me ayudaba, por medio del color nos ayudaba como a encontrarnos, toda esa relación de madre e hija, nos ayudó bastante, nos reíamos.

Era un espacio de encuentro, de expresión de emociones y recuerdos, de risas y de creación y en algunos casos también de confrontación de su capacidad estética.

(...) Fue duro porque las aguadas se me manchaban y las hacía y se me manchaban, siempre había algo que se me ensuciaba ¿por qué? No sé (...) Cuando empecé a pintar me parecía horroroso (...) yo dañé como las dos hojas, yo no puedo, yo no voy a hacer nada y yo cogí y las doblé.

Era un espacio donde la mayoría de rostros reflejaban tranquilidad, asombro y admiración por su propio trabajo y el de las otras.

(...) Me pareció muy bonito el trabajo, yo no pensé que mi compañera hubiera hecho eso, todas nos admiramos del trabajo y todo eso fue muy bonito, yo vi que nosotras éramos capaces de hacer esto.

A media tarde tenían el espacio de receso, sin embargo muy pocas salían, ya que la mayoría prefería traer alimentos de sus casas y compartirlos entre sus compañeras, mientras continuaban trabajando, era esta una decisión tomada por ellas, puesto que mencionaban que lo disfrutaban y que querían sacarle el mayor provecho debido a que en sus entornos cotidianos por sus múltiples obligaciones no tenían el espacio ni el tiempo para dedicarse a pintar o a crear, e incluso a hablar, además el tiempo de esta clase pasaba muy rápido y pedían fuera dado con más regularidad e intensidad, ya que es el único espacio donde logran relajarse.

Desde el punto de vista de los actores institucionales este espacio se convierte para ellas en un potenciador de su capacidad creativa que es aplicada en todos los espacios en los que interviene.

Para mí fue sorprendente esto que fue encontrarme con un proceso muy bonito donde uno sabiendo pues como son en otros contextos en esos escenarios que las he encontrado y verlas ahí tan empoderadas de los temas tan seguras de lo que están presentando, además con una creatividad enorme al presentarse, por lo menos sus proyectos, que todos eran mediante cuentos, encontré unos cuentos bellísimos, que habían hecho o sea eso me parece que le ha aportado a su vida, si obviamente ha aportado a su ser.

10. VISUALIZACIÓN Y PROYECCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir del proceso de formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia desde el componente artístico pedagógico se realizará una mirada proyectiva reconociendo elementos significativos relacionados con: las agentes educativas y sus espacios de vida cotidiana, lo que potencia el proceso de formación y el proyecto de investigación.

10.1. LAS AGENTES EDUCATIVAS COMO POTENCIADORAS EN SUS ESPACIOS DE VIDA COTIDIANA

El proceso de formación facilitó espacios de expresión que les permitió a las madres comunitarias el reconocimiento de sí mismas, a través de la elaboración de sus historias de vida donde se simbolizaron las afectaciones, contribuyendo con esto a sanar y mejorar la relación consigo mismas.

Propiciar espacios de expresión y encuentro consigo mismas les permitió a las mujeres adquirir elementos que les facilitaron la expresión de emociones y sentimientos, reconocerse y aceptarse con sus capacidades y limitaciones. En la medida en que avanzaban en su propio proceso, hacían lo mismo en el encuentro con el *otro*.

(...) cambios porque ahora soy más afectiva con las personas, especialmente con mi mamá, ya no le echo la culpa de nada, ya la acepto con sus virtudes y sus errores, yo decía: yo nunca voy a perdonar a mi mamá y decirle mamá menos, pero en este proceso si aprendí a perdonarla y a valorarla.

Otro elemento importante durante el proceso de formación fue potenciar la creatividad ya que les permitió hacer rupturas con el modelo tradicional de educación, adquiriendo una concepción de niño y rol de maestra diferente, propiciando espacios educativos significativos a través de la expresión y creación, en los cuales los roles no son limitados ni determinados.

(...) Por ejemplo yo les doy una hojita y ellos empiezan a coger las crayolas y a vivir, a tocar, a palpar todo ese color, o sea el color los llama y empiezan a elevar su imaginación.

Trabajamos con más alegría con las piezas didácticas. Aplicando todo lo que aprendimos, por ejemplo los juegos son derechos (...) la lectura de cuentos es algo infaltable en el diario de los momentos pedagógicos. Nos hemos vuelto unas expertas en enmachtetados y eso lo perciben muy bien nuestras familias usuarias.

Así mismo, les permitió identificar variados recursos para la elaboración de material didáctico y ganar herramientas para abordar de una manera diferente los conflictos en los espacios educativos, fortaleciendo una comunicación más asertiva con sus compañeras, niños y padres de familia.

Las madres comunitarias trabajaron a partir de la lectura de las necesidades de sus contextos, siendo éste otro elemento potenciador dentro del proceso de formación, ya que les permitió a las mujeres trascender de sus espacios educativos al entorno comunitario, generando con sus acciones transformaciones y condiciones de mayor bienestar de vida para sus comunidades, por ejemplo, involucrándose en espacios de toma de decisiones como las Juntas de Acción Comunal y desde su lugar de agentes educativas hacer propuestas de proyectos con sentido como lo son las huertas comunitarias para aliviar el hambre en sus barrios, campañas relacionadas con los derechos de los niños y las niñas, el buen trato hacia ellos y estrategias de reciclaje que promuevan el cuidado del medio ambiente.

Muchas de ellas se han vuelto líderes comunitarias, tenemos unas que ya por ejemplo son representantes de asociaciones (...) en las que ya están tecnificadas uno logra ver la diferencia en sus planeaciones, uno logra ver la diferencia en lo que hacen con la gente de la comunidad, en los proyectos que lanzan, en como ya no se piensan que hay que cobrar por cobrar, sino que le genero a esa otra persona posibilidades para estar en el hogar comunitario, ya han empezado por ejemplo a hablar con juntas comunales.

En estos momentos soy la secretaria de la Junta de Acción Comunal y trato y ayudo a muchas personas en mi comunidad y les socializo los derechos que tienen los niños y niñas de primera infancia y les guio a los adultos mayores cuando tienen algún problema familiar.

10.2. PROCESO DE FORMACIÓN COMO POTENCIADOR

El proceso de formación se convierte en un espacio que potencia al sujeto en la medida que logra tener en cuenta varios aspectos relacionados con las dinámicas de los contextos de las madres comunitarias, ya que no se reduce a dar contenidos académicos sino que liga el aprendizaje con la vida cotidiana de las mujeres, además de incluir dentro de la formación aspectos relacionados con el desarrollo humano, puesto que incorpora en su estrategia elementos como: la lectura de sus contextos y el arte como medio para la exploración de sus historias de vida y prácticas educativas. En su estrategia pretende que inicialmente retomen núcleos problemáticos de su realidad para que el contenido teórico se vincule con la experiencia de ellas y cobre sentido, ya que una vez que les significa pueden apropiarse y generar estrategias educativas que le den respuesta a las necesidades. De esta manera el proceso de formación con un énfasis artístico no se queda en la teoría o en lo planteado por otros, sino que facilita una mayor comprensión de las agentes educativas sobre el mundo reivindicándolas como

productoras de conocimiento y prácticas educativas transformadoras que promueven la construcción de una cultura de paz.

Es importante aclarar que el proceso de formación con un componente artístico pedagógico trabaja los potenciales: creativo, afectivo, comunicativo, ético y político, a través de pretextos como la elaboración de su historia de vida, autorretratos, elaboración de piezas didácticas para espacios educativos significativos, teoría del color, máscaras y estrategias educativas teniendo en cuenta la diversidad de sus contextos.

(...) Es como un técnico en un mismo, porque a uno se le ayudó mucho para despertar todo eso que tiene uno dentro, a reconocer esas falencias tanto negativas como positivas.

(...) Los niños y niñas de mi hogar comunitario son más felices en cada uno de los momentos pedagógicos del ICBF, les recuerdo cuáles son sus derechos, realizamos la Fiesta de la Lectura de una manera dinámica y diferente.

Por ejemplo en las ferias de material didáctico donde asiste muchísima gente o sea tienen reconocimiento de ellas como madres

comunitarias, donde los papás apoyan eso y participan de las convocatorias que ellas hacen, en determinado tipo de eventos pienso que ha generado un reconocimiento de ellas en la comunidad, una movilización de la misma comunidad en torno a sus procesos formativos.

10.3. Sistematización de la experiencia educativa como potenciador

Otro elemento potenciador es que la sistematización de la experiencia permite comprender el proceso de formación a través de las voces de las actoras de una manera participativa, en la cual se generan aprendizajes para las actoras e investigadoras en la medida en que se reconstruye y se reflexiona sobre la historia.

A su vez, la sistematización de la experiencia es potenciadora porque puede ser retomada como referencia para procesos de formación de formadores, resaltando las características de este enfoque artístico pedagógico para brindar espacios de formación integral.

11. CONCLUSIONES

La reconstrucción, interpretación y potenciación de la experiencia son los tres momentos propuestos a lo largo de la sistematización y es a partir de éstos que evidenciamos los resultados relacionados con la metodología y los hallazgos hechos por las actoras en el análisis de las distintas categorías.

En la reconstrucción de la experiencia, retomamos elementos del componente artístico pedagógico, a través de un taller creativo que nos permitió recrear la historia teniendo en cuenta el *antes*, el *durante* y el *después* del proceso de formación. El *antes* fue explorado a través de un “viaje al pasado” para conocer cómo llegaron al proceso de formación, el *durante* nos permitió indagar sobre cómo “recorrieron el camino” y recoger la experiencia durante el proceso, y finalmente el *después* a través de cómo están “viviendo el presente”, describieron qué paso con ellas después de finalizar el técnico.

Es importante resaltar que en el taller creativo utilizamos herramientas artísticas como el dibujo, el intercambio epistolar, la proyección de fotografías sobre el proceso y algunas piezas didácticas, las cuales se convirtieron en los pretextos acertados para activar el relato de las mujeres-actoras, teniendo en cuenta que estos medios facilitaban la expresión y la recordación de una manera

sentida, ya que permiten que las personas proyecten sus emociones y narren sus experiencias con menor resistencia. Así mismo, reconocemos que estas herramientas fueron utilizadas durante el proceso de formación y por ello les eran familiares, lo que aportaba a la activación del relato, como también el tener en cuenta que varias de las situaciones descritas eran difíciles de contar de manera directa a través de la palabra.

El componente artístico pedagógico en los procesos de formación permite potenciar la capacidad de reflexión, análisis y aplicación práctica de estrategias educativas con sentido, ya que como se evidencia en esta experiencia educativa, se logra hacer un trabajo paralelo del sentir, del pensar y del hacer. El sentir a través de brindar espacios de encuentro y confrontación con ellas mismas por medio del arte; del pensar, al enseñarles a hacer lecturas críticas de las necesidades de sus contextos y del hacer, donde deben crear propuestas pedagógicas significativas que den respuesta a las necesidades de sus espacios educativos y comunidades.

El proceso de formación del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia con el componente artístico pedagógico, brindó a las madres comunitarias un espacio desde el arte donde pudieran expresar de manera simbólica sus sentimientos, emociones y experiencias al hacer una revisión y resignificación de sus historias de vida, facilitando de esta forma el reconocimiento de sí mismas y

fortaleciendo la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima. Siendo éstos elementos que aportan al empoderamiento de las mujeres y a la agencia dentro de sus comunidades.

Lo anterior toma relevancia si se tiene presente que en el contexto colombiano la mujer esta generalmente en una condición de subordinación como consecuencia de una cultura patriarcal. Entonces, que mujeres de escasos recursos, que han tenido pocas posibilidades de educación, se enfrenten a ser agente educativas, requiere que ellas tengan un proceso de empoderamiento donde puedan sanarse para poder brindar una educación a niños y niñas que se salgan de los esquemas tradicionales de enseñanza que generalmente tienden a reproducir patrones de subordinación y discriminación.

Las historias de vida de las madres comunitarias han sido atravesadas por hechos que las han vulnerado desde la niñez, lo cual afectaba la relación que tenían con sí mismas y por ende con el *otro*. Por ello, simbolizar las afectaciones, sanar y resignificar la relación consigo mismas aportó a potenciar la afectividad en ellas y a reevaluar la manera en que se relacionaban con las personas más cercanas; siendo esto un elemento que le aporta a una convivencia más pacífica en los espacios de vida cotidiana.

A partir del reconocimiento de sí mismas, las madres comunitarias incentivan sus procesos creativos, lo cual les permite identificar y potenciar sus capacidades; esta forma de percibirse les brinda recursos para enfrentar situaciones de conflicto en su vida cotidiana, debido a que logran tener la posibilidad de observar una situación desde varios puntos de vista y generar diferentes soluciones. Esto se puede observar en sus contextos más cercanos, como la familia cuando reconocen que hay formas diferentes de corregir a un niño que no sea el castigo físico; en los espacios educativos se enriquecen sus prácticas al activar su imaginación, hacer uso de múltiples recursos para la elaboración de material didáctico y empezar a comprender que diferentes situaciones o necesidades de los niños se pueden convertir en espacios educativos significativos. En lo comunitario, en la medida en que las mujeres ganan autoconfianza y su capacidad de lectura de sus contextos se amplía, aumenta su preocupación por las necesidades de su comunidad queriendo liderar acciones para dar respuesta a éstas, algo que no ocurría antes ya que no se sentían ni con la seguridad ni con los elementos para incidir en lo social.

En el proceso de formación se construyen las piezas con material reciclable y esto se establece como una postura de resistencia frente al consumo y a la creencia de que sólo con recursos económicos se puede acceder a un material didáctico de calidad. Esta postura genera reflexiones en las madres comunitarias y les posibilita resignificar la relación que tienen con el medio ambiente y con lo que ellas consideran desecho dentro de la sociedad, siendo esto uno de los

aspectos que las mujeres asumen con mayor apropiación dentro de sus comunidades y que aporta a la construcción de una cultura de paz.

Esta experiencia educativa se convierte en un proceso significativo de formación de formadores en primera infancia, ya que es fundamental que las personas que están a cargo de los niños y las niñas pasen por un proceso de autoconocimiento desde su niñez para sanar y resignificar aspectos de su historia de vida que puedan incidir en la relación y el trato con los niños y las niñas en los espacios educativos. Como también, en la concepción que tienen de niño, de rol como agentes educativas y en las prácticas pedagógicas.

En el caso de las agentes educativas, siendo mujeres, el hecho de permitirles espacios de resignificación y simbolización de las situaciones violentas y dolorosas en sus vidas les ayuda a fortalecerse su autoconfianza como mujeres y las empodera para ser garante de derechos de los niños y las niñas y de otras mujeres en sus comunidades.

El lugar de los procesos artísticos le aporta una visión amplia a los procesos de formación y le brinda elementos que se pueden retomar de esta experiencia para que el arte no solo se reduzca a un hacer, sino que se tenga en cuenta su influencia en la construcción de subjetividad.

12. RECOMENDACIONES

- Es importante que se propicien espacios de formación para los profesionales que serán instructores, con el propósito de que todos estos tengan claridad en el enfoque del proceso de formación de manera integral y que se trabaje a nivel trasdisciplinar en pro de la atención integral de los niños y niñas de primera infancia, ya que es frecuente identificar formadores de formadores con el modelo de enseñanza tradicional.
- Este enfoque de proceso de formación debe ser retomado como referencia para procesos de formación de formadores en primera infancia, puesto que es fundamental que las personas que están a cargo de los niños y las niñas pasen por un proceso de autoconocimiento desde su niñez para sanar y resignificar aspectos de su historia de vida que pueden incidir en la relación y el trato con ellos en los espacios educativos. Como también, en la concepción que tienen de niño, de rol como agentes educativas y en las prácticas pedagógicas.
- Consideramos pertinente que se implementen procesos de formación en las escuelas de arte que vinculen este campo con la experiencia educativa y comunitaria, ya que esto permitiría que los artistas tuvieran una visión más amplia sobre las posibilidades que genera en los procesos de formación y de esta manera poder aportar a la construcción de una cultura de paz desde el lugar de las expresiones artísticas.

- En el caso del Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, la posibilidad de que las agentes educativas queden con la formación para elaborar material didáctico de buena calidad y con sentido para los niños y las niñas, debe convertirse en una oportunidad para construir empresa; esto debe ser retomado con mayor fuerza por el SENA e incluso tenida en cuenta por el ICBF al poder ser un comprador potencial; lo cual permitiría que las agentes educativas mejoraran sus ingresos económicos y sus condiciones de vida.
- El ICBF debe estar más articulado e informado del enfoque del proceso de formación, ya que en los seguimientos que hacen algunos asesores a las agentes educativas, continúan haciendo exigencias que no son coherentes con los aprendizajes adquiridos en el técnico.
- Específicamente en los procesos de formación con mujeres, es necesario que los profesionales adquieran herramientas sobre el trabajo de género, puesto que esto permitiría incidir de una manera más precisa en los cambios culturales que le aporten a la construcción de una cultura de paz.

FUENTES DE CONSULTA

Alcaldía Santiago de Cali. (2004). *Plan decenal de educación 2004 - 2010*. Recuperado en septiembre 12 de 2013 de: www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-232801_cali.pdf.

Alcaldía Santiago de Cali. (2010). *Política pública para las Mujeres en Santiago de Cali. Cartilla Mujer*. Recuperado en septiembre 12 de 2013 de www.cali.gov.co/publico2/documentos/general/CARTILLA_mujer.pdf

Alcaldía Santiago de Cali. (2012). *Plan de desarrollo del municipio de Cali 2012-2015*. Recuperado en septiembre 12 de 2013 de: www.valledelcauca.gov.co/planeacion/publicaciones.php?i 19332 PDF

Alonso, J.C., Arcos, M., Solano, J., Llanos, R. & Gallego, A. (2007). *Una mirada descriptiva a las comunas de Cali*. Santiago de Cali: Universidad ICESI.

Anaconda, A. (2010). *Estudio de caracterización de los pueblos indígenas habitantes de Santiago de Cali*. Alcaldía Santiago de Cali.

Arcos - Palma, R. (2006). *Foucault Deleuze: pensar lo sensible*. Ponencia simposio de Estética. I Congreso Colombiano de Filosofía. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Catamuzkay K. & Cárdenas, N. (2005). *Diagnóstico situacional de la población en situación de desplazamiento –psd- asentada en el municipio de Cali*. Oficina de gestión de paz OIM. Gobernación del Valle del Cauca.

Cendales, L. & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua*. Recuperado de <http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf>

CINDE. (2011). *Documento base para la construcción del lineamiento técnico para la formación del talento humano que trabaja con la primera infancia*. Recuperado en octubre 12 de 2013 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305300_docuformacion.pdf

De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura de cultura política emancipadora*. Bolivia: Plural Editores.

Departamento Nacional de Planeación. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo. 2010 – 2014*. Bogotá, Colombia.

Diez del Corral, P. (2005). *Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.

Durán, T. (2009). *La expresión artística facilitadora del autoconocimiento. Experiencia de sensibilización con procesos psicoterapéuticos a través de un taller de artes dirigido a mujeres de una comunidad periférica de la zona metropolitana de Guadalajara* (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.

Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de autonomía- saberes necesarios a práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra

Fundación Carvajal. (2010). *Voces desde la Historia Cultural del Retiro. Mujeres de memorias, luchas y sueños construyendo la infancia*. Santiago de Cali: El Bando Creativo.

Heller, A. (1987). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Honneth, A. (1997). *La Lucha por el Reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña*. Seminario organizado por Intercooperation, Cochabamba, Bolivia.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz y la convivencia*. Madrid: Universidad de Coruña.

López, L.E. (2008). *Mujeres, sentidos y política*. (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Luna, L. E. (2011). *Construcción de actoras sociales a través del teatro de mujeres* (Tesis de Maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Mejía, M. (1999). *En busca de una cultura para la Paz*. Santafé de Bogotá: Editorial Mesa redonda – Magisterio.

Mejía, M. R (2001). *El Presente y el Futuro de la Educación Popular*. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia. Bogotá, Colombia.

Mejía, M. (2002). *Educación en la globalización*. Bogotá. Planeta Paz.

Ministerio de Educación (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación en la primera infancia*. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación nacional. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Protección Social e Instituto de Bienestar Familiar (2006). Lineamientos técnicos. Modalidades Hogares Infantiles, lactantes y preescolares. Bogotá, Colombia.

Muñoz, F. (2000). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. España: Universidad de Granada.

Nussbaum, M. (2000). *Mujeres y desarrollo Humano*. Barcelona: Servicio editorial Universidad Cambridge.

Ocampo, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la educación Latinoamericana. Recuperado de http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486. Revista n. 10 – 2008.

Ospina, H.F, Echavarría, C.V, Alvarado, S.V. & Arenas, J. (2002). *Formar para la paz en escenarios educativos. Manual de formadoras y formadores*. Manizales: CINDE – Universidad de Manizales.

Paris, S. (2005). *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz* (Tesis Doctoral). Universidad Jaime I de Castellón de la Plana, Castellón de la Plana.

Paris, S. (2009). *La Filosofía de los Conflictos. Una Teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria.

Pérez, D, & Bermúdez, G. (2001). Travesía hacia el encuentro de tres mundos: sistematización de la escuela política de mujeres pacíficas, una experiencia de educación popular en clave de feminismos y noviolencia (Informe de investigación). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C. & Henao, D. (2009). *Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio*. Bogotá. Recuperado en octubre 19 de 2013 de: http://www.oei.es/pdf2/programas_formacion_talento_humano_educacion_inicial.pdf

República de Colombia. (2006). *Colombia por la Primera Infancia. Política Pública por los Niños y Niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá. Recuperado en octubre 19 de 2013 de: http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

República de Colombia. (2007). *Documento Conpes Social 109 - Consejo Nacional de Política Económica Social*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. Recuperado en octubre 19 de 2013 de: http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

SENA (2009) *Tec en atención integral a la primera infancia*. Bogotá: SENA

Sossa, A. (2011). *Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo*. Chile. Recuperado en octubre 20 de 2013 de: <http://polis.revues.org/1417>

Soto, F. & Casanova, H. (2009). *Madres comunitarias el ser y el hacer, una construcción social* (Tesis de Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Urrea, F. & Murillo, F. (1999). *Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali. Ponencia presentada al Observatorio Socio-político y Cultural sobre "Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES). Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Urrea, F., Viafara, C., Arias, W., Carabalí, B., Correa, J., y otros. (2011). *Cuántos Somos Cómo Vamos*. Santiago de Cali: Afroamérica XXI.

www.semana.com/. (2014, 03,05). Recuperado.

<http://m.semana.com/nacion/articulo/cali-revela-sus-cifras-sobre-feminicidio-violencia/379460-3>

ANEXOS

Anexo No. 1 Guía de aprendizaje en arte

Anexo No. 2 Guía de aprendizaje en pedagogía

Anexo No. 3 Macrorrelato consensuado: “Una historia para contar”

Anexo No. 1

GUÍA DE APRENDIZAJE EN ARTE

1. Identificación de la Guía de Aprendizaje

Nombre del Proyecto: Piezas Didácticas y Expresiones Artísticas para la educación en la primera infancia	Duración en horas	50
Nombre del Programa de Formación: 1. Técnico en Atención a la primera infancia		
Fase del proyecto: Análisis – Implementación- Elaboración y evaluación - Comprendidas entre el 6 de febrero de 2010 hasta el 30 de Noviembre de 2010.	Duración en horas	500

2. Introducción

Como agentes educativas de primera infancia, es de suma importancia integrar la educación artística, en el desarrollo de la primera infancia como un espacio donde el niño se permite crear sus primeras formas de expresión y auto representación a través de las imágenes, las manchas, el garabato o las diferentes formas donde ellos expresan la realidad estimulando sus sentidos y su sensibilidad. Momentos pedagógicos que permitan de manera elemental que nos hable de si mismo y de su particular forma de aprehender el mundo, expresando sus vivencias, sentimientos y que de manera simbólica se expresan en la mancha, el dibujo y el color, posibilitando una expresión innovadora y transformadora que se constituye en un espacio vital y creativo frente al mundo. Es una opción desarrollar el sentido artístico y la sensibilidad por lo bello y estético contribuyendo con esto a potenciar la capacidad creadora ligada a la expresión vital como una forma sublime que produzca bienestar y gozo, restándole fuerza a la adversidad y la agresión, ya que la fuerza creativa puede ser utilizada tanto para la vida, la belleza, como para la muerte y la destrucción, de acuerdo con esto un niño que se le estimule la imaginación, sensibilidad, expresión y el gusto por la belleza será un joven o un adulto interrogado por su capacidad de construir o destruir y con recursos para orientar su capacidad creadora en torno a su bienestar individual y colectivo.

Es necesario que todos los profesionales en primera infancia comprendamos el papel del área artística no solo como el lugar donde se producen obras decorativas dignas de la contemplación y el entretenimiento sino el arte como una manera de aprehensión y comprensión del mundo y de sí mismo, un lugar donde se accede al conocimiento desde los sentidos, los silencios, las miradas, las huellas, los gestos y que logra conectarnos con un acontecer vital, que no siempre pasa por la razón.

También me parece importante tener en cuenta el reconocimiento de los procesos individuales y de desarrollo del niño que se da de una manera natural y con unas etapas en la mayoría de casos definidas esto nos sirve para comprender las características de los niños y su capacidad artística en cada momento, para que como adultos, facilitemos y respetemos su proceso, generemos los espacios, creemos las condiciones, expresemos el reconocimiento frente a la creación y expresión individual, respetemos los ritmos, acompañemos su espontánea sorpresa y comprendamos la construcción de sus simbología representativa que no siempre guarda una relación directa con la realidad que conocemos como adultos.

3. Resultado(s) del aprendizaje

3.1.	Crear ambientes de aprendizaje comunicativos, participativos y creativos para niños y niñas, que integren la familia y la comunidad en el proceso formativo, de acuerdo con parámetros establecidos para la Atención integral a la Primera Infancia.
3.2	Elaborar material didáctico para promover el desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia de acuerdo con las características y estilos de aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años
3.3	Implementar estrategias lúdico pedagógicas en los procesos de atención, para el desarrollo de competencias en la primera infancia de Acuerdo con principios metodológicos y pedagógicos vigentes.
3.4	Orientar procesos formativos acordes con los intereses , necesidades, expectativas y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas menores de 6 años
3.5	Promover espacios de interacción y comunicación efectiva en el marco del ejercicio de sus derechos, el respeto y la solidaridad
3.6	Orientar niños y niñas en el ejercicio de sus derechos en los diferentes Contextos de acuerdo con principios pedagógicos acordes.
3.7	Orientar a la familia y a la comunidad para la promoción de espacios de Participación en el marco de los derechos de los niños y niñas.

4. Actividades de aprendizaje

1. Realización de etapa de alistamiento en teoría de color.
2. Elaboración de piezas didácticas

3. Realización de ejercicios prácticos sobre composición, dibujo y color.
4. Ejercicios de expresión corporal y dibujo según las etapas de desarrollo.
5. Elaboración de material didáctico orientado a la promoción de los derechos humanos.
6. Diseño y Adecuación de ambientes físicos aplicando los conocimientos adquiridos durante el proceso.

5. Evaluación

5.1 Evidencias

1. Ejercicios gráficos y de color.
2. Construcción de piezas didácticas.
3. Elaboración de pinturas.
4. Exposición de dibujos.
5. Elaboración de Teatrino, cuentos, rayuela, backing,
6. Adecuación estética de hogares comunitarios.

5.2 Criterios de evaluación

5.1.1	Identifican los colores primarios, secundarios y las diferentes mezclas de la escala cromática.
5.1.2	Practican las diferentes técnicas elaborando material didáctico para sus espacios de aprendizaje.
5.3	Promueven las prácticas pictóricas con los niños en los hogares comunitarios.
5.4	Reconocen y estimulan la expresión grafica respetando las etapas de desarrollo de los niños
5.5	Elaboran piezas didácticas con contenidos pedagógicos acordes a la primera infancia
5.6	Los hogares comunitarios tienen ambientes físicos apropiados estéticamente.
5.7	Las madres comunitarias tienen herramientas conceptuales y pedagógicas para sensibilizar a los padres sobre la importancia de la práctica artística con los niños.

5.8	Los hogares comunitarios tienen un espacio donde se generan exposiciones de los trabajos de los niños.
5.9	Los hogares comunitarios participan de actividades culturales con exposiciones de la producción pictórica de los niños de primera infancia.
5.10	Las prácticas artísticas en los hogares comunitarios tienen un lugar de relevancia.

Anexo A

PROYECTO ADECUACION DE AMBIENTES FISICOS ESTETICOS

El propósito de este proyecto es que la madre comunitaria haga la práctica artística en su hogar comunitario a través de la adecuación del espacio físico donde se atiende a los niños.

La idea es que se genere un ambiente cálido, armónico cuyo entorno reconozca las posibilidades de los niños y genere ambientes propicios para su acogida.

También es poner en juego los aprendizajes de las madres comunitarias y su aproximación al arte no solo como una técnica sino como una propuesta que afecte estéticamente sus vidas, su cotidianidad y los espacios educativos.

El primer paso que se propone para esto es la observación crítica de sus espacios físico, luego elaboración de dibujo sobre el mismo y diseño sobre las posibilidades estéticas y físicas del mismo que generen tranquilidad, priorización de imágenes y materiales.

También se tiene planeado la visita a otros espacios donde se trabaje con niños y tengan una adecuación estética diferente que se conviertan en referentes para las madres comunitarias.

Anexo No. 2

GUÍA DE APRENDIZAJE EN PEDAGOGÍA

1. Identificación de la Guía de Aprendizaje

Códigos:	Fecha (Día – Mes – Año): 02 – 24- 2010		
Nombre del Proyecto: Piezas Didácticas	Duración en horas	400 horas	
Nombre del Programa de Formación: Atención Integral a la primera Infancia			
Fase del proyecto: Análisis y Planeación - Febrero 2010 – Mayo 2010.	Duración en horas	200 horas	
Equipo de Instructoras: Libia Salazar –			

2. Introducción

Esta guía es un instrumento que se ha construido para orientar un proceso de resignificación de la labor como madre comunitaria identificando núcleos temáticos que apoyen aspectos a profundizar y cualificar poco a poco su función en el proceso de trabajo con los niños y niñas a partir de sus conocimientos y experiencias como formadoras durante tantos años. Para ello hemos propuesto iniciar un trabajo de sensibilización frente a la necesidad de reconocer la importancia del ejercicio de los derechos de los niños y niñas y su impacto en el desarrollo humano del individuo y la sociedad en el marco de los derechos humanos y las normas

legales vigentes en convención de derechos y código de infancia y adolescencia, enmarcados en la ley de educación de primera infancia

Iniciaremos con ejercicios de sensibilización e identificación de situaciones de vulneración de derechos en sus propias historias de vida y de esta manera entender el sentido de ser niño y niña. Impactando sutilmente en percepciones y prácticas culturales, que no favorecen el desarrollo de una cultura de derechos.

De manera transversal para lograr sentidos sobre la importancia de construir una nueva cultura de derechos, nos aproximaremos a las particularidades de un enfoque de derechos, vinculándonos con los Derechos Humanos, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, como base para realizar una programación en derechos de los niños y las niñas como una herramienta básica pedagógica para la incidencia y el cambio.

Relacionaremos experiencias de la cotidianidad y se aplicaran estudios de caso que les permitan identificar situaciones reales de vulneración derechos.en el trabajo con los niños, niñas y padres de familia para aplicación de los principios básicos de un enfoque de derechos a través y de estrategias didácticas que permitan la apropiación de conceptos de derechos de los niños y las niñas mediados por un modelo de intervención pedagógico artístico. A si mismo se proyectará esta necesidad de incidir en sus localidades, a través de la identificación de instituciones locales que permitan reconocer las responsabilidades de los gobiernos, de los donantes, del sector privado, de las comunidades y de los individuos, comprometiéndolos en buenas prácticas para el desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia en sus comunidades. A través de la construcción de mapas sociales.

3. Resultado(s) del aprendizaje

3.1.	Crear ambientes de aprendizaje comunicativos, participativos y creativos para niños y niñas, que integren la familia y la comunidad en el proceso formativo, de acuerdo con parámetros establecidos para la atención integral a la Primera Infancia
3.2.	Elaborar material didáctico para promover el desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia de acuerdo con las características y estilos de aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años.
3.3.	Implementar estrategias lúdicas pedagógicas en los procesos de atención, para el desarrollo de competencias en la primera infancia de acuerdo con principios metodológicos y pedagógicos vigentes.
3.4.	Orientar procesos formativos, acordes con los intereses, necesidades, expectativas y ritmos de aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años.

4. Actividades de aprendizaje

Individual:

1. Sensibilización El Sentido de ser niño o niña:

Mediante un ejercicio de relajación y reflexión nos acercaremos a las propias vivencias de vulneración de derechos que se han vivido en la niñez. Estos ejercicios se acompañaran con música suave, y apoyo de expresión artística, un pequeño dialogo compartido sobre estas experiencias y la importancia de transformar prácticas de crianza.

2. Contar la historia del nombre a través de escarapelas, compartir experiencias afectivas con el mural de los afectos.
3. Lectura dirigida el derecho la identidad.
4. Lectura el día del enfoque, temas:
 - 4.1 Niños Sujetos de derecho
 - 4.2 Vocabulario
 - 4.3 Diferencias entre el enfoque de derechos y necesidades
 - 4.4 ¿Qué Detección precoz de vulneración de derechos?
 - 4.5 Estudio de caso
 - 4.6 Mapeo Social.
5. Con base a estas lecturas cada madre comunitaria, realiza una Bitácora, evidenciando el desarrollo de cada uno de estos aspectos. Con los cuales se construirá una ruta de trabajo para la incidencia local.
6. Expone y presenta de manera individual la bitácora artística en la feria pedagógica.
7. Realiza lectura y prepara trabajo escrito del capítulo desarrollo y competencias en primera Infancia: de 0 a cinco años. Prepara temas para exposición.
8. Realiza juego de los derechos, lee acerca de mapas conceptuales, prepara una exposición con apoyo de cartelera los derechos de los niños y las niñas, en mapa conceptual.

Grupal:

1. **La historia de los derechos:** Con base a lecturas “La historia de los derechos” se desarrollaran 8 piezas didácticas artísticas, y se construirán estrategias pedagógicas para contar la historia de los derechos, desde el siglo XIX, hasta la convención de los derechos de los niños y las niñas, con el objetivo de iniciar un proceso de acercamiento a la construcción de una perspectiva de derechos.
2. De acuerdo a esta lectura y comprensión se planeara con la instructora de artística la construcción de las piezas Artísticas y con la instructora de pedagogía se desarrollaran las estrategias didácticas: cuentos, mural, Obra de teatro y de títeres, rotafolio, franelógrafo, juego de la rayuela.
3. Se escribirán y presentaran de manera escrita todas las estrategias de manera pedagógica, e incluirlas en una planeación mensual. Acompañadas de instructora.
4. Identifique modelos de estrategias para el desarrollo de competencias en los niños y niñas a través de un proceso pedagógico mediado por las piezas didácticas.
5. Realizan lectura y presentación grupal del material: “El día del enfoque” un tema para cada grupo.

- 6. Se reúnen y preparan en grupo exposición de cada tema. Capítulos desarrollo y competencias en primera Infancia: de 0 a cinco años. Preparan exposiciones.
- 7. Organizar feria pedagógica, con el objetivo de evidenciar aprendizajes obtenidos en los temas propuestos.

5. Evaluación

5.1. Evidencias de aprendizaje

- Individual: Realiza una ficha integrada: se entrega en clase de sistemas, la envían a través de correo MI SENA. Imprimen e integran a Bitácora.
- Realizan mapeo social.
- Realizan escrito individual de exposiciones “Desarrollo de competencias de niños y niñas de 0 a cinco años” Integran a Bitácora.
- Realizan en power point. Mapa conceptual de los derechos
- Grupal: Entregan diseño de estrategias con apoyo pedagógico de las piezas didácticas.
- Diseña, y promueve la Primera Feria pedagógica.

6. Ambientes de aprendizaje, medios y recursos didácticos

- Sede Universidad Santiago de Cali. Centro – Auditorio ICBF – Sala de sistemas salón 824.
Material reciclado cartón, pinceles, música, velas, papel periódico, marcadores.

7. Criterios de Evaluación:

1. Se desempeña pedagógicamente en el trabajo con los niños y las niñas entendiéndolo como un niño sujeto de derecho.
2. Promueve y divulga con niños, niñas y padres de familia e instituciones el lenguaje de derechos.
3. Piensa, reflexiona y programa actividades de divulgación de un enfoque de derechos.
4. Propone estrategias didácticas para niños, niñas y padres para el aprendizaje de los derechos de los niños y las niñas.
5. Planea actividades mensuales, que incluyen el apoyo de las piezas didácticas par el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

10. Instructores asociados a la actividad:

Shellmar Drada : Artista Plástica Lina María Quintero :Abogada - Libia Salazar – Especialista en Pedagogía Infantil

ANEXOS

7. Glosario (opcional)

Vulnerabilidad: Es una situación en la cual las personas quedan expuesta al peligro o daño, ya sea por factores personales, familiares o sociales
Factores Protectores: Son comportamientos, situaciones o conductas de las personas, familias, y barrios, que pueden reducir las probabilidades de problemas en los niños, niñas y/o adolescentes
Enfoque de derechos: Es una mirada que le da importancia a los niños, niñas y adolescentes, como poseedores de derechos. Por lo tanto su bienestar, está por sobre las decisiones que se deban tomar respecto con el respaldo es la Convención Internacional de los Derechos de los niños y niñas.
Garante de derechos: Son los responsables de garantizar que los derechos de los niños, niñas y adolescentes se cumplan. Las tareas de los garantes de Derechos consisten en Respetarlos, No vulnerarlos, Protegerlos, Promoverlos y Garantizarlos, estos derechos
Principales: El Estado y todos sus poderes, Instancias político-administrativas, Dependencias estatales regionales provinciales y locales, El Municipio, OPD, Instituciones Públicas que trabajan directa o indirectamente con infancia y adolescencia, Escuelas, Jardines infantiles, Consultorios. Co-Responsables (de responsabilidad compartida), Medios de Comunicación, Centros de estudio (Universidades, institutos, etc.), Sociedad Civil (Juntas de Vecinos, Centros de Madres, Clubes Deportivos, Centros de Padres, Sindicatos, Clubes Deportivos, Grupos Juveniles), Las ONG's, corporaciones privadas de desarrollo, fundaciones, etc., las redes inmediatas de las familias como vecinos, amigos, parientes, etc. La familia, las personas, la comunidad.
Equidad: Es el derecho de cualquier persona, hombre, mujeres, niños y niñas de acceder a la igualdad de oportunidades y beneficiarse con ellas en todos los ámbitos, a través de la eliminación de barreras que lo obstaculicen.

8. Bibliografía

1. Tomado de: Cuadernillo de trabajo: ¿Cómo podemos detectar tempranamente vulneraciones de derechos a niños, niñas y adolescentes en nuestro barrio?
2. © **Servicio Nacional de Menores (SENAME)**, Equipo Ejecutor de la investigación Fundación León Bloy y Profesionales del Área de Gestión Programática del Departamento de Protección de Derechos (SENAME). **Servicio Nacional de Menores Huérfanos 587**, Santiago de Chile Co- edición: Sename y Fundación León Bloy Primera edición, abril 2008

3. Sistema de planeación estratégica comunitaria, Fase 2: Aprendiendo del pasado y del presente de las niñas, niños y jóvenes fase II. **Fundación Plan**. Equipo de Asesores locales y Facilitadores comunitarios.
4. SAVE DE CHILDREN, Programación de los Derechos del Niño Cómo Aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación. Suecia, 2002.
5. Ministerio de Educación Nacional. Publicación Desarrollo de Competencias en Primera infancia – Bogotá 2009

Anexo no. 3

MACRORRELATO CONSENSUADO: UNA HISTORIA PARA CONTAR

Una madre comunitaria es una mujer con mucho amor, que en algunas ocasiones no tiene mucho conocimiento, pero con su amor se convierte en parte de la familia de unos niños y presta su casa, la intimidad de su vivienda y de su familia para construir país, con fortalezas y debilidades.

Kelly Sevillano
Asesora Programa ICBF
Hogares Comunitarios

Viajando al pasado

En el año 2012 inicié la maestría, en ese momento tenía muchas expectativas, inquietudes y temores, no tenía claro cuál iba a ser mi propuesta para el proyecto de investigación, ni a qué me iba a enfrentar. En el camino conocí a Libia y a Shellmar, quienes compartían el mismo interés por el trabajo con los niños y las niñas de primera infancia. Ellas tenían como propuesta sistematizar la experiencia de un proceso de formación con madres comunitarias en primera infancia realizado con el SENA a través de la pedagogía y el arte. En el momento en el que las empecé a escuchar logré tener plena conexión con sus ideas e intereses, ya que siempre he trabajado con niños y he estado vinculada con el arte. Me llamaba mucho la atención la mirada que tenían de los niños, del rol de las agentes educativas y la manera cómo se debían formar, dándole gran importancia a lo

subjetivo y a la necesidad de elaborar, sanar y resignificar la historia de vida de las mujeres como un camino para transformar la mirada hacia ellas mismas y hacia el niño.

A medida que iba transcurriendo el tiempo las iba conociendo a través de sus relatos, encantándome con sus maneras de ser, su experiencia y mirada frente a la vida y a la educación. A su vez, iba conociendo sus apuestas en el proceso de formación y comprendiendo lo que querían sistematizar.

Al inicio el panorama se veía confuso, no había claridad frente a qué se iba a sistematizar, pues no lográbamos definir si era el proceso de formación de los niños y las niñas o el de las agentes educativas, sin embargo a medida que fuimos escribiendo y respondiendo las preguntas: ¿Qué vamos a sistematizar?, ¿Para qué queremos sistematizar esta experiencia?, ¿Con quiénes? Fuimos aclarando y avanzando en el anteproyecto. Escribir, leer, seguir escribiendo y corregir una y otra vez se volvió nuestro ejercicio durante año y medio, teniendo la gran ilusión de que llegara al momento de poder escuchar y recoger los relatos de las madres comunitarias, con sus voces vivas, presentes y llenas de experiencias.

Antes de que sus voces me hablaran yo había imaginado sus rostros, sus relatos e historias, me preguntaba ¿cómo eran físicamente? ¿Su manera de ser? ¿Cómo había sido su infancia? ¿Sus dificultades? ¿Sus sueños?...

La incertidumbre de un nuevo camino

... Era una tarde calurosa en el salón del Centro Zonal Ladera del ICBF, nos encontrábamos a la espera, Libia, Shellmar y yo, las madres comunitarias fueron llegando una a una. Algunas expresaban emoción de ver a sus instructoras, otras preferían observar en silencio y otras comentaban su inquietud sobre lo que íbamos a realizar. Nos sentamos en un semicírculo, nos presentamos e hicimos una pequeña introducción sobre lo que íbamos a hacer, recoger la experiencia de las seis mujeres con las que nos encontrábamos, relacionada con su proceso de formación en el Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia.

Iniciamos con la pregunta: *¿Cómo llegamos a este proceso?* Me inquietaba por conocer cómo se encontraban estas seis mujeres a nivel personal cuando iniciaron el proceso de formación, ya que cada una de ellas venía de un contexto diferente y la atravesaba una historia de vida particular... Y mis pensamientos se vieron interrumpidos en el momento en que la mujer No. 1 empezó a hablar...

Mujer No. 1:

Evidencia por sus gestos ser una mujer tímida, de pocas palabras y con una gran sensibilidad, a la cual se le percibe gran compromiso y pasión por lo que hace. Ella expresa *que llegó al proceso con ganas de aprender para su formación personal, era uno de sus mayores sueños. Se sentía feliz porque iba a entrar a estudiar con su hija e iba a poder compartir esa experiencia con ella.*

Mujer No. 2:

Con su voz y con su cuerpo transmite fuerza y seguridad, relata que *cuando llegó al programa fue por invitación de su asesora, estaba algo deprimida porque vivía renegando de su madre. Yo era la séptima hija, le temía mucho a pintar, escogía las cosas más sencillas, las más económicas, pero me sentía muy contenta porque había sido elegida por mi asesora.*

Mujer No. 3:

Es una mujer joven, que sabe lo que hace y por qué lo hace, que aprovecha cada situación, siendo consciente, creciendo a nivel personal y potenciando sus capacidades. *Para ella significó un nuevo reto porque recién había llegado a ser la representante legal de la asociación, estaba con muchas dificultades administrativas, el ambiente laboral era muy pesado, su objetivo era cambiar eso y sentía una gran responsabilidad.*

Mujer No. 4:

Haciendo acopio de gran expresividad con sus ojos y con sus manos relata que cuando llegó al programa de formación estaba en un momento muy crucial de su vida, pues acababa de separarse y tenía muchos sentimientos encontrados, lo cual la hacía sentirse *un poco desubicada*.

Yo apenas me había graduado de bachiller, es que yo no voy a poder, porque cuando yo estudié el bachiller, yo pensé que yo no podía porque mire hace cuanto yo empecé a estudiar imagínese... y ya cuando dijeron el técnico yo dije ¡técnico!, No, yo no quería ese técnico, eso va a ser más duro, si con el bachiller sufrí, con ese técnico... y cuando decían que teníamos que salir a exponer yo no!

Y yo era de las que pensaba, que pereza estudiar más, no aguanta, pero ya cuando me dijeron, no este es el último que sale. Entonces dije: voy a ir. Al principio decía: hay no que pereza, no! que pereza con todas esas tareas. Pero al final termine encantada, si hay otra oportunidad vuelvo a estudiar, buenísimo me pareció buenísimo.

Durante la lectura del macrorrelato, cuando se les preguntó sobre qué quieren cambiar, la mujer No. 4 expresa su incomodidad con su relato, con un gesto de desacuerdo corrige lo narrado sobre su actitud frente a las tareas, mencionando:

en cuanto a las tareas a mí no me disgustaron porque fue a lo que le puse mayor empeño, tenía mucho temor al empezar por el miedo al estudio porque me fue mal en la primera, las profes me pegaban, pero en cuanto a las tareas fue una satisfacción y una emoción porque antes todas mis compañeras se iban donde mí porque todo ese amor y ese empeño que yo le puse a ese ambiente de aprendizaje, eso fue pegajoso y todas hicimos un ambiente de aprendizaje muy hermoso, nos reuníamos en mi casa hasta tarde en la noche.

Mujer No. 5:

Es una mujer de descendencia indígena y con un tono de voz tranquilo. Menciona que llegó al técnico porque el asesor del sector de Ladera en esa época, el Doctor Agustín, le decía que estudiara, le señalaba que era importante y que no se iba a arrepentir.

Mujer No. 6:

Es una mujer afrodescendiente, que le da un gran valor a Dios a través de su palabra, me comparte:

Llegué con muchas expectativas, ganas de aprender, pero pues, no era seria. Por eso yo digo, el técnico cambia y transforma, porque de verdad durante el proceso adquirí seriedad. Sí llegué, pues con expectativas, pues quería aprender, llegué al técnico no sabía siquiera el técnico en primera infancia, cómo era, pero o sea, de ese tiempo acá de verdad que cambió total mi vida, porque hasta mi manera de hablar y de expresarme.

Para mí era necesario conocer las voces de las diferentes actoras que participaron en el proceso de formación, no solo las madres comunitarias sino también las instructoras y representantes del SENA e ICBF, por ello me acerqué a ellas para escuchar sus relatos, teniendo la oportunidad de conocer los diferentes puntos de vista sobre cómo habían llegado al proceso y cómo fue su experiencia construyendo la propuesta de formación. Ahora caigo en cuenta que la pregunta no me permitió explorar la percepción de las instructoras frente a cómo habían observado a las madres comunitarias en el momento de su llegada al proceso formativo, y que por el contrario sus relatos se centraron en las dificultades que tuvieron para comprender la dinámica institucional del SENA y del programa.

Con relación a ello Libia Salazar (Instructora de Pedagogía) me comenta:

Teníamos todas las dificultades del mundo, espacios, ambientes para la formación, falta de materiales, falta de salas de sistemas para el desarrollo de las TICS, emprendimiento, atención al primer respondiente, salud ocupacional y cultura física. Yo diría que todo el tiempo fue un reto muy grande dadas las condiciones mínimas con las que institucionalmente se ejecutaba el programa.

En ese momento el proyecto se llamaba Piezas Didácticas y desde esas piezas didácticas había que iniciar el proceso formativo, entonces era el proyecto digital, era el TEC, que es el documento del SENA donde está consignado todo el programa del SENA con sus 21 competencias y resultados de aprendizajes.

Este proceso formativo como técnico se realiza en cuatro fases: análisis, planeación, ejecución y evaluación. Proceso que nos tomó más o menos un año en comprender todo el esquema formativo del SENA que se da a partir del enfoque de la formación por proyectos.

A su vez, Shellmar Drada (Instructora de Arte) comenta cómo fue su experiencia en esos primeros momentos:

(...) primero era como entender como todo el tema de lo institucional, entender la lógica que nos estaban planteando, de generar unas guías, de generar una forma de trabajar con ellas, de entender también todo el lenguaje de la primera infancia que fue como lo primero, el lugar del niño, estudiarnos ese documento 10 y a partir de eso hacer la propuesta de cómo íbamos a trabajar con ellas.

Ángela María Cardona (Instructora de Psicología), que hizo parte del equipo inicial me muestra en su relato la misma incertidumbre que vivieron las otras instructoras al desconocer las necesidades de la población:

Al principio era básicamente pues impartir una formación, no teníamos muy claro cuáles eran las demandas o las necesidades de las madres, básicamente creíamos que era cuestión de brindarles un montón de conocimiento.

Recorriendo el camino

Inicia el proceso de formación con todo lo que esto implicó para ellas y para las otras actoras, y centro mi atención en el componente artístico-pedagógico, el cual fue trabajado a través de la teoría del color, autorretrato, autobiografía y piezas didácticas. ¿Qué significó para unas mujeres de educación tradicional y habitantes de territorios donde se vive la injusticia y la inequidad el acceso a vivir una experiencia pedagógica artística a través de la teoría del color? ¿Reencontrarse con su propia historia de vida, recuerdos, alegrías y dolores? ¿Enfrentarse a retos creativos a través del material reciclado?

Antes de contestarme estas preguntas, considero importante indagar con las instructoras qué pretendían con la articulación de estos dos componentes, a lo cual Libia me relata:

La posibilidad de poder generar una interdisciplinariedad que de verdad le diera respuesta a unas necesidades comunitarias, humanas, y que diera respuesta realmente con sentido a lo que podría ser una población en primera infancia.

Y Shellmar añade:

(...) Trabajar de forma integral, o sea, que lo que se diera en pedagogía tenía que tener una traducción en la parte artística y eso a su vez tenía que estar integrado con la parte de derechos y todo el tema psicológico. Digamos que el punto común de todas era el niño y la niña, y pues en ese proceso también fuimos descubriendo no sólo que el proceso debía reducirse a algo formativo desde el punto de vista de darles unos contenidos sino que también había que hacer unas afectaciones con ellas porque empezamos a encontrar como muchas problemáticas y muchos vacíos en ellas.

Acercándonos al color

Shellmar me menciona que inicialmente llegó con muchos contenidos, los cuales reevaluó al analizar e identificar las necesidades de las mujeres y sus realidades. En su trabajo empezaba con la teoría del color, con el fin de *darles las bases y la técnica para que ellas trabajaran todo el tema de la construcción de las piezas didácticas a partir del material reciclado.*

Por ejemplo clases donde decíamos ¿de qué color amaneció usted? y encontrarse que muchas de las mujeres amanecían grises o estaban negras y los colores a los que se referían eran colores que tenían que ver con todo el estado interno de ellas. (...) Pero eso también daba

cuenta de una realidad y un poco de cosas que no se habían hablado y que estaban allí metidas dentro de ellas.

Las madres comunitarias empezaron a encontrarse con ellas mismas a través del color, convirtiéndose éste en un espacio de muchos significados.

(...) el día que Shellmar estaba hablando de los colores, ese día estábamos ahí y ese tema me encantó porque uno debido al color uno está el estado del ánimo. A veces uno se estresa mucho y el color le ayuda a uno a dar como esa vida que uno tiene (...) Por medio del color uno expresa muchos sentimientos. Por ejemplo a mí me encantaba el color verde, con el verde me sentía como más calmada, como más en paz. (Mujer No. 1)

Se activan recuerdos...

(...) le tenía pánico a pintar, es que yo creo que se nota, porque cuando era niña no me dieron colores y esa profesora de dibujo siempre que era pintado, yo quería tener mis colores y una compañera tenía unos colores que eran divinos, eran tan hermosos y gruesos yo ni corta ni perezosa los cogí y me los guardé y la profesora me pilló, entonces me dijo usted me ha defraudado de por

vida y entonces desde ahí le cogí como tristeza al dibujo para mí el dibujo era muy triste. (Mujer No. 2)

Se mueven emociones...

(...) Fue duro porque las aguadas se me manchaban y las hacía y se me manchaban siempre había algo que se me ensuciaba porque no sé, de pronto por el temor que tenía, pero la verdad no logre captar una que yo diga ésta es la que yo quería captar, no todas tiene algo que no, no sé por más que me esforzaba.

Cuando empezamos a pintar me parecía horroroso, yo ese día, yo hay Dios mío! Cuando usted empezó disque... yo noo, yo dañe como las dos hojas, yo no puedo, yo no voy a hacer nada y yo cogí y las doblé. (Mujer No. 5)

La experiencia con las planchas fue bonita porque a mi pintar me encanta (...) decía yo soy mala para el dibujo, o sea el color si me gusta el color siempre me ha gustado, o sea eso era un... no sé cómo llamarla pero había algo que impedía dejar sacar lo que realmente me gustaba. Como el miedo, escogí un dibujo fácil, yo dije

no se dibujar, entonces como había que hacer varias planchas, entonces después me equivoco, después no puedo hacer el dibujo, y no quería pedir ayuda, el dibujo no me quedo tan perfecto, pero yo misma lo hice, yo misma pinte lo mío. O sea me permitió atreverme, ser atrevida, mostrar algo que me gusta y que algo le guste a uno, y algo que uno hace continuamente y que lo pule, por medio del color se expresa uno quien es uno (...) si ven mis planchas yo busco los colores como los más fuertes, no sé porque así soy yo, el salón lo he pintado todo, con el arte uno juega, uno hace locuras ¿quién me permitió a mi sacar todo esto? La experiencia que tuve en el técnico.

(Mujer No. 6)

Se adquieren conocimientos que se ponen en práctica en los espacios educativos:

(...) Y no chévere, lo de la teoría del color uno antes hacía locuras manejaba mal el color, lo combinaba mal, ahora ya sabemos cómo es el contraste por complementarios, nosotras con Marlene hasta las sillas, manejamos en el momento de la bienvenida, nosotras tomamos las sillas que amarillo con violeta, que azul con naranja.

(Mujer No. 6)

Reconociéndome a través del dibujo y las historias

Después de la teoría del color, las madres comunitarias vivieron un segundo momento en el proceso de formación que potenció el autoreconocimiento a través de estrategias como el autorretrato y la reconstrucción de su historia de vida, que para algunas fue más fácil que para otras, ya que movilizó sentimientos y en algunos casos resistencias.

Desde el punto de vista de Shellmar todo partió de:

(...) empezamos a decir bueno hay que empezar a trabajar todo el tema de la historia de vida de ellas como más profundamente y las imágenes digamos en el tema de lo artístico tiene que salir a partir de ilustrar esa historia de vida a ver si logramos con eso que se empiece a elaborar desde otros lugares toda esa carga de esa niñez para que eso haya como una sanidad allí y en términos de poder empezar a ver ese niño desde otro lugar. Por supuesto esto ha generado pues hablar de la historia personal no es una cosa fácil, esto movilizó muchas cosas en ellas y por ende en nosotras también porque era como abrir allí todo ese dolor y nosotras mirar allí como ese dolor se podía hablar, se podía pintar, ese dolor se podía volver un proceso creativo, qué íbamos a hacer con todo eso que empezaba como a aparecer allí (...) El hecho de elaborar una pieza, entregar un

producto que exige la institucionalidad pero también el hecho de hacer una elaboración personal en términos de eso que me duele, cómo lo pinto, de eso que me duele qué color tiene, de eso que me duele cómo lo proceso creativamente.

Me vuelvo al momento del encuentro con las mujeres y recuerdo a la Mujer No. 2 mientras miraba con nostalgia el dibujo del autorretrato que elaboró durante el proceso de formación, cómo fue sintiendo y pensando con palabras todo lo que se transformó en ella:

Bueno esta personita que está aquí no es la misma que esta acá, aparentemente somos las mismas pero no, físicamente tampoco porque ella en ese tiempo la verdad yo no me aceptaba tal como era, yo tenía mi cabello mono con castaño era muy picada, era orgullosísima y qué más les cuento de ella?... era muy sensible, si algo me afectaba me ponía a llorar sino me daba un mal genio era como histérica.

Es como si se estuviera viendo en un espejo, fuera la observadora y al mismo tiempo la que es observada, y en ese diálogo se genera una reflexión íntima en retrospectiva, ésta que es ahora le habla a esa que fue.

Ese día usted nos hizo que elaboráramos una muñeca que le colocáramos un hueco en la mitad, no recuerdo las partes pero, tres cosas que nos diera miedo, tres cosas que nos gustaban, tres experiencias buenas que habíamos tenido y pues si en el proceso de elaborar esta muñeca vinieron recuerdos, de cosas que a uno le habían pasado en la infancia, miedos, recordamos elaborando esto quizás trastornos o cosas que lo marcaron en la infancia, palabras que le dijeron a uno. Cuando usted decía que recordar tres cosas, se me vinieron a la mente cosas que me gustaban y pues aquí pude expresar, cosas que quizás de pronto era un sueño para mí hacerlas.
(Mujer No. 6)

Para otras significó descubrirse y reconocerse a través de la valoración de los otros.

(...) pero entonces cuando en esa parte yo me sentí muy halagada porque me pusieron cosas lindas: “tú eres inteligente”, ¿cómo así? me dijeron que yo era inteligente y yo no me había dado cuenta, o sea eso me... rico yo soy inteligente, las demás personas ven que yo soy inteligente y yo por qué digo que yo soy bruta, yo no puedo, yo soy incapaz, yo llegue halagada a la casa y le dije hay mi amor mire

que me dijeron que yo era inteligente, que yo soy bonita... Yo me sentía menos que las otras y eso me sirvió bastante. (Mujer No. 5)

En las palabras de Shellmar pude seguir comprendiendo cuál era el sentido del autorretrato

(...) hacíamos un taller inicial que tenía que ver con el autorretrato, con éste se hacía como un diagnóstico sobre las creencias de ellas, digamos de todas las impresiones sensoriales que ellas habían tenido a partir de la infancia, porque una de las cosas que hemos trabajado mucho también es el que ellas revisen un poco su niñez o se revisen a ellas como sujetos para poder empezar a trabajar sobre ese niño.

Con el grupo en el que participaba la Mujer No. 4 se trabajó la autobiografía a partir de unas biografías de personajes que fueron seleccionados con unos criterios: eran vidas con infancias difíciles atravesadas por la violencia, la guerra y el abandono, habían desarrollado sus talentos a pesar de su avanzada edad, mostraban perseverancia y constancia en sus propósitos. Estos personajes fueron historias de José Saramago, Ana María Matute, Rigoberta Menchú, Ana Frank y Rita Levi Montalcini. Este ejercicio permitió que muchas de ellas se vieran reflejadas y fuera el pretexto para encontrarse consigo mismas y con la escritura de su propia biografía a partir de los septenios.

Y fue la historia de vida de Ana María Matute, la escritora española de cuentos infantiles que inspiró a la Mujer No. 4 a hacer un viaje a su pasado:

Pues empecé como a recordar mi vida y todo eso y pues me dio un poquito de nostalgia, yo decía, pobre niña y después vi como ella creció y yo dije ahora yo también puedo y claro cuando yo empecé a hacer la biografía por eso estoy aquí porque también puedo surgir también y lograr mis sueños, este estudio fue como unas puertas que se nos abrieron para muchas cosas.

En relación con la reconstrucción de la historia de vida, el enfrentarse a escribir se convirtió en volver en el tiempo a través de la palabra escrita, ejercicio que significó liberar a través del dolor imágenes y recuerdos que se habían ocultado en los resquicios de la memoria del corazón.

(...) pues al principio mientras escribía me sentía triste, pero ya al final, esa felicidad, esa alegría... noo yo me decía ahora soy otra, ya cambié, o sea en mi casa yo cambié totalmente para todos, para mi familia, boté muchas cosas del pasado, dejé atrás. Yo ahorita, a pesar de que yo siempre era... que me sentía que no era capaz con las

cosas, yo brindaba mucho apoyo en la comunidad y yo misma me preguntaba: pero yo por qué soy así. (Mujer No. 5)

Para esta biografía debían construir una caja que contuviera la biografía donde hicieran un ejercicio de simbolización, sobre cómo podía ser representada su historia de vida, esto les implicó entrar en conflicto con ellas mismas para elegir la forma, color, tamaño y diseño que diera cuenta de ese símbolo.

Yo quiero ser grande, y cuando yo sea grande yo quiero ser profesora, entonces yo siempre miraba esa parte, yo quiero ser profesora! entonces yo voy a estudiar. Entonces cuando ya empecé a hacer la biografía yo voy a hacer una estrella porque yo alcancé, estoy alcanzando lo que yo quería hacer, yo quiero ser una estrella, y yo ahorita me siento que yo alcancé esa estrella que yo quería tener y entonces yo ahorita ante los niños yo me siento una profesora, con ellos yo me siento, hablo, explico y ellos me dicen profesora y yo por todo el barrio soy la profesora, todo el mundo me ve y dicen: profe vea chao, entonces por qué? logré lo que yo quería, logré la estrella y por eso lo hice en estrella. (Mujer No. 5)

Creando lo que se necesita a partir de lo que tengo

Las mujeres continúan en su proceso de formación a través del arte y la pedagogía, pero esta vez se enfrentan a un reto mayor, la creación de una pieza didáctica. Ésta se construye a partir de una elaboración conceptual y se materializa en la práctica artística, con el valor agregado de que es elaborado con material reciclado, resignificando materiales que para otros son desecho y para ellas se transforma en una pieza que puede ser bella, útil y con sentido pedagógico para los niños y las niñas, acorde a sus necesidades y contextos.

(...) vimos la necesidad que tienen los niños entonces no teníamos casi juguetes entonces empezamos a elaborar la casita para que así ellos mismos aprendieran por medio del juego. (Mujer No. 1)

En los relatos intuyo que la transformación no sólo es del material sino también de ellas como sujetos (...) *a mí me ha formado como persona porque por medio del reciclaje uno ve tantas cosas tan lindas que a uno también le ayuda para uno hacer sus propias cosas (Mujer No. 1).*

Madres comunitarias, que se enfrentan a procesos creativos donde transforman y se transforman paralelamente, generando espacios de encuentro y alteridad. *Cuando hacíamos las piezas didácticas ella me preguntaba, me ayudaba, como por medio del color nos ayudaba como a encontrarnos, toda esa relación de madre e hija, nos ayudó bastante, nos reíamos. (Mujer No. 1)*

La máscara no tanto porque me la ayudaron hacer, pero el baúl si fue mío por eso lo cuidó lo que uno hizo, eso lo cuidó y de verdad hoy yo digo yo soy buena para el arte. Si antes yo no quería saber del arte, y la experiencia con la máscara, pues la máscara también fue de aceptación, porque yo no quería saber de la máscara por la boca y Shellmar me decía, es linda, yo lucía con las máscaras de todas, pero lo mía no la quería mostrar, una compañera me la saco y yo me enoje me escondí debajo de un asiento, ya Shellmar me dijo quedo bien, allí me arrepentí, y dije si yo hubiera hecho lo mío, no me hubiera quedado así tan fea, pero bueno, ya se ya tengo claro cómo hacerla, en ese tiempo pues sí, como les digo era el miedo. (Mujer No. 6)

Descubren cosas que ellas nunca se imaginaron que podían llegar a descubrir, y es muy sencillo a partir de una técnica y a partir de incentivar toda esa parte creativa. (Shellmar)

La Mujer No. 4 fui la única de mi grupo que realizó una máscara como pieza didáctica

Mire que esos papelitos se me pegaban y volvían y se me arrancaban, y eso quedo... ay yo hice una tan fea..., pero después ya la logré hacer, esos papelitos como muy mojados, yo por más que le echaba eso se me desbarataba me tocó volver a comprar eso y volverla a hacer hasta que ya por fin, eso fue muy rico ese proceso y cuando ya vimos todo eso allí tan bonito, ay Dios mío nosotras lo que podemos hacer que felicidad... ¡somos unas artistas!

La Mujer No. 2 utilizó su propia historia para la elaboración de sus piezas didácticas, lo cual se evidenció en su cuento, autobiografía y bitácora.

El estudio de las bellas artes me ayudó como a recapacitar porque siempre vivía echándole la culpa a mi mamá no es que como me regalo a mí me duele aquí, me duele acá, no podía esto, no podía aquello, ya escribiendo la autobiografía, pintando me di cuenta que ella no tenía la culpa de nada.

Mi bitácora era la huerta casera escogí ese tema porque quería hacer una escuela de padres donde se sensibilice o se concientice a los

padres usuarios que desde el momento de la gestación se necesita una alimentación sana, es más hasta me pongo de ejemplo porque teniendo una alimentación sana los niños no van a sufrir lo que yo sufrí que tuve un desarrollo imperfecto por eso mi bitácora se relaciona mucho con la huerta casera ese es mi propósito hay un momento especial en el año en que mostramos fotos evidencias de que pasa con la alimentación en el momento de la gestación, es muy difícil corregir defectos posteriores, es por eso que mi bitácora tiene mazorca porque es el alimento más completo.

Muchas reevaluaron sus alcances y capacidades al enfrentarse al proceso creativo en el que se constituyó la construcción de la pieza didáctica, como lo fue para la Mujer No. 2 y No. 3

Fue divertido, en el momento de la elaboración de la piezas, yo tenía un propósito era hacer reír a mi compañera Durley porque ella no nunca se reía y entonces yo tenía como esa meta de hacerla reír y fue duro por las madrugadas, porque había que desbaratar y volver a hacer, pero fue algo que nos dejó, nos cambió totalmente nuestra forma de pensar para mí. (Mujer No. 2)

Primero que todo me siento que soy capaz de hacer cosas que antes no creía hacer, como por ejemplo la manualidad pero no pensé que iba a llegar a hacer una creación como la del circo. Y aprendí a no limitarme si no que yo puedo más de lo que yo pensaba, por ejemplo yo logro hasta aquí y ya, yo siempre he tenido como el reconocimiento de los demás. Como que uno siempre está para aprender más y el cambio en la casa con mi hijo con mi esposo y fue muchos sacrificios y todas esas cosas lo cambian a uno y poder escuchar lo que uno siente, el poder compartir los desarrollos y son cosas que uno nunca olvida. (Mujer No. 3)

Frente al testimonio que es escuchado por la mujer No. 3, durante la lectura del macrorrelato ella hace una aclaración, mencionando la diferencia que se presenta entre los relatos verbales y escritos, ya que lo escucha y dice que ella no quería decir eso y que su testimonio no fue muy claro en relación a los cambios que vio en la casa con su esposo e hijo. Amplía la idea expresando que los cambios fueron a partir de que uno reconoce el desarrollo de los muchachos y aplica eso en cosas prácticas, en acciones.

Que si era inteligente, que no había sacado las cosas que yo tenía como reprimidas, las tenía guardadas y que uno empieza a formar una idea y que uno es capaz. Cuando esto del cuento de las cucarachas

yo empecé hay yo cómo hago, cómo voy a hacer y empecé a usar las cajas. En esto tuvo que ver mucho mi esposo él decía que con tal de verme feliz él hacía lo que yo le pidiera. (Mujer No. 5)

A diferencia, la Mujer No. 6 realizó un baúl que como ella lo relata, enfrentarse a su proceso de construcción le partió la vida en dos.

Yo lloré cuando lo del baúl, yo dije no ahora, yo pensaba pagar para que Claudia me lo hiciera (...) Shellmar dio como la elaboración, yo la tenía apuntada en mi cuaderno, empecé a coger los materiales cuando yo ya vi la forma, viendo simplemente pegado, vi la forma me animé y cada paso que iba haciendo al baúl me iba animando, la verdad no pude traer las fotos cuando estaba solo enmachtetado, y yo me sentaba, dañe ropa con solución, y yo lloraba y decía ¡Dios mío cuando voy a acabar! cuando voy a acabar! y salía a la calle y la gente se paraba a mirarme y me decía ¿qué estás haciendo? yo les decía, no un baúl, y causo tanta curiosidad, mucha gente se paraban a ver, yo me iba emocionando, me iba emocionando porque supuestamente yo era mala. Cuando ya estaba el baúl formado, me quedó la tapa torcida y enmachtetado hay vea no las creía, en mi casa todo el mundo contento.

La transformación no sólo fue reconocida por aquellas que la vivieron sino que también se hizo evidente para las que las acompañaban en su proceso.

Pues los primeros cambios que yo empiezo a observar en ellas es el ganar ante todo en ellas mismas, ellas empiezan a ganar mucha autoconfianza, mucha confianza en sí mismas, muchas ganas de hacer cosas y de creer que lo pueden hacer, muchas ganas de derrumbar, de enfrentar cosas que de pronto no han enfrentado nunca, un reconocimiento en su comunidad porque en la medida en que empiezan a hacer práctica en sus propios ambientes, se empiezan a dar transformaciones en la manera como abordan un padre de familia, en la manera en que empiezan a cambiar la mirada sobre el niño, ellas también comienzan a sentir que hay un reconocimiento de los otros sobre su labor, también de sus hijos que ya las ven como mujeres que estudian, mujeres con un proyecto de vida diferente, que las apoyan y que hacen parte de ese proceso con ellos, todo eso se vuelve para ellas muy potenciador, la manera cómo empiezan a mirar sus entornos también, una mirada diferente de su entorno y ganas también de ampliar un poquito más su labor, salir del hogar y ampliar un poquito más a su comunidad, a través de campañas, de visitas a espacios donde nunca los habían visitado, por ejemplo lo ancianatos con los niños, con los mismos padres de familia, de abordar los sitios de su comunidad que no eran abordados por el

miedo de que las pandillas, de las ventas de los sitios donde venden drogas que están paralelos a los mismos hogares comunitarios, cómo esas salidas y ese poder desde ellas mismas para ver su comunidad diferente, es personalmente de las cosas que me han impactado en este proceso. (Libia Salazar)

Inicialmente no pensé que los representantes del ámbito institucional tenían claridad sobre lo que implicó para las madres comunitarias el proceso de formación, sin embargo al escuchar a la Doctora Nancy Torres (Coordinadora que lidera el proyecto del Técnico Atención Integral a la Primera Infancia) y a Zulay Henao (Coordinadora programas en convenio entre ICBF y SENA) pude evidenciar como todas convergen en un mismo punto: en la valoración que hacen de la transformación de la subjetividad, no sólo de las madres comunitarias, sino también del equipo de instructores.

Si puedo evidenciar la transformación y diría que puedo evidenciar la transformación en dos sentidos, la primera transformación es la sensibilización que han tenido algunos instructores en el compromiso de este proyecto y la otra información que puede dar fe son los comentarios, los escritos, las manifestaciones que hacen las madres que forman parte de estos proyectos frente al proceso de formación, cómo se sienten ellas cuando iniciaron el programa, cómo se sienten

en la parte intermedia y cómo se sienten cuando terminan éste. A mí lo que más me ha impactado del programa es digamos lo que tiene que ver con el trabajo con los niños, pero sobretodo cómo las madres sienten que ellas han tenido unos procesos de transformación, ellas en sus vidas, con sus familias, tienen otra idea de lo que es ser mujer en el contexto en el que ellas se mueven después de que han obtenido la formación profesional.

(...) No pues por eso digo que yo hablo con ellas y ellas me manifiestan su satisfacción, algunas han llegado a afirmar que la vida les ha cambiado digamos dentro de lo que ellas entienden qué es cambiarle la vida porque dicen yo ya soy otra mujer, yo ya sé por decirlo de manera gráfica, cómo me defiendo, yo ya sé que tengo unos derechos, yo ya sé... incluso algunas de manera coloquial dicen “a no, yo con mi esposo ya, con él las reglas cambiaron”, ellos ya saben que yo tengo derecho a tener tiempo libre, entonces por ejemplo esa parte que puede ser muy poco significativa para las personas que estamos en este otro lado, que una mujer diga “mi esposo ya sabe que yo tengo derecho al tiempo libre” y que además lo digan con satisfacción, que se sientan orgullosas, se sienten orgullosas de portar el uniforme, que se sientan orgullosas de tener el título, algunas han venido y me han dicho “vea Nancy ya no voy a trabajar en un hogar, me voy a trabajar a un CDI”, eso implica

incremento salarial, eso implica que yo tengo otro status, eso implica que yo me muevo en otras esferas. La misma expresión oral de ellas ha cambiado, la misma corporalidad de ellas ha cambiado. (Nancy Torres)

Zulay:

Por ejemplo cuando esa madre decía mi esposo no me dejaba, cierto y luego decir no, es que yo argumenté y yo tengo derecho entonces pienso que eso ha contribuido y quizás ha generado cierta movilización o crisis, bueno no sé qué ha generado en las familias pero ha generado algo allí y esto ha permitido que ellas finalmente puedan resolverlo de tal manera que digan: “yo también tengo derechos”, y que quizás no sea ahí como en ese entorno familiar, que haya pasado, digo se puede ver una movilización, pero de todas formas pienso que hay un avance en cuanto a eso, ahí uno dice bueno puedo hacer la lectura de que hay una forma de negociar diferente, sí que hay una forma de concertar ciertas cosas de que antes cuando sucedían ellas no lo pensaban, si el asunto de es que mi esposo y no me dejaba entonces bueno ¿cuál era la concepción de mujer? frente a esa relación ¿la concepción de pareja? si entonces pienso y me pongo es a pensar un poco más qué tuvo que pasar para llegar a esto, yo

sigo porque es mi derecho, yo quiero hacerlo porque tengo la capacidad de formarme.

Durante la lectura, las madres comunitarias preguntan quiénes son Nancy y Zulay, llamándoles la atención todo lo que han mencionado sobre ellas, ya que estas Coordinadoras tienen contacto solo con algunas de ellas al final del proceso, cuando deben gestionar los documentos para la certificación en el caso del SENA y a través del acompañamiento técnico con el ICBF.

El sentido del camino recorrido

Después de conocer cómo llegaron, cómo fue el proceso, empiezo a preguntarme qué sentido tuvo el proceso de formación para cada uno de los actores, ¿Todos compartían ese mismo sentido? ¿Qué tipo de variaciones había en el sentido del mismo de acuerdo a las diferentes perspectivas?

Perspectiva 1: Madres comunitarias.

Pues yo creo que ese técnico es como un desarrollo en uno mismo, - es como un— técnico en el desarrollo de uno mismo porque a uno se le ayudó mucho para despertar todo eso que tiene uno adentro, a reconocer esas falencias tanto negativas como positivas. (Mujer No. 1)

Me interese más por los problemas de los demás y conocí mucha gente el corazón fue algo que utilizamos mucho Mary cruz y yo en el proceso de aprendizaje con Durley ,porque ella a pesar de su imponencia, su arrogancia siempre sentimos ese amor por ella y nos unimos para no dejarla caer y no dejarla sola ,porque hubiera sido el camino más práctico buscar otro grupo pero no, tuvimos suficiente corazón de amor para una compañera (...) He estado en muchos procesos de formación y ninguno se iguala a este por el tiempo y dedicación. Por la pulidez de las piezas didácticas siempre todo es corriendo como dar un taller por darlo, ustedes llegaron a la pulidez...de la pieza didáctica ¿y qué significa eso para ustedes? Eso es valorar lo que uno hace tanto para los niños como para los padres, se está haciendo un trabajo con calidad no por salir del paso que es lo que yo ,tengo desacuerdos con mis compañeras porque ellas dicen si es para los niños hace lo sencillo .y yo no es que es una planeación para los niños hay que mirar cuáles son sus necesidades, entonces ,hay marca la diferencia, la calidad de los trabajos la calidad de la planeación tan así que ya hay tres unidades de servicios que no planeamos sino que elaboramos los proyectos. (Mujer No. 2)

Como que uno siempre está para aprender más y el cambio en la casa con mi hijo con mi esposo y fue muchos sacrificios y todas esas

cosas lo cambian a uno y poder escuchar lo que uno siente el poder compartir los desarrollos y son cosas que uno nunca olvida y el técnico no paso por encima el técnico se quedó en nosotras y vive en nosotras y se convirtieron en los cimientos y todo lo que va llegando lo va aprendiendo de si, que es la base principal del ser, del como mujer como que ya uno pueda decir que me siento capaz de enfrentar cosas que jamás uno cree que las haría. Y para mis muchas otras cosas más que a uno no se le olvida. (Mujer No. 3)

Me ayudó a demostrarle a mi asesora que si valgo, me ayudó para dejar de ser una madre maltratante, porque con ella yo he sido muy drástica, aun claro que ya no le pego cuando no cumple una norma, apague el televisor o cualquier otra cosa, siempre he querido que sea una niña auto independiente y responsable, porque cuando estaba en el vientre siempre me decían que yo no iba a estar, de que me iba a morir que me iba a pasar algo entonces siempre desde que estaba en el vientre le hablaba y le decía sea fuerte, sea juiciosa, aprenda rápido lo que le digo por si yo no estoy se pueda defender. (Mujer No. 2)

La mujer No. 2 desde el comienzo se observó incómoda, ya que el relato de ella daba a conocer aspectos personales; durante todo el tiempo guardó silencio hasta que se animó a plantear cambios para el texto, mencionando que *el técnico me*

ayudó a demostrarle a mi asesora que aunque una persona tenga una discapacidad puede presentar un trabajo excelente a beneficio de los niños y las niñas de la primera infancia. A su vez, expresó: me ayudó en el crecimiento personal para ser una mejor madre con mi hija, debido a que a ella la habían criado con normas antiguas y por eso era una madre maltratante con su hija (con su voz enfatiza que era sólo con su hija) y era muy exigente con ella. Dice que con el técnico aprendió a disciplinarla con amor y que ya no se necesitaba un castigo físico sino que se le podía quitar algo que más le gustara para poderla corregir.

(...) pues logramos como en si todas hacer lo que queríamos, formar el círculo del trabajo de todas y todas quedamos muy contentas con lágrimas y todo pero lo sacamos, pero me pareció muy bonito el trabajo yo no pensé que mi compañera hubiera hecho eso, todas nos admiramos del trabajo y todo eso fue muy bonito esa presentación, yo vi que nosotras éramos capaces de hacer todo esto , y todo lo que lloramos por esto y lo pudimos sacar a la luz entonces eso fue para todas, de todas formas una experiencia muy enriquecedora me imagino yo. (Mujer No. 4)

Al principio yo no tenía ni idea, yo era como vacía, hoy me siento llena, sé que cuando llegué al técnico, llegue vacía, si con ganas de aprender, con expectativas de cosas que podía dar, pero pues en el

técnico, yo era como con las manitos así (vacías), en el técnico me llené de esa Lucero que fue antes a la que soy ahora, hay siempre una diferencia (...) Porque pues hubo un cambio en mi vida, que yo decía que era mala para el arte, yo decía que con el arte nada que ver, pero entonces hoy lo que quiero estudiar es artística y de lo que más recuerdo, o sea la elaboración de la piezas didácticas, yo decía esto no, esto no se va a dar, pensé yo y fue pues un proceso duro, pero pues creó dones y talentos que uno tenía, que uno no sabía que los tenía y por medio de este proceso salieron a flote, o sea para mí, todo la verdad no tengo palabras, para expresarme porque para mí fue significativo total, que si tuviera la oportunidad de volver a vivir yo lo repetiría, y sé que uno aprende cada día, cosas que yo las ignoraba, hoy ya sé, las aplico con mi familia en mi comunidad y todo lo que aprendí en el técnico, todo lo aplico en el CDI, que estoy trabajando y más que todo no lo hago por trabajar, sino que la verdad me siento enamorada, apasionada por lo que aprendí, porque lo quiero entregar, lo quiero impartir, quisiera impartirlo a mis compañeras, pero pues como no puedo con todas, lo hago con mis niños. (Mujer No. 6)

Y los sentidos sobre el proceso de formación que logro descubrir de las voces de las madres comunitarias son: crecimiento personal, reconocimiento de sus capacidades y validación, reevaluar prejuicios, descubrir nuevas habilidades y compromisos con su labor educativa.

Perspectiva 2: Actores institucionales

La percepción que tengo del proyecto es que el equipo de instructores que lo adelanta en el SENA es un equipo de instructores muy comprometido, ha logrado despertar en las madres, ahora agentes comunitarias una cantidad de competencias, han ampliado la perspectiva de sus procesos, han adquirido información sobre sus derechos, vivencias, posibilidades de desarrollo. En la medida que yo he estado interactuando con ellas, he tenido una visión diferente del programa, entiendo que es un programa muy importante, es un programa que permite que las personas que tienen a su cargo la responsabilidad de tener los infantes entre uno y cinco años están avanzando en el compromiso de construir ellas, posibilidades de mejor interacción, de trabajar con los niños de una manera distinta, se han sensibilizado frente al compromiso que implica tener la responsabilidad de interactuar con estas personas. (Nancy Torres)

Zulay al igual que Nancy desde la mirada del ICBF y del SENA reconocen el empoderamiento que adquieren las agentes educativas durante el proceso de formación y el nuevo lugar que ocupan dentro de sus comunidades:

Por ejemplo como en las ferias de material didáctico donde asiste muchísima gente o sea tienen reconocimiento de ellas como madres comunitarias, donde los papás apoyan eso y participan de las convocatorias que ellas hacen, en determinado tipos de eventos pienso que ha generado un reconocimiento de ellas en la comunidad, una movilización de la misma comunidad en torno a sus procesos formativos en la medida que están acompañando como esas diferentes muestras que hacen, me parece que la incidencia que hay es mucho en la comunidad

(...) Lo que observaba en este proceso de evaluación y cierre eran mujeres totalmente con más seguridad al hablar mujeres que tenían una fluidez normal, diferente en donde esos contenidos de ese discurso era mucho más enriquecido donde perfectamente podían sustentar le hacían preguntas por lo menos las profesoras y ellas podían sustentar esa respuesta no desde el punto de vista como empírico o desde que la experiencia sino también desde sus contenidos que han visto. Para mí fue muy sorprendente esto que fue encontrarme con un proceso muy bonito donde uno sabiendo pues como son en otros contextos en esos escenarios que las he encontrado y verlas ahí tan empoderadas de los temas tan seguras de lo que están presentando, además con una creatividad enorme al presentar por lo menos sus proyectos ciertos que todos eran cierto

mediante cuentos, encontré unos cuentos bellísimos, que habían hecho o sea eso me parece que le ha aportado a su vida, si obviamente ha aportado a su ser, como persona a lo que expresaba y digo bueno si ella tiene la capacidad de como poder responder una pregunta que tiene que ver con el desarrollo del niño pues ya en la práctica me imagino que eso lo va a aplicar y lo va a llevar a ese escenario de lo práctico y de lo cotidiano que es en el hogar.

Al reflexionar sobre estas dos perspectivas alrededor del sentido del proceso de formación puedo identificar que éste les permitió reconocer capacidades en sí mismas que estaban ocultas por diversos motivos de sus historias de vida, al reconocerlas y demostrarse que sí pudieron lograr muchos de los retos que les exigía el proceso, resignifican la mirada de sí mismas y esos otros a su alrededor lo hacen también, permitiendo que haya una transformación en su subjetividad y se genere un empoderamiento que lo describen con palabras relacionadas con libertad, derechos, capacidades y amor por lo que hacen.

Perspectiva 3: Mediadoras del proceso

Shellmar reconoce que en el proceso de formación los instructores se encontraron con diferentes problemáticas de las madres comunitarias, lo cual los llevó a reevaluar el sentido del mismo.

En esa revisión encontrábamos muchas situaciones de maltrato, encontramos mujeres que por ejemplo se iban ligero de sus espacios educativos porque los esposos no querían que estudiaran entonces como estamos trabajando la atención integral a la primera infancia y era desde una perspectiva de derechos pues entonces era como revisar un poco qué pasaba con los derechos de ellas para poder que ellas después pudieran traducir eso en sus espacios educativos, en poder hacer válido la no vulneración de derechos con los niños. Sus contextos también muy difíciles, las cosas que nos contaban, a veces salían en el espacio educativo, otras veces no salían, ellas nos citaban a parte para contarnos diferentes problemáticas por las que estaban atravesando. Entonces digamos que eso hizo que el equipo también se empezara a pensarse todo el lado... pues que había que trabajar todo el lado de ellas como sujetos, como mujeres, como madres y empezar como a dar una línea muy fuerte en esos términos porque en la medida en que ellas se empoderaran pues también podían hacer un empoderamiento de los niños, de lo contrario pues eso no iba a pasar por muchos contenidos que nosotras les estuviéramos dando.

Reconociendo el papel central del arte en el proceso de formación.

(...) El arte es un elemento que tiene por dentro la persona y que puede llegar a explorar como ser humano; cómo toda esa posibilidad creativa que empiezan ellas a descubrir en el poder inventarse otras formas, en el poder acceder a generar cosas que tengan belleza empiezan a generar otro tipo de cosas en ellas, otro tipo de recursividad o sea moviliza. Cómo toda esa parte creativa en determinado momento tiene que convertirse para mí en los recursos que tengo para poder resolver la vida, porque finalmente el tema de lo creativo es que un sujeto que explore su parte creativa es un sujeto que va a tener una y mil posibilidades para resolver un problema y de manera creativa o sea, va a hacer el quiebre a la solución que siempre toma la gente, la posibilidad de sentirse un sujeto creador. De yo ser una mujer que no me pasa nada, que estoy ahí, que dependo, a volverme un sujeto que crea, un sujeto que puede proponer, que puede hacer como una cosa diferente dentro de su contexto, eso genera otro tipo de posibilidades. (Shellmar)

Reconociendo la solidaridad a través del trabajo en equipo:

Ese es un proceso como silencioso y es silencioso y oculto a la vez porque primero algunas no se conocen, son de los mismos sectores, de las mismas asociaciones pero igual no se conocen, otras se conocen pero no se hablan, otras se conocen pero tienen sus conflictos allí sin resolver, sus temas sin resolver, sus cosas familiares inclusive sin resolver, en algunos grupos este tipo de situaciones como llegan se logran resolver de manera creativa (...) Otras se demoran un poco más, otras en alguna parte del proceso nos toca sentarnos y conversarlo, proponerle que lo necesitamos resolver creativamente porque los procesos educativos de primera infancia, sobretodo ellos necesitan que se resuelvan de manera diferente, como trascender en esa parte personal, y otras definitivamente así como llegaron en términos de relaciones se van igual, se logran los objetivos en términos de los productos de los resultados de aprendizaje pero a nivel de la necesidad, de trabajar en grupo, de las alianzas, de que se avancen en esas fronteras que tienen en sus comunidades por cosas que no están resueltas no se logran vencer. (Libia)

Viviendo el presente

Después de haber escuchado con emoción todo lo que significó el proceso para las diferentes actoras, me pregunto ¿Qué de todo esto se sigue llevando a la

práctica? ¿Cómo es la vida de estas mujeres ahora? ¿Los aprendizajes fueron significativos o se redujeron a dar respuesta al cumplimiento de un proceso de formación? ¿Hubo cambios en su proceso personal, en sus contextos educativos, entornos familiares o comunitarios?

...Y mis preguntas se fueron respondiendo, a nivel *personal y familiar* se observaron decisiones que mejoraron sus vidas, perdones que aliviaron sus cargas, reencuentros con lugares a los que nunca pensaron volver y resignificación de sus roles como madres y relaciones familiares.

Mujer No. 2:

(...) cambiamos porque ahora soy más afectiva con las personas, especialmente con mi mamá, ya no le echo la culpa de nada, ya la acepto con sus virtudes con sus errores, yo decía yo nunca voy a perdonar a mi mamá y decirle mamá menos pero en este proceso si aprendí a perdonarla y a valorarla.

Como mujer y como hija de Dios me generó paz, tranquilidad y sentirme como libre de los rencores del odio.

Mujer No. 4:

Yo fui una niña que fui criada con muchas restricciones de muchas cosas, yo no tenía amigos, amigas, y yo he sido de un ambiente alegre pero yo no lo pude explotar. Ahorita mis amigos me dicen sí Martha usted tenía su infancia estancada, saque su infancia y entonces yo ahorita sí, es más ahora desde que estudié para acá he sacado más porque cuando ya me casé ya me he librado un poquito pero no tanto como ahora, bueno no es fácil pero ahora comparto más, yo antes me había dedicado a criar mis hijos, de la casa para la iglesia de la iglesia para la casa, en el técnico yo vivía feliz yo le saqué el jugo, lo lloré mucho pero lo lloré con amor por eso yo quiero mucho este aprendizaje (...) Pero el técnico me enseñó que tengo que hacer respetar mis derechos, que yo era una mujer, yo me conseguí un esposo pero no para hacer conmigo lo que quiera, eso aprendí, porque mi esposo yo sé que me ama, yo respeto su forma de querer porque usted le pregunta y él le dice yo la amo, mi reina, es un poquito malgeniado, pero usted habla con mis amigas, resulta que yo soy el amor de su vida no sé cómo es que el ama, no sé cómo, él dice eso, él me quería de su propiedad a mí me queda de consuelo que yo trate de rescatar mi matrimonio pero él me decía: usted nunca me va a dejar; él hizo amagues de irse pero yo nunca, lo

único que le dije una vez es no me subestime y ya cuando empecé a estudiar el técnico, yo ya me decidí.

Mujer No. 5:

(...) ¿Por qué esas ganas de ir por allá? papi es que yo ya no le tengo el odio que le tenía (...) mire todo el trabajo que hice, lo del SENA me sirvió bastante y ahora yo quiero recordar la felicidad, mire que por allá a pesar de mi tristeza yo dejé mucho, a mis amistades, mis amigos, esa naturaleza tan bonita, esos ríos tan hermosos (...) Yo ahí sufrí mucho como la parte de abuso y todo eso entonces eso me marcó bastante, ya no me duele tanto...(…) Como mujer también porque yo cambié con mi esposo, yo era toda una guayú¹⁵, yo era groserísima con mi esposo, pues de pronto en el salón con los niños no pero con mi esposo... yo tenía la autoridad, claro que todavía me falta.

Mujer No. 6:

Hoy, por hoy, quiero ser yo una artista plástica, la verdad antes no tenía visión sé que el arte va de la mano con la pedagogía, el arte con la Psicología, el arte recoge todo (...) En mi familia o sea el técnico fue uno, lo

¹⁵ Guayú además de significar su grupo étnico al cual pertenece, hace relación, según su testimonio, a una mujer grosera y hostil.

hacia todo, fue muy dinámico y con mis hijos aplico lo que aprendí en el área artística, en el área pedagógica en el área de salud, porque yo era descuidada y ahora pues sé que son leyes, sé que son derechos de mis hijos, con Lina, derechos de mis hijos que la recreación que una cosa que la otra. Entonces eso lo llevo primero a aplicarlos con mi familia y también, porque pues yo considero y tengo con mi familia a los niños que tengo a mi cargo, no solo los niños de allí. Digo como a nivel general, porque donde yo estoy, pues a veces la gente cree que uno es de lucido, pero como uno siempre se hace notar porque pues lo que Dios nos dio no es para uno solo sino para uno impartirlo. Entonces como les digo de todo, de todo lo que tengo, como lo tengo como fresco, entonces donde se me presenta la ocasión de sacar lo que aprendí en el técnico, bien sea a nivel de comunidad (...) Uno aplica lo aprendido en familia lo aplica y yo creo que el cambio en mi familia también fue en mí, ellos se quedan muy aterrados porque era muy insegura, a pesar de que yo hablo y todo yo era muy insegura, y en la casa muchos apuestan por mí, mis hermanas dicen que yo soy inteligente, en cierta parte ella siente como si tuviera una profesional en la casa.

Desde la mirada de acompañante en este proceso, Libia me comenta lo que ha podido observar a nivel personal

Cuando uno hace parte de procesos educativos con otros uno crece con esos otros, el agente educativo, el docente crece con sus alumnos, crece a nivel personal, a nivel profesional crece! Es una vida de pareja yo diría que pasa allí, constructiva, y yo he visto eso con las mujeres, he visto cómo llegan con sus temores, con sus miedos de enfrentarse a un proceso educativo que hace mucho tiempo no lo hacían, por todas sus historias de vida, con cargas emocionales, sociales, afectivas, cómo llegan y cómo algunas porque no todas lo logran, empiezan a derrumbar todas esas prevenciones que tienen de sí mismas, de sus procesos de aprendizaje, de la posibilidad de leer, todo eso empiezan a desmontarlo en la medida en que el proceso comienza a avanzar.

En el *espacio educativo* pude evidenciar cómo se enriquecieron sus planeaciones al tener en cuenta los momentos de desarrollo de los niños, mayor aprovechamiento de los recursos para construir material didáctico acorde a sus necesidades y la adquisición de una mirada que observa con intención y es garante de derechos, en pocas palabras finalmente los espacios se convierten en verdaderos espacios educativos significativos.

Mujer No. 1:

(...) Pues por ejemplo ahí miramos mucho los colores, ahí se trabajan las figuras, los colores, muchas cosas, los niños se metían ahí a jugar. Debido a la planeación que hacíamos ahí poníamos la Casa de la Alegría.

(...) yo hice el juego didáctico del dado entonces ahí íbamos a trabajar las formas, tamaño y color, entonces nosotros en la casita entrábamos por grupitos porque la casa servía para títeres y para trabajar ahí las figuras. Cuando los niños juegan los juegos tradicionales, que juegan a la mamá o al papá entonces nosotros estamos ahí viendo qué problemas tiene el niño en su casa, cómo esta, uno está pendiente de lo que ellos hacen para que se ve algo que está mal uno hablar con el papá, porque ahí por medio de eso se ve el maltrato.

(...) Por ejemplo yo les doy una hojita y ellos empiezan a coger las crayolas y empiezan a vivir, a tocar, a palpar todo ese color, o sea el color los llama y empiezan a elevar su imaginación.

(...) Por ejemplo ahora para el alumbrado, las botellas recicladas se pueden reutilizar para hacer faroles, maracas entonces se le enseña al niño a que ellos aprendan a reciclar y a cuidar el medio ambiente.

Mujer No. 2:

El personaje de los cuentos esta metodología la seguimos aplicando acá mes a mes ya como proyecto en este mes que termina hoy estamos trabajando Felipito y sus muñecas, aquí tengo el personaje principal que es Felipito y las muñecas, cómo es físicamente Felipito es vanidoso y tiene unas muñecas muy lindas, Felipito qué siente y que piensa, pues qué quiere, cómo mandar. Aquí le escribimos el texto, los personajes entran en acción, el propósito del cuento es enseñarle a los niños que no sean vanidosos, que sean solidarios y aceptarse con las debilidades y las fortalezas que tenga cada uno, que existen niños de diferentes razas; también le enseñamos la buena alimentación y que igual merecen que estén y que no es una persona mandona la que nos manda si no el padre celestial que nos dirige y que ese amor que nos da el padre debemos de dárselo a todas las personas que nos rodean.

Mujer No. 3:

A los niños les encanta esas piezas, el cuento que es mi pieza didáctica es importante en la lectura y las piezas nos aportaron, nosotras trabajamos mucho el títere en la parte del círculo afectivo, los rituales y la historia del *Principito y el zorro* y tenemos la obra con los títeres y yo tenía un títere con una cabecita de icopor y el pelito amarillo y un trajecito cualquiera, al otro año que lo iba a trabajar otra vez a hacer el mismo porque ya se había dañado y me lo hice bien con todo hay tengo mi títere y trabajo con mi títere, en estos días trabajamos el trapito feliz para trabajar los apegos con los niños (...)

Mucha gente no le gustó el cuento porque era muy triste, muy melancólico, como de suspenso, nos reconstruyeron y mira lo que paso con la universidad del valle desde los conceptos que estaban en los libros ya lo había visto que ustedes nos estaban enseñando, pues ya después descubrimos que era igual si no que había que implementar nosotras empezamos a tener todos esos conocimientos y no dejar suelto nada si no que todo tiene que ver con todo, aprender lo importante del cuento en el desarrollo de los niños, es más nosotras a partir de lo que realizamos con ustedes y lo reforzó ahora a la lectura siempre lo tenemos en cuenta no importa el tema que sea, siempre un cuento infantil y eso a los usuarios les ha gustado mucho estos documentos que no es tan entregando son

para que ellas adquirieran la llave del saber, para que tengan acceso a la biblioteca porque trabajamos el libro de los cerdos una madre me decía yo quiero ese libro para mí, yo quiero trabajarlo, entonces lije como yo no se lo puedo prestar que no es mío, vamos a la biblioteca y empecemos a trabajarlo y mire que todo con acciones van representado acciones concretas y que bonito que a través de un cuento ellos puedan tener un cambio. Esto fue los cimientos.

Mujer No. 4:

Bueno yo tenía unos niños que eran muy racistas y yo me identifico porque yo era racista, cuando yo era niña yo me acuerdo mucho y cuando estaba en el técnico yo me acordé mucho de eso, a mí como me tocó todo lo relacionado con la inclusión, mejor dicho me gustó mi rol, el que me tocó porque me identifica mucho, yo iba así y veía uno de esos peines con los que se peinan lo negritos y me acuerdo tanto que a veces yo iba con mi mamá de la mano veníamos por el colegio Eustaquio y yo vi un peine y dije hay ese peine es de negros, ella me shiii! ella me hizo así pero ella no me enseñó (...) por lo menos el día de los negros y blancos que hice, a los padres les dije que les trajeran disfraces, yo me puse una manta y compre cocadas, lo hicimos en la casa muy bonito eso fue todos tocando el guasa, los

tambores, los instrumentos que teníamos, eso se volvió una fiesta de carnaval, o sea eso nos instó a sacar más ideas y trabajar con los niños cosas reales.

Mujer No. 5:

A nosotros se nos van 10 niños a estudiar, pero la felicidad es tanta porque ellos llevan mucho, por ejemplo ellos el enmachtetado se lo saben, toda la motricidad fina que hacen, nosotros les contamos a los papás lo que aprendimos en el SENA y estamos haciendo con los niños. Una madre fue y me dijo que la ayudara a hacer una locomotora y la hicimos entonces estoy muy feliz porque ya tengo mucho esto, mi nieto por ejemplo hizo un cuadernillo.

(...) De Montessori aprendimos que todo debe estar bajito y normas, que ellos deben amarrarse los zapatos.

Mujer No. 6:

(...) y pues el técnico me dio como que tengo una arquitectura y no sabía, y los planos lo hacen los arquitectos y la elaboración que las

bosquejo y yo hay Dios mío todo eso llevó el boceto, la máscara, el ambiente y pues yo todavía lo tengo guardado. Yo con los niños trabajé la ciudad, los sentidos y para eso hicimos la exploración que no quedaron tan bueno pero se hicieron, vi los resultados con los niños.

Educar y educarse se convierte en un crecimiento mutuo, el cual se da entre instructora – agente educativa, agente educativa – niño y viceversa.

Se sienten muy orgullosas de ser aprendices del SENA, para unas es un logro importantísimo, tanto que las impulsa a continuar con el desarrollo de su vida educativa, para otras no, hay otras que se van quedando, que se quedan, que no logran conectarse con esta posibilidad, entonces he visto mujeres que enfrentan esos miedos, que se enfrentan a todo, a eso que implica un desafío yo diría también y lo hacen y lo logran con mucho esfuerzo, con sacrificios que uno finalmente siente que es un privilegiado de la vida, es poder ser parte de unos escenarios académicos, profesionales desde otros mundos, desde otras alternativas más bien, y ellas que lo hacen, no podríamos decir desde lo mínimo, que es más desde la propia experiencia de la vida lo logran, lo logran hacer muy yo diría desde lo muy bellamente desde lo humano, desde lo artístico, lo oral,

insertarse en otras perspectivas de su vida, para su comunidad, para lo que hacen y para ellas mismas ha sido maravilloso y eso ha significado para mí un crecimiento personal y una fe en los otros total. (Libia)

A nivel *comunitario* son más conscientes de su influencia como agentes educativas y trascienden el espacio educativo para incidir en sus entornos a partir de alianzas, campañas y cambios en los proyectos de vida de los niños y las niñas que pasan por sus ambientes educativos.

Muchas de ellas se han vuelto líderes comunitarias, tenemos unas que ya por ejemplo son representantes de asociaciones y esas que están siendo ahorita representantes de asociaciones que ya están tecnificadas uno logra ver la diferencia, uno logra ver la diferencia en sus planeaciones, uno logra ver la diferencia en lo que hacen con la gente de la comunidad, en los proyectos que lanzan, en cómo ya no se piensan que hay que cobrar por cobrar sino cómo le genero a esa otra persona unas posibilidades para estar en el hogar comunitario, ya han empezado por ejemplo a hablar con juntas comunales.

(Ángela Cardona)

Mujer No. 2:

El proyecto no quedo aquí, el proyecto sigue por que conseguimos redes y alianzas estratégicas con la alcaldía y la junta de acción comunal con uno y seguimos haciendo la huerta casera. Hicimos un proyecto grande donde fueron beneficiadas 1080 personas de la comunidad Laureano Gómez, hicimos las huertas caseras en las casas y aquí les traigo la evidencia y el material pues impreso, con el reciclaje también no murió hay, tenemos ahora alianza estratégicas con EMAS que nos colaboran mucho en la escuela de padres, salimos a barrer las calles en esas fotos casi no salen los niños porque el sector es muy pesado siempre que salimos muy pocas veces llevamos a los niños, el trabajo con ellos lo hacemos en la casa, pero la huerta sí, y además le cuento que para la fiesta de la lectura se cambió mucho la tradición aún se sigue innovando, esto me ha traído grandes amigos como grandes enemistades porque muchas de las madres comunitarias son adultas mayores y no se dan a los procesos de cambio.

Mujer No. 4:

(...) pero pues si aprendí mucho del técnico, demasiado, para mi vida personal cambié mucho, yo no hago excepción de personas, yo soy amiga, obvio que uno tiene que saber con quién trata pero al que a mí me brinde su amistad yo se la doy, ellos tienen derechos y nosotros no tenemos que excluirlos, nosotros somos de la ciudad, ellos del campo pero son gente, de pronto no tengan los mismos conocimientos pero son gente, yo llegue allá y me hicieron sentir como una reina... siempre habemos o hay personas que siempre tienen esa exclusión con otras personas, por la raza o por lo que sea.

Mujer No. 5:

(...) pues anoche hablaba con mis compañeras que es muy duro trabajar por el barrio pues por las pandillas, que por más que uno trata de acercarse para ellos es malo, el sapo, pero yo le decía pero mirá nosotros tenemos esos niños que los cogemos de 2 años, si nosotros les damos algo bueno a esos niños ellos llevan eso en la mente así como nosotros lo estamos haciendo, lo llevan en la mente y son buenos porque no todos son malos, porque nosotros tenemos varios en ese sector, en ese sectorcito estamos ubicadas Alexandra, Sandra

y mi persona, en ese pedacito hay niños que fueron de mi hogar y ahora ya son licenciadas... pues le decía yo pues que eso me hace sentir con todo lo que yo tuve el año pasado, a pesar de que yo me sentía que era incapaz de hacer las cosas, que yo era bruta, dimos algo bueno porque no todos los niños están mal, hay una que estudió en la Universidad del Valle y estudió calidad de alimentos, ella ahorita está en Medellín, ella fue de mi hogar, hay otra niña que es enfermera jefe entonces no todo es malo ni todos los niños que hay allá son malos, depende de lo que ellos han recibido así pueden ser.

Mujer No. 6:

Cada que tiene programado una actividad en la comunidad o con padres yo llevo lo aprendido, mi coordinadora pedagógica ha aprendido de mí, me llama, préstame. Shellmar dijo que esta generación tenía que verse y dejar huellas a nivel que tenía que escuchar, que yo no vaya a escuchar un caso que no que por desnutrición en el retiro porque pues ya hay quien lleve como prevenir que no muertos en el Retiro en cultura, que ya sabemos sobre la vulneración de los derechos, de un ni tampoco, que en cuanto a la salud y a la cultura, que lleve una cultura a la comunidad y la capacite en cuanto a pedagogía, al derecho, hacia un enfoque de derechos y uno ignora tantas cosa que yo, eso no se hace de la

noche a la mañana sino poco a poco. Pero como le digo, yo lo hago también en mi familia, me ven así como muy técnica porque yo le meto lo toda la teoría del color hasta para combinar la ropa de mis hijos. Me encanta que me haya quedado grabada esta teoría y todo lo quiero pintar así ahora, porque antes con el color todo lo hacía a la loca. Y otra cosa que se me quedó grabada que no tenía la experiencia de compartirlo es cuando Shellmar me enseñó de los temperamentos y uno poderse identificar, estoy aquí y estoy aquí, y así es bueno saber y trabajarse con los temperamentos con los niños y yo me lo imagino cuando ya tengo los temperamentos de cómo trabajar con los niños.

En palabras de Shellmar:

(...) el arte debe cumplir una función más allá de generar un objeto bello, es más que la apuesta por lo estético tiene que generar incluso tiene que estar conectado con una postura ética frente a la vida y que un sujeto que ha pasado por un proceso artístico o estético es un sujeto que debe percibir de una manera diferente el mundo, es más es como tener una incidencia en su entorno.

En cuanto a la relación con sus *pares* ganaron una capacidad crítica frente a sus procesos y el de las otras, lo cual en muchos de los casos, contrario a lo que yo

pensaba, en todas las ocasiones no fue bien recibido por sus pares. Y entonces me pregunto: ¿Qué pasa cuando alguien se empodera en medio de una comunidad conforme? ¿Qué tendría que hacer esta líder para poder incidir sin generar envidia, competencia o conflictos y sin elegir la indiferencia? ¿Cómo me empodero sin desconocer que necesito del otro? ¿Cómo aportar a la construcción de una cultura de paz a partir de la diferencia siendo parte de un grupo?

No pues el antes ya no existe o sea ya yo me veo ahorita bien, excelente como mujer, ya se enfrentarme a la realidad como venga, a las cosas positivamente, por ejemplo a mí cuando fui a abrir el hogar otra vez pues ya lo iban a acabar, yo les dije a las muchachas: “no muchachas nosotras podemos, nosotras somos técnicas y si nosotros queremos y a nosotros nos gusta tenemos que seguir ahí, todo lo que nosotras tenemos, tenemos que sacarlo para enseñar, sacar todo ese potencial que nosotras tenemos y sacar el potencial de esas personitas” y ahí estamos, este año vamos para adelante.
(Mujer No. 1)

Si me ha traído mis grandes amistades porque he expuesto las piezas didácticas en el nuevo latir la casita todavía existe la hemos usado mucho en la escuela de padres con Fe y Alegría y me ha traído enemistades por que el grupo el sector donde trabajo la

verdad soy muy poco querida porque las madres piensan que como yo trabajo las van a obligar a trabajar así, les van a exigir, las van a despedir, ellas son personas, la mayoría de mi grupo son adultas mayores, las del sector también. Entonces no se dan como a ese cambio les ha dado muy duro he sido como la piedra en el zapato y pues antes de estudiar siempre he sido muy distinta en mi forma de trabajar porque soy técnica en preescolar, con el estudio del SENA deje de ser una maestra magistral porque la verdad que si era muy escuelera, entonces si me ayudó mucho y allí volví a tener problemas con mis compañeras porque yo trabajaba distinto, se notaba la diferencia.

Quería demostrarle a mi asesora, a la comunidad y a la población discapacitada, porque no me gusta trabajar con discapacitados, quería demostrarles que a pesar que se tiene una discapacidad se puede, se puede dejar ese pasado y surgir más allá de lo que uno quiere sin que le tengan lástima, porque no me gusta trabajar con discapacitados, he tenido la oportunidad de hacer proyecto, pero no es que me duele aquí, es que para subir la grada allá, pero es que para el transporte entonces todo eso me va como desesperando, entonces quería como demostrarles que con la fe y con una fe sana se logra así se tenga una discapacidad y así tengan o no los recursos financieros. (Mujer No. 2)

Francisco nos llamó y nos decía que era uno de los grupos más completos, que estaba muy contento y se propuso que se hicieran piezas para vender a otros hogares, lastimosamente no se ha dado por cuestiones de tiempo, nosotras hemos compartido estas piezas hay uno que esta dañado y estamos en proceso de reestructurarlo de nuevo. Y estas técnicas que hemos hecho los colores, la técnica del enmachtetado, una compañera hizo el técnico en por otra parte y ella trajo la pieza ya enmachtetada pero era una cosa que no tenía estética ni siquiera tenía firmeza y nosotros le arrancamos todo eso y ella decía: “hay no que mire todo lo que yo hice”, es que así no te lo van a recibir y empezamos a explicarlo las razones de los colores. Nos quedó la experiencia de Shellmar para poder tener un buen producto. (Mujer No. 3)

(...) ahora que las muchachas dicen que no quieren hacer el técnico yo les digo: “muchachas háganlo, muchachas por favor ustedes supieran lo rico que es eso muchachas háganlo”, yo no quería y yo les cuento mi experiencia. Hay unas que por la edad ya no quieren, pero no sé yo crecí mucho, mucho yo crecí mucho y me ayudó para ayudar a otras personas, yo tengo un amiguito allá en Balboa y él me dice no mirá, ni quien se va afijar, tiene la autoestima baja, yo se la subo, él me quiere mucho me dice usted es mi mejor amiga, yo nunca había tenido una amiga ,este técnico me ayudó a

subir la autoestima eso me sirvió a mí para ayudar a otros, yo me sentía así, yo creo que alguna vez yo era así. (Mujer No. 4)

Despidiendo un pasado y viviendo un presente

Para finalizar este camino recorrido, invito a las madres comunitarias a escribir una carta con su puño y letra a esa mujer que fueron y que hoy con el paso del tiempo se ha convertido en otra.

Mujer No. 1:

Hola, Cordial saludo

La presente para contarle lo siguiente, como soy una persona muy feliz, ya que he terminado el técnico, me siento orgullosa de trabajar con los niños y las niñas se me ha presentado otro trabajo con adolescencia. Me ausente por dos años ya que quiero adquirir experiencia para seguir formándome. A mi hija Nasly la saluda, y que por favor se cuide y me cuida los niños, que por favor tenga mucho cuidado en ese barrio, ya que éste es muy violento. A Catherine que la quiero mucho y a mi nieta. Que quiero ir a compartir mis saberes.

Mujer No. 2:

“Querida madre hoy quiero, contarte que hace ya dos años que me gradué de atención integral a la primera infancia, como agente educativa. Y en el trascurso de este taller aprendí a quererte y a perdonarte de corazón.

En estos momentos soy la secretaria de Junta de Acción Comunal y trato y ayudo a muchas personas en mi comunidad y les socializo los derechos que tienen los niños y niñas de primera infancia y les guio a los adultos mayores cuando tienen algún problema familiar, en el Cali 15 o Comisaria Familiar.

Los niños y niñas de mi hogar comunitario son más felices en cada uno de los momentos pedagógicos de ICBF, les recuerdo cuáles son sus derechos, realizamos la fiesta de la lectura de una manera muy dinámica y divertida.

Ellos mismos escogen su espacio de aprendizaje y herramientas de trabajo.

Madre te cuento que en mi matrimonio las cosas andan muy bien. Mi niña está estudiando clases de baile y ocupa el quinto lugar en el colegio. Mi esposo sigue siendo igual de Cariñoso y detallista así como cuando éramos novios, aunque ya han paso 8 años de mi matrimonio.

En estos momentos estoy estudiando estimulación en la infancia temprana con la Alcaldía y teología en centro Bethesda.

Madre me despido te envió un abrazo y un beso espero verte pronto.

Mujer No. 3

Querida:

Hoy quiero saludarte y saber cómo éstas. También deseo contarte que paso con nuestro grupo del técnico, después de haber terminado nos hiciste mucha falta. Sobre todo en los últimos días, en los cuales empezamos a recoger lo que habíamos sembrado durante más de un año.

Terminamos tu pieza didáctica la bautizamos el “payaso feliz”, las exposiciones fueron muy gratificantes. Ahora que ya ha transcurrido el tiempo te cuento que trabajamos con más alegría con las pizas didácticas. Aplicando todo lo que aprendimos, por ejemplo los jueves son derechos y para nosotras las Famis, porque lo hacemos una vez al mes. La lectura de cuentos es algo infaltable en el diario de los momentos pedagógicos. Nos hemos vuelto unas expertas en enmachtetado y eso lo perciben muy bien nuestras familias usuarias.

Hay veces que compartimos nuestras experiencias con las otras compañeras y no creen que nos gozamos cada encuentro en el técnico ¿te acuerdas lo bien, que la pasábamos?

Mi vida después del técnico se fue transformando tanto así que ya no me miedo convertirme en una agente educativa de hogar tradicional.

Bueno espero que vuelvas pronto y que veas con tus propios ojos, todo lo que hemos cambiado, después de habernos graduado. Ah, y se me olvidaba contrate, nos quedamos con los vestidos comprados porque nunca hubo ceremonia de grado, igual no importa lo que vale la pena es todo lo que lo que esos grandes seres llamados instructores nos dejaron.

Que la pases bien y hasta pronto.

Mujer No. 4:

Hola amiga te saludo cariñosamente, deseando que te encuentres bien, al igual que todos los tuyos. Después de este saludo te cuento lo siguiente. No sé si recuerdas

la noche que hablamos cuando te llame. Estaba demasiado asustada, tenía que estudiar y tú me aconsejaste y me diste ánimo para que lo hiciera.

Pues ahora te voy a resumir mi experiencia amiga. En lo personal que ya tú conoces de mí, te cuento que logre superar mis temores, y todo lo que me impedía supérame, gracias a la calidad que encontré aquí. Lo que más recuerdo es el valor que teníamos como mujeres, y la capacidad que tenemos de poder salir a delante solas sin la ayuda y la compañía de un hombre.

En cuanto a lo familiar pude luchar y aprovechar más los momentos con mis hijos. Para decirles y enseñarles que en la vida no todo es perfecto que todo pasa por algo y toda experiencia nos deja enseñanzas, lo cual les ayudará a madurar más.

Amiga en cuanto a lo laboral te cuento que me sorprendido mucho, pues aprendí de mi profe libia, a ver todas las cosas pedagógicamente. Y los niños y las niñas han aprendido mucho.

En cuanto al barrio está igual, los mismos ladrones y las mismas cosas.

Bueno ya tu sabias como era mi vida, espero tenga la oportunidad de contarte con más detalles, toda mi nueva vida, después del técnico, te lo escribo a ti porque sé que me conoces y deseas lo mejor para mí.

Se despide de ti, tu amiga y hermana.

Mujer No. 5:

Espero que se encuentre bien y paso a contarle lo siguiente, como ustedes se dieron cuenta ya termina con el técnico en atención integral a la primera infancia. Que

estaba realizando, me siento muy feliz porque mi ambiente es diferente. Pude cumplir mis sueños de ser profesora, ahorita mi trabajo es sin temor, con mis estudiantes. Porque los niños dicen que mi ambiente es un colegio, que están aprendiendo mucho y que nosotras nos sentimos que somos las profesoras. Con estas estrategias mis niños ya copian una oración, quien no aprende yo le pido a Dios que los bendiga mucho, y les de mucha sabiduría siempre oramos con mis pequeños estudiantes.

Mujer No. 6:

Hola querida amiga,

“Quiero decirte que como dice el filósofo, el fin justifica los medios, por que como puedes ver soy una nueva persona. Hablan más lo hechos que las palabras. Dios es el dueño de mi vida, y dentro de las puertas de bendición que él ha prometido abrir, para mí haber pasado por el técnico en primera infancia fue una, y hoy se ve reflejado en todas las áreas, de mi vida, porque Dios me lleva de bendición en bendición. Dios las bendiga por dejarse usar por Dios, profesores dejarse usar y ser el canal de la bendición para muchos.

Para finalizar esta historia, quiero despedirme dándoles las gracias por permitirme conocerlas a ustedes como mujeres y a sus procesos de formación a través de sus palabras, sus gestos, sus miradas, sus sentires y sus recuerdos, como se mencionó anteriormente aquí crecí yo al verlas crecer a ustedes.