

Prácticas y saberes pedagógicos de las madres comunitarias rurales del municipio de Paya (Colombia)

Martha Cecilia Rico

Universidad de Monserrate. Bogotá, Colombia

mas.coordi11@unimonserrate.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8489-0183>

Juan Gabriel Salazar Jiménez

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá, Panamá

juansalazar.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-7760-0085>

Páginas: 36-54

Fecha de recepción: junio de 2022

Fecha de aprobación: septiembre de 2022

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo, comprender las prácticas y saberes pedagógicos de las Madres Comunitarias (MC) a partir de sus saberes y prácticas, en un contexto rural de vulnerabilidad social. Se abordan categorías de conocimiento y experiencias cotidianas que se configuran en el marco de la educación inicial en Colombia, a partir de la labor de las MC en relación con pedagogía en educación inicial.

Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño de investigación acción, utilizando la entrevista y el grupo focal. Las participantes del estudio fueron 7 madres comunitarias rurales del municipio Paya Boyacá- Colombia.

Los resultados presentan las categorías de análisis que intervienen para la pedagogía del enfoque de educación inicial y que van en coherencia en la praxis de las MC. Encontrando barreras en cuanto al sentido y la apropiación del concepto en educación inicial a favor del desarrollo integral de los niños y niñas en contextos rurales. Las prácticas pedagógicas de las MC, se gestan desde su saber empírico, pero con intenciones de reflexión para la transformación.

Se concluye que los procesos de cualificación a MC se deben orientar con un sentido holístico, en relación con la práctica pedagógica, las teorías y conceptualización en educación inicial.

Palabras clave: práctica pedagógica, educación inicial, vulnerabilidad social, primera infancia.

Pedagogical practices and knowledge of rural community mothers in the municipality of Paya (Colombia)

Abstract

The objective of this article is to understand the pedagogical practices and knowledge of Community Mothers (CM) based on their knowledge and practices, in a rural context of social vulnerability. Categories of knowledge and daily experiences that are configured in the framework of initial education in Colombia are addressed, based on the work of the MCs in relation to pedagogy in initial education.

A qualitative methodology with an action research design was used, using the interview and the focus group. The study participants were 7 rural community mothers from the Paya Boyacá municipality, Colombia.

The results present the categories of analysis that intervene for the pedagogy of the initial education approach and that are consistent in the praxis of the CM. Finding barriers in terms of the meaning and appropriation of the concept in initial education in favor of the integral development of children in rural contexts. The pedagogical practices of the CMs are gestated from their empirical knowledge, but with intentions of reflection for transformation.

It is concluded that the CM qualification processes should be oriented with a holistic sense, in relation to pedagogical practice, theories and conceptualization in initial education.

Keywords: pedagogical practice, initial education, social vulnerability, early childhood.

Introducción

A partir de una visión histórica, la Educación inicial, se origina como respuesta del Estado Colombiano a la atención infantil a partir de los años 80 concretamente al año 1986, momento en que se crea el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) en el seno del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Estos Hogares Comunitarios se constituyen como una estrategia y forma de atención pioneras para los niños y niñas menores de 6 años de edad, experiencia que estuvo antecedida por los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), creados en 1974, hoy llamados Hogares Infantiles u Hogares Comunitarios de Bienestar- HCB. Los HCB se convierten en la alternativa importante de atención de los niños y niñas menores de 6 años teniendo en cuenta que los CAIP habían desbordado su capacidad de atención por los espacios físicos limitados. (Zabala, 2016).

Jaramillo (2009), refiere que, en el momento en el que se constituyen los HCB como alternativa de atención para estos niños y niñas con vulneración aparece la figura de Madre Comunitaria (MC), con un sentido de protección y cuidado, acompañando y orientando a los niños y niñas en situación de pobreza y vulnerabilidad en los primeros años de vida y cumpliendo un papel importante en la sociedad, creando autonomía, fortaleciendo comportamientos, desarrollando habilidades y competencias para la vida; a futuro estos elementos han tenido una intención de transformación educativa que busca una atención y educación como sujetos sociales capaces de interactuar consigo mismo, con sus familias y con el entorno en el que se desenvuelven, de ahí la necesidad de reconocer en esta praxis, discursos y prácticas pedagógicas que se tejen en los últimos tiempos en estos escenarios donde se gesta el desarrollo integral de los niños y las niñas. (Vásquez y Pineda, 2016).

La labor de la madre comunitaria se reconoce desde una visión semántica, ideológica y heterogénea, componentes que dan sentido a las intenciones descritas desde un enfoque de educación inicial, en la que se favorece la narrativa y el discurso de las MC, como dispositivo pedagógico, la cultura como conector de aprendizaje del niño y la niña, la innovación del trabajo en contexto y los diálogos intencionados entre actores intersectoriales (Angrosino, 2016). Prieto y March (2010), sostienen que el quehacer de las madres comunitarias ha tenido transformaciones, motivadas por los vacíos encontrados al analizar y evaluar las políticas públicas, en contraste con las exigencias de las sociedades contemporáneas y con la realización de los derechos de los niños y las niñas. Entendiendo, que esta proposición busca superar el paradigma asistencialista concebido por las madres comunitarias, como una visión social y cultural para atender y educar los niños y las niñas menores de 6 años.

Según el Sistema de Información de Primera Infancia (SIPI, 2018) la educación inicial en Colombia es atendida en un 60% por madres comunitarias que han cursado el técnico en atención integral a la primera infancia, un 15% por licenciadas en pedagogía infantil y un 25% que no terminaron sus estudios en educación media y no cuentan con formación técnica en relación a la educación infantil. En razón a esta información, es pertinente reconocer que la educación inicial en el país corre un riesgo considerable, al no posicionar la inversión de procesos de formación a agentes educativos como una prioridad en los dispositivos de calidad y pertinencia, de los cuales presume la política pública de primera infancia. Otras de las problemáticas que devela el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2018), es la falta de recursos asignados para la educación de la primera infancia, ya que un 15% de niños y niñas menores de 5 años no reciben un servicio de educación inicial, debido a que la demanda en la oferta en los lugares rurales apartados en diferentes municipios dispersos, no permite que

los servicios para la educación infantil lleguen de manera efectiva y con calidad, esto quizás, conlleva a un menoscabo de equidad en la atención a los niños y niñas menores de 6 años.

Blanco y Arias (2016), argumentan que hablar de calidad en la educación infantil, implica el reconocimiento de la cultura, los recursos, las tradiciones, los saberes empíricos, teóricos conceptuales y del trabajo intersectorial; sin embargo, como lo mencionan estos autores, Colombia permea una educación basada en una hegemonía política centralizada en idealismos homogeneizados, donde no se reconocen aspectos particulares de carácter social, familiar, formativo y económico; la educación inicial en el país se gesta en medio de la pobreza, la precariedad en servicios públicos, la ausencia en los procesos de formación a agentes educativas, la falta de recursos didácticos, físicos y humanos para garantizar una atención integral eficaz, pertinente y coherente a la literatura consignada en unos lineamientos legislativos. Se deben entender las prácticas pedagógicas de todos aquellos agentes educativos encargados de la educación inicial en el país, como un trabajo integral que permita la reflexión y la transformación en beneficio de la calidad y la reducción de brechas en áreas de inequidad e índices de vulnerabilidad social que dejan en riesgo a la población infantil. De Zubiria, (2011), exhibe la práctica pedagógica como:

...una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, maestros, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia, en este ejercicio también se tienen en cuenta los aspectos políticos, institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto o la política educativa de cada país, delimitan las funciones del maestro. (p. 123)

La práctica pedagógica, es reconocida por Prieto y March (2010) desde unos entornos comunitarios mediados por saberes empíricos, culturales y sociales; es una praxis sujeta a visiones, historias del cuidado y la protección del niño y la niña, según la experiencia, la tradición y el alcance económico del entorno en los territorios donde se materializan la educación inicial. La práctica pedagógica como espacio de reflexión y aplicación de los saberes propios del conocimiento y del quehacer como agente educativo, permite contrastar la teoría y la práctica. Cuando se trata de niños de 0 a 6 años de edad, tiene un sentido de construcción ideológica mediante la reflexión permanente, ya que cada niño tiene intereses, particularidades, necesidades y formas de aprender distintas, aspecto que las Madres Comunitarias, como agentes educativas, deben reconocer para hacer apología dentro de su propia labor. Soto y Casanova (2009).

De acuerdo con el SIPI (2018), las personas calificadas para el cuidado de la Primera Infancia entre el 2011 y el 2018, es de 29,672 de las cuales solo el 12% (3,574) están en zona rural, y pertenecen al sector educativo de primera infancia. Así mismo, es importante tener en cuenta que de acuerdo con el comparativo 2015-2018, del total de agentes educativos, el 11% de los que han recibido procesos de formación ya no se encuentran vinculados al proceso, por el tipo de relación laboral que se presenta en las modalidades de atención.

Este estudio tiene como objetivo comprender los procesos pedagógicos de las Madres Comunitarias, a partir de sus saberes y sus prácticas, en un contexto rural con índices de vulnerabilidad social. Se exponen cuatro subcategorías de análisis que dan sentido a la pedagogía en el enfoque de educación inicial: conocimiento sobre las concepciones de los modelos pedagógicos, educación inicial en escenarios de vulnerabilidad social, el quehacer

pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos de vulnerabilidad social y finalmente, la pertinencia y la calidad.

Metodología

Se hizo un estudio de tipo cualitativo, con un diseño de investigación acción, para indagar desde una perspectiva participativa las acciones realizadas por el agente educativo en el marco de sus acciones pedagógicas o profesionales, que permite la reflexión y la interpretación de los resultados, soportada por la técnica de entrevistas estructuradas. (Latorre, 2005).

Se utilizó un muestreo intencional, con base a criterios comprensibles, conformando una muestra de siete MC. Cada unidad de selección es elegida por categorías y desde ahí el investigador opta por un grupo entero a partir de los criterios que determinan el objeto de la investigación. (McMillan, 2005). Ver tabla No 1.

Cada MC en sus unidades de atención, atiende un grupo de 13 niños y niñas, es decir que las siete MC atienden un total de 91 niños y niñas en edades entre los 18 meses y los 5 años. Estos niños y niñas pertenecen a estratos socioeconómicos de nivel 1 y 2 (Plan de Desarrollo Municipal, 2019); un 70% de ellos son de zonas rurales dispersas con índices altos de vulnerabilidad social, con limitado acceso a servicios públicos, espacios de recreación, salud, vías de acceso y saneamiento básicos. Se trata de hijos de campesinos, quienes en su mayoría se dedican a labores de agricultura.

La tabla 1 presenta la caracterización de las Madres Comunitarias del municipio de Paya. Se observa que 4 de ellas poseen un Técnico en Atención a la Primera Infancia, sus edades oscilan entre los 26 y 70 años de edad y su experiencia laboral transcurre entre los 3 años y los 35 años.

Tabla 1

Caracterización de las Madres Comunitarias del municipio de Paya

Código	Edad	Nivel educativo	Tiempo de servicio
MC1	52	Sexto grado	22 años
MC2	51	Quinto de primaria.	31 años
MC3	70	Quinto de primaria	35 años
MC4	41	Técnico en educación a la primera Infancia	13 años
MC5	26	Técnico en educación a la primera Infancia	3 años
MC6	58	Técnico en educación a la primera infancia	33 años
MC7	49	Técnico en educación a la primera Infancia	20 años

Fuente: Creación propia.

Se utilizó la entrevista estructurada como técnica y a partir de preguntas orientadoras, se motivó a las MC a participar. Se aplicó una entrevista de 13 preguntas abiertas, agrupadas por 3 categorías con el fin de obtener información sobre:

- Los modelos pedagógicos en educación inicial,
- El concepto de educación inicial que manejan las MC
- El quehacer pedagógico;
- Consideraciones sobre la pertinencia y la calidad pedagógica.

La interpretación de la información, recolectada en las entrevistas, se hizo mediante matrices de triangulación que permitieron identificar la información literal del entrevistado, la perspectiva de los autores y la configuración entre las teorías y los aportes del investigador, además de reconocer codificación axiales y selectivas. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado acerca del objetivo de la investigación, aceptando su participación voluntaria.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas a partir de las categorías propuestas.

-Modelos Pedagógicos

De las 7 MC participantes, 3 dicen haber escuchado hablar de los modelos pedagógicos; sin embargo, manifiestan sentirse confundidas con otros conceptos pedagógicos, como lo son las estrategias pedagógicas, proyecto pedagógico, actividades rectoras, conceptos que determinan el estructurante de la educación inicial. Del mismo modo, las MC dicen no haber escuchado de estos modelos, por temas de formación educativa o por la falta de actualización en procesos de formación pedagógica.

- “...yo solo estudié hasta sexto y después hice el técnico de primera infancia, allí aprendí cosas interesantes sobre pedagogía para trabajar con mis niños” (MC1).
- “No conozco porque yo solo estudié hasta 9 de secundaria y las formaciones que nos dictan son más para responder a llenar formatos que para conocer más de pedagogía” (MC2).
- “No señora, no conozco los modelos pedagógicos, yo solo estudié hasta quinto de primaria y hace 18 años que soy madre comunitaria... y lo que hago con mis niños, es desde lo que he aprendido desde mi experiencia” (MC 3).
- “Me cuesta mucho entender palabras pedagógicas, porque yo no soy licenciada en pedagogía infantil, eso me ha dado duro en mi labor” (MC3).
- “...yo escucho hablar de modelos u enfoques en educación infantil, pero la verdad no entiendo ese tema, me confundo y a Paya no vienen a orientarnos mucho en ese tema” (MC5).

Los relatos demuestran que la praxis empírica es la base fundamental que guía y orienta la labor pedagógica de las MC con los niños y las niñas en las unidades de servicio desde un enfoque de educación inicial. Los resultados de la entrevista denotan como el ejercicio de las

madres comunitarias permea desde un paradigma de cuidado, protección y afecto a los niños y las niñas, más que desde un componente pedagógico, se mantiene allí la estructura del cuidado basado en estructuras asistencialistas (Soto y Casanova, 2009).

Según sus narrativas, se consolidan tres elementos importantes en la concepción relacionada a los modelos pedagógicos, refieren haber escuchado hablar de ellos, sin embargo, manifiestan sentirse confundidas con otros conceptos pedagógicos, como lo son las estrategias pedagógicas, proyecto pedagógico, actividades rectoras, conceptos que determinan el estructurante de la educación inicial.

De las 7 madres comunitarias, únicamente 3 de ellas manifestaron interés por conocer y ampliar información sobre modelos pedagógicos, esto evidencia la necesidad de motivar para la aprehensión de modelos contextualizados en su quehacer, ya que es desde ahí donde se concibe, el qué enseñar, a quién, sus particularidades, cuándo, con qué, y en qué momento; todos estos elementos que organizan y le dan sentido a la educación inicial e inciden en desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños y las niñas. (De Zubiría, 2011).

En las respuestas se observa que la experiencia de ellas es fundamental para guiar y orientar su labor pedagógica:

- “yo a través de los años he aprendido algunas cosas que las pongo en práctica con mis niños, aunque no trabaje los modelos pedagógicos, yo pienso que mi experiencia ayuda al desarrollo integral de mis niños, pero los modelos pueden acompañar esa labor” (MC4).

No se evidencia en las respuestas una fundamentación epistémica de los modelos pedagógicos como orientador educativo de su praxis empírica, sin embargo, los resultados de la entrevista denotan como el ejercicio de las madres comunitarias consideran desde el cuidado, protección y afecto a los niños y las niñas más que se vinculan a las actividades pedagógicas cotidianas. (Soto y Casanova, 2009).

- “Me cuesta mucho entender palabras pedagógicas, porque yo no soy licenciada en pedagogía infantil, eso me ha dado duro en mi labor, pero supongo que ese tema orienta nuestro quehacer.” (MC3).
- “yo escucho hablar de modelos un enfoque en educación infantil, pero la verdad no entiendo ese tema, me confundo, y a Paya no vienen a orientarnos mucho en ese tema” (MC5).

- Conceptos de educación inicial

A partir de los relatos sobre las concepciones de educación inicial en contextos de vulnerabilidad social, se constata que las Madres Comunitarias entienden este concepto, como un derecho impostergable, la información recabada coincide con lo asignado en la política pública “de cero a siempre”, Ley 1804 de 2016, a su vez lo relacionan con las actividades rectoras, exaltadas por Paniagua (2021), como los pilares que orientan y le dan sentido al quehacer pedagógico. Así mismo, expresan que la atención integral es reconocida como la base fundamental en el enfoque de la educación inicial, como una medida de protección y garantía de derechos en niños y niñas de la primera infancia. Sin embargo, en

lo relativo a ¿Cómo percibe la educación inicial desde su propio contexto? manifiestan no contar con los mecanismos suficientes para otorgar el valor esencial que posee este axioma.

- “La educación inicial hace parte del desarrollo integral de todos los niños, nosotras como madres comunitarias ya no solo cuidamos si no que educamos desde la pedagogía, ósea que todo lo que le enseñemos a los niños tenga unas intenciones y le sirva para su vida y su desarrollo, pero acá en este municipio no contamos con estructura, servicios públicos, material didáctico para cumplir con lo que nos dice la ley” (MC7).

-“Yo creo que la educación inicial hace parte de la formación integral que se le debe dar a los niños y niñas hasta los cinco años, aquí es una oportunidad para velar por sus derechos” (MC2). “Acá en Paya es muy triste ver que no se cuenta con todo lo necesario para brindar una educación de calidad, no tenemos espacios, materiales, formación pertinente y los entes territoriales no calibran como debería ser” (MC3).

Comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo, parte de principios o modelos pedagógicos y de configurar escenarios enriquecidos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social; todo esto con la intención de reconocer sus particularidades, para potenciar desde allí, las diferentes formas de ser y estar, en el mundo que define la singularidad y con el objetivo de abrir múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad.

Acoger, cuidar y educar implica, permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas “de relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural.” (Cerde, 2003, p. 22).

La educación inicial se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa es clave de derechos, para resignificar y transformar las realidades inminentes y menos favorecidas de los niños. (Peralta, 2007).

Sin embargo, se evidencia que existen aspectos por trabajar desde criterios claves, para dar sentido a las teorías y conceptos plasmados en la política pública. En las respuestas de las MC se valora la intención por educar, bajo unos mecanismos de protección, cuidado y seguimiento al desarrollo.

- “...la educación inicial es un derecho que tienen todos los niños desde que están en el vientre hasta los 5 años, la educación inicial no enseña a leer ni a escribir se preocupa más por el desarrollo integral de ellos, como lo es la salud, la alimentación, el cuidado y la crianza, también debemos formar en ellos autonomía e independencia” (MC6).

Se reconocen los derechos fundamentales de la primera infancia y que su garantía se basa en la atención integral para fomentar un desarrollo adecuado. En Colombia, la atención a la primera infancia desde la política nacional busca sumar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional. La atención a la Primera Infancia ha ayudado a reducir los índices de vulnerabilidad social, especialmente de los niños y niñas a quienes desde sus primeros años de vida estas condiciones los flagela (Comisión Intersectorial para la Primera Infancia- CIPI, 2014). Aún esto, sigue siendo un desafío para resolver los problemas de desigualdad y justicia social que presentan estos contextos rurales dispersos.

- El quehacer pedagógico de las madres comunitarias en contextos rurales

La estrecha vinculación entre lo rural y lo urbano ha conducido a que algunos autores hablen de la ‘inexistencia’ de la escuela rural, o tiendan a justificar acciones y propuestas educativas pensadas y dirigidas desde, por y para el contexto urbano, sin tener en cuenta la realidad de los niños y niñas del contexto rural y con elevados índices de riesgo. (Gallardo, 2015).

En la mayoría de los países latinoamericanos la vulnerabilidad social es un factor que afecta a la población, especialmente a los infantes, adolescentes y jóvenes que día tras día deben vivir situaciones de inequidad y exclusión. En Colombia, la situación es dramática, la vulneración de los derechos humanos es una constante, los niños, niñas y jóvenes deben enfrentar situaciones de violencia, conflicto armado, condiciones socioeconómicas precarias, descomposición familiar, entre otros fenómenos sociales inminentes especialmente en zonas rurales. (UNICEF, 2016).

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico de quienes atienden de manera directa las infancias puedan asumir un enfoque social que permita contrarrestar los impactos negativos inminentes en cada realidad del sujeto, esto con la intención de favorecer sus visiones más humanas marcadas por la multidimensionalidad, el desarrollo de estrategias multidisciplinares e integradoras para contribuir con el progreso del ser humano desde el hacer y el convivir, para su transformación y resiliencia social. (Heckman, 2011).

Todas las participantes coinciden en que, no se puede pensar únicamente en la calidad educativa desde la infraestructura de los Hogares Comunitarios, las condiciones de orden tecnológico, metodológico, de servicios públicos de recreación entre otros, sino que se debe considerar la flexibilidad, diversidad y pluralismo, como aspectos que resignifican la pedagogía en educación inicial.

Los resultados en esta categoría se subdividen en 4 ejes pedagógicos: Estrategias, ambientes, planeación y seguimiento al desarrollo, estos se configuran como axiomas educativos, propios de la educación inicial, centrados en la atención con los niños y las niñas, a favor del desarrollo humano y la atención integral y que además hacen parte del rol pedagógico de las Madres Comunitarias que realizan su labor en zonas rurales. (Paniagua, 2021).

- Estrategias pedagógicas

De acuerdo a los resultados se evidencia el reconocimiento de unas estrategias pedagógicas, sin embargo, se evidencia en sus contextos rurales que permea la necesidad de implementar recursos y mecanismos que orienten de manera práctica y reiterativa el manejo de estas estrategias, como “el juego, los talleres, las asambleas, los rincones didácticos, la literatura, el arte, cesto de los tesoros y juego heurístico, como dinámicas de interacción, aprendizaje y ambientación, en entornos de educación inicial” (Rincón, 2014, p. 65), estas estrategias pedagógicas deben responder a los intereses y particularidades de los niños y las niñas según su realidad.

- “Casi no las trabajo porque no tenemos los espacios ni el material necesario, el juego es el que más se trabaja porque les hago a los niños rondas, juegos tradicionales, juego de roles” (MC4).
- “Pues de vez en cuando las trabajo cuando hago una planeación donde involucra las estrategias y si tengo el material trabajo el juego, la pintura, lectura de cuentos” (MC7).

- Ambientes pedagógicos

Con relación a los ambientes pedagógicos, se indica lo siguiente:

- “Yo decoro cada vez que voy a hacer una planeación, trato de que el espacio sea llamativo para mis niños, además les pongo muchas cosas para que ellos se puedan divertir, entonces si lo tengo decorado, me gustaría saber la diferencia de decorar y ambientar” (MC2).
- “Yo la verdad no sé si decoro o ambiente, pero siempre trato de elaborar material para usar en el desarrollo de mis planeaciones y uso mucha creatividad para decorar por decirlo así el espacio a mis niños” (MC3).

Se evidencia que los ambientes pedagógicos son reconocidos desde el enfoque de la educación inicial, el cual contempla una intencionalidad educativa que le permita a los niños y las niñas nuevos elementos que aporten a su desarrollo integral. Se concibe del mismo modo que una decoración dentro de los entornos educativos no permite una intencionalidad que beneficie sus aprendizajes. (Peralta, 2007). En la praxis de las MC en contextos rurales, se identifica el uso de recursos, estrategias, ejemplos, actividades, que pueden ser potencializadas para resignificar la apropiación de la cultura mediante ambientes enriquecidos que potencian la educación rural como una posibilidad de desarrollo integral.

- Planeación Pedagógica

Se define como un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible que les permite a los agentes educativos comunitarios, dinamizadores y profesionales en pedagogía organizar su práctica pedagógica, al respecto las madres afirman:

- “Yo soy sincera y confieso que mis planeaciones deben mejorar y ser diseñadas desde los propios intereses de los niños y las niñas, con el ánimo de hacer cambios y ajustes si se requiere. Sin embargo, es necesario planear desde los intereses y necesidades tanto de los niños, las niñas y sus familias y a veces no tengo esto en cuenta” (MC5).
- “Mi planeación no es flexible, porque se planea por temas según corresponde el mes, me cuesta hacer una planeación porque no tengo un formato” (MC2).

Se observa que en este aspecto se podría trabajar la planeación desde unos criterios de flexibilidad, con propósito y recursos al alcance del territorio de las MC de niños y niñas (Prieto y Mach, 2010). Es oportuno que propuestas de intervención, investigación y procesos de formación a MC contemplen una guía orientadora que consolide los recursos, la metodología, el propósito para diseñar y desarrollar una planeación, especialmente en las zonas más periféricas del país.

- Seguimiento al desarrollo

De acuerdo con la política de educación inicial, el seguimiento al desarrollo infantil tiene el propósito de indagar y recoger información acerca de las niñas y los niños, y el proceso educativo para responder oportuna y pertinentemente a sus características a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica. Al respecto una de las madres manifiesta: “Yo lo hago por medio de la observación y el diálogo con las propias familias y cuidadores” (MC1); mientras que otra señala “Pues personalmente lo realizó por medio de la observación y el diálogo con las propias familias y cuidadores, también lo hago a la hora que los niños juegan, participan o sea por medio de la observación, también se hace cuando llenamos la escala de valoración cualitativa y cuando las familias traen actualizado sus controles de seguimiento al desarrollo de sus hijos” (MC7).

Es necesario integrar metodologías en zonas rurales, con la intención de fortalecer el seguimiento el desarrollo de los niños y niñas, de manera continua, pedagógica y pertinente para cada territorio disperso, para ello, Bernal (2014) propone trabajar desde el registro fotográfico, la observación, el registro de bitácoras, el diligenciamiento de la escala de valoración cualitativa, los anecdóticos y los cubos didácticos. Estas estrategias permiten las alertas tempranas en la alteración del desarrollo de los niños y las niñas, de igual manera, permiten la articulación interinstitucional con varios actores para trabajar como coequiperas en la atención integral de la primera infancia. (Soto y Casanova, 2009).

- Pertinencia y Calidad Pedagógica

Los procesos de gestión que se deben desarrollar en la modalidad comunitaria, además de plantear el cumplimiento de los estándares de calidad, han de orientarse al desarrollo de capacidades que permitan desarrollar acciones a favor del desarrollo infantil de la primera infancia con calidad, oportunidad, eficiencia, eficacia y efectividad, garantizando el interés superior de los niños y niñas. (MEN, 2009).

Sin embargo, no es fácil dar respuesta a esas necesidades, porque existen un conjunto de variables diversas y complejas que obstaculizan el logro de este objetivo, entre las que se pueden citar las decisiones “políticas, administrativas y los paradigmas educativos anclados en las prácticas pedagógicas de las MC, que se puede decir son un híbrido donde confluyen de una u otra forma el empirismo del quehacer, la sociedad, la cultura y las políticas gubernamentales. (Puello y Romero, 2019).

Al respecto las Madres Comunitarias manifiestan no contar con suficiente material para realizar de la mejor manera sus prácticas pedagógicas, indican el por qué de las carencias en su contexto:

- “No contamos con buenos espacios, ni con material para que los niños y las niñas aprendan, tenemos muchas cosas que ya están viejas y no se les puede dar uso, tampoco cuento con una formación educativa para conocer más de pedagogía, por acá al pueblo casi no llegan esos programas de capacitación, no hay espacio de recreación, y existe un vacío en los servicios públicos” (MC 1).

- “Acá material didáctico, no hay, como puede ver mi hogar comunitario es muy sencillo, pero la verdad yo sí quiera que me enseñaran como hacer mi trabajo con los recursos que tengo” (MC 5).

La práctica pedagógica de las MC continúa sufriendo una ruptura de carácter formativo, pero a la vez de elementos tangibles con pocas posibilidades para la garantía plena de derechos y una vida digna en el desarrollo integral de los niños y las niñas, familias y cuidadores, en estas zonas periféricas donde se proyecta la educación inicial. Siguiendo a Ortega (2008).

Las prácticas pedagógicas son multidimensionales, porque en ellas confluyen un sinnúmero de aspectos, entre ellos, “factores económicos y sociales, políticas educativas, dinámicas de aprendizaje y de inserción en el sistema educativo, que ayudan a reducir brechas de riesgo social.” (p. 42).

El municipio de Paya en el departamento de Boyacá no cuenta con las alternativas integrales para la atención a la primera infancia, es decir no hay unas herramientas pertinentes, que gesten una pedagogía apropiada y en coherencia al territorio para resignificar, trascender y proyectar una práctica pedagógica que beneficie tanto la calidad de vida de niñas y niños. La falta de inversión en cobertura, para atender la primera infancia en educación inicial pone en riesgo la vulneración al derecho de la educación de los niños niñas ubicados en zonas rurales dispersas. (Plan de Desarrollo Municipal, 2019). Sobre esto, una de las madres opina: “Acá nosotras trabajamos con las niñas, con lo que podemos, de vez en cuando solicitamos ayuda a la Alcaldía, pero nos dicen que no hay recursos para primera infancia” (MC 2).

El ejercicio pedagógico en estas ruralidades dispersas del territorio colombiano emerge desde unas utopías idealistas de quienes construyen unas políticas hegemónicas enmarcadas en discernimientos homogéneos y no en realidades, sentires, necesidades, condiciones, saberes, costumbres entre otros compendios, que hacen intransferible cada realidad y región en la vida y la educación de los niños y las niñas. (Gallardo, 2015).

Comprender que el autorreconocimiento de la práctica pedagógica, de las madres comunitarias, como agentes del proceso de la educación inicial, permite vincular su propia existencia, incluso, su proyecto de vida desde un saber empírico. A su vez, la vocación y voluntad del quehacer educativo de las MC accede a plantearse como reto, diseñar planeaciones o propuestas pedagógicas contextualizadas a su territorio, de esta manera, la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas comprende la importancia de adecuar sus espacios con lo que esté a su alcance, para diseñar espacios enriquecidos, elementos que se constituyen como apología para la transformación, (Zabala, 2016).

- “Pues con todo lo necesario no cuento, porque hacen falta muchas cosas para suplir las necesidades de los niños y niñas como mobiliario, material didáctico, recursos humanos e instalaciones físicas” (MC 4).
- “...la verdad nosotras enseñamos desde nuestras propias experiencias de vida, hacemos una reflexión de todo lo que vivimos y de ahí proponemos nuestras planeaciones pedagógicas, tratamos de adecuar nuestros hogares con ambientes enriquecidos haciendo uso de lo que tenemos en nuestro medio” (MC 7).

El sentido de la educación inicial, abordada por Bernal (2014) está asociada a una conexión frente a las realidades de cada territorio, y, en sintonía con la política de estado, converge en la creación de un movimiento de cambio que dé cuenta de la necesidad de transformar los

paradigmas educativos en educación inicial, en el que se enmarque un pensamiento pedagógico emancipador, para construir un mundo más humano, justo y equitativo, acorde a las necesidades y desafíos atraídos por la contemporaneidad, en el que las infancias de cada territorio ubicado en la periferia más dispersa de la nación acceda a una educación con equidad, calidad y en contexto.

Discusión

A partir de los resultados se encontró que las MC no reconocen un modelo para guiar y orientar su labor y hacer de esta praxis una atención de calidad. Este resultado coincide con el estudio realizado por Camargo (2013), quien, determinó que los agentes educativos en zonas de riesgo no cuentan con modelos pedagógicos para trabajar en contexto, por tanto, el autor propone de manera científica una intervención educativa en la educación inicial en zonas de riesgo y alto riesgo social en Bogotá, Colombia. Desde esta perspectiva, el autor propone un modelo pedagógico basado en la pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando, este estudio expone una teoría con relación al quehacer educativo de maestros y maestras en atención directa a la primera infancia en zonas vulnerables, ofrece orientaciones precisas para transformar el asistencialismo en aspectos pedagógicos en el marco de la educación inicial.

Comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo, parte de principios y modelos pedagógicos para configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad con el fin de abrir múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad. Acoger cuidar y educar implica permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas “de relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural, todo ello desde unas miradas pedagógicas.” (Cerdeña, 2003, p. 22). Los resultados develan la apropiación que tienen las MC frente a este concepto y la urgencia por hacer sinergia entre la teoría y su práctica a favor de una garantía y protección de derechos de las infancias en contextos rurales con índices de vulnerabilidad.

En cuanto al quehacer de las MC en contextos rurales se evidencian carencias de tipo económico, cultural y formativo que pone en riesgo la calidad y la atención integral de los niños y niñas que habitan las zonas más periféricas del país. Las políticas educativas deben abanderar la calidad, la pertinencia y cobertura de las poblaciones con mayor rezago social, con posibilidades de equidad e igualdad al derecho a la educación como herramienta prioritaria para el cambio en las condiciones de vulnerabilidad social o cualquier tipo de discriminación especialmente en aquellas poblaciones ubicadas en zonas rurales dispersas. (Soler y Ramírez, 2021). Esta categoría se subdivide en 4 ejes pedagógicos, propios de la educación inicial: Estrategias, ambientes, planeación y seguimiento al desarrollo, los cuales ameritan ser comprendidos en esta discusión.

En las estrategias pedagógicas, los resultados presentan la necesidad de fortalecer prácticas que acompañen de manera pertinente, creativa, recursiva y dinámica la educación inicial, al respecto Castañeda, (2003), manifiesta que se debe vislumbrar nuevas posibilidades

pedagógicas para abordar en los contextos rurales de vulnerabilidad social, los resultados exponen la ausencia de metodologías pedagógicas que centren el trabajo intencionados de maestros y maestras especialmente aquellos que educan en la primera infancia en contextos determinados, propone el diseño de una cartilla guía con estrategias, como el juego, la literatura, los proyectos de aula y los talleres como dinámicas participativas, colectivas y de interacción para el aprendizaje significativo con los niños y las niñas.

De otro lado, la exploración del medio, la música, y las expresiones artísticas son consideradas los pilares rectores propios de la educación inicial, además, guían la preparación, diseño y desarrollo de las experiencias pedagógicas (Peralta, 2007), estos principios pedagógicos deben ser puestos en escena en todos los territorios inmediatos donde se gesta la educación inicial.

En la interpretación de la educación inicial, un ambiente pedagógico “ofrece espacios atractivos y desafiantes para que los niños y niñas participen, imaginen, transformen, exploren, a partir de la expresión libre de sus emociones, de proponer preguntas e inquietudes, puedan interactuar entre pares, y así, promover el desarrollo infantil” (MEN, 2016, p. 84). Los ambientes pedagógicos, presentan la urgencia por trascender los escenarios de educación inicial, de “espacios decorados” por ambientes pedagógicos, que potencien el interés y la participación activa de los niños y las niñas a partir de sus propios contextos (Bernal y Camacho, 2014). Significa que los ambientes pedagógicos desde una apología de Cerda (2003) se convierten en un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana, con los aportes y actualizaciones de maestras, maestros y agentes educativos, que hacen de sus praxis experiencias únicas e inigualables para abanderar los principios asignados en la educación inicial.

Paniagua (2021), propone que la pedagogía desde un enfoque de educación inicial busca generar espacios de conocimiento, reflexión y fortalecimiento en torno al diseño de la Planeación pedagógica teniendo en cuenta la pertinencia y necesidades del territorio donde se encuentra cada Hogar Comunitario. Los resultados obtenidos en la pregunta sobre la planeación pedagógica dan cuenta de una ausencia para planear en contexto, según los intereses, particularidades y necesidades de los niños y las niñas, las MC no abordan la planeación desde un componente flexible. Así, Puello y Romero (2019) evidencian en su estudio la urgencia por continuar cualificando a madres comunitarias del país, como agentes educativas, con la intención de reconocer en su ejercicio acciones intencionadas en el diseño de sus planeaciones, los autores plantean que en la contemporaneidad su labor sigue permeando desde los saberes empíricos y asistencialistas. Se coincide de igual manera con Cerda (2003) asociada a la necesidad de orientar acciones pedagógicas a los agentes educativos, para que en los entornos donde transcurre la educación inicial, se vincule el diseño de las planeaciones pedagógicas, el uso de estrategias, recursos didácticos, materiales reciclables y naturales disponibles y al alcance de los niños y niñas, interacciones entre pares y adultos para que las experiencias pedagógicas propuestas, favorezcan el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque en educación inicial.

Los resultados denotan que en el quehacer pedagógico de las MC, se hace necesario hacer el seguimiento al desarrollo, al respecto Bernal (2014) lo considera como una posibilidad para registrar alertas tempranas en la alteración al desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia; se puede comprobar mediante sus respuestas que existen unas estrategias para hacer

este proceso, sin embargo, la disyunción entre el ejercicio operativo y pedagógico para realizar este proceso puede situar en riesgo el sentido de la educación inicial, y, convertirse en una actividad netamente asistencialista. (Agrosino, 2016).

La pertinencia y la calidad pedagógica demandan compendios de interpretación y comprensión holística para entender que en los escenarios donde germinan experiencias educativas de niños y niñas deben ser constituidas por acciones pluralistas, tratar de educar de forma homogénea sin reconocer necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de la primera infancia; la respuesta a la pertinencia implica “trasladarse desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere identidades, necesidades y particularidades según territorios” (Ortega, 2008 p. 82). En este sentido, las madres comunitarias deben considerar la pertinencia en su quehacer pedagógico como un criterio de calidad para exhibir su identidad, tradición, e idiosincrasia, pero también para trabajar desde contexto en cuanto a sus intereses, potenciales, necesidades y particularidades.

A manera de cierre, si se entiende la pedagogía como ese saber que orienta y guía la educación inicial, lo que sucede con ella y la reflexión sobre el quehacer de quienes educan, se estará haciendo metamorfosis entre el concepto asistencialista y la educación inicial, así como lo plantea Bernal y Camacho (2014) se requiere de una pedagogía que dé sentido a las prácticas de cuidado, como acogida y promoción del desarrollo de las niñas y los niños desde componentes pedagógicas. En este sentido, las maestras, los maestros, madres comunitarias y los agentes educativos pueden servirse de sus experiencias educativas con la primera infancia, para orientar sus prácticas siguientes, al tiempo que reflexionan sobre su labor educativa, para hacer de sus prácticas un proceso que garantice la atención integral y de calidad para la primera infancia en el territorio nacional, especialmente en aquellos lugares rurales y con índices de vulnerabilidad social.

Conclusiones

En el discurso de las madres comunitarias se reconoce la necesidad y la importancia de trabajar en su praxis un modelo pedagógico que permita situar, guiar y acompañar su labor, en respuesta y coherencia al contexto, según las realidades e intereses y particularidades. Las MC, configuran en sus relatos una concepción sobre los modelos pedagógicos, al reconocer que estos acompañan guían y orientan su propia labor. Los procesos de cualificación a MC deben estar orientados a sus contextos, sus necesidades, realidades, intereses y recursos. Que los temas abordados en estos procesos contemplan las intenciones relacionadas en el enfoque de educación inicial desde una atención integral, que la transformación pedagógica de ser necesaria esté vinculada a profesionales apropiados de la génesis en relación con la política pública de primera infancia “de cero a siempre”.

Las MC comprenden en sus discursos la definición sobre el concepto de educación inicial, como un derecho imposterizable, sin embargo, sustentan que en sus territorios rurales existen una serie de privaciones de tipo estructural, pedagógico y de formación profesional, que pone en riesgo el sentido de la educación inicial en los criterios de calidad, equidad y pertinencia. En este sentido, es oportuno vincular en el quehacer de las MC un modelo pedagógico que permita situar, guiar y acompañar la labor de las MC, en respuesta a su contexto, sus

realidades e intereses, según corresponda el territorio donde se encuentran realizando su práctica pedagógica.

El quehacer pedagógico de las MC en zonas rurales es comprendido como una mediación para contrarrestar los impactos negativos perentorios de su contexto a través de una triada que conforma, su proyecto de vida, su propia vocación y la reflexión como posibilidad para la transformación. Aunque ellas tengan la voluntad por trascender su labor, manifiestan sentirse afectadas por las dinámicas gubernamentales en cuanto a la inversión para la calidad de la educación inicial, concerniente a la dotación de recursos, procesos de formación que guíen de manera profesional su acción pedagógica y espacios físicos apropiados para materializar la educación inicial desde sus territorios.

La pertinencia y la calidad pedagógica sigue siendo una utopía especialmente en contextos vulnerables, como es el caso del municipio de Paya- Boyacá, pues mediante los relatos de las MC se evidencia la ruptura de sus prácticas pedagógicas a causa de la inversión en materiales de dotación, pero también en la ausencia de procesos formativos que garanticen una educación inicial de calidad y en contexto. Los testimonios de las MC permiten apreciar una debilidad en el desarrollo de políticas globales que contemplen la inversión para la atención y la pertinencia de manera integral e intersectorial, el cual incida de manera directa en la innovación de unas prácticas pedagógicas basadas en la calidad y las realidades heterogéneas.

La pedagogía de la educación inicial requiere continuar un camino que refiere al encuentro que ocurre en las situaciones educativas, a su vez, se hace necesario exaltar y vincular las comunidades de aprendizaje con la presencia del otro en la interacción, mostrar el proceso de acogida, para el aporte y la transformación, a través, de miradas sociales y culturales, aspectos que tributan para reducir las brechas entre la inequidad, la pobreza y la coyuntura educativa, en territorios nacionales apartados.

En los procesos de formación, investigación e intervención, se deben vincular los siguientes ejes pedagógicos, modelos, planeación, ambientes, estrategias y seguimiento al desarrollo, axiomas que dan sentido a la educación inicial, y que desde el componente pedagógico requieren de una atención inmediata para transformar la labor de las MC en zonas rurales.

Referencias

- Angrosino, M. (2016). *La educación inicial en Colombia, una perspectiva de equidad y calidad*. Editorial. Morata. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-192210.html>.
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia. *Cuadernos Fedesarrollo* 51. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/148/CDF_No_51_Abril_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

- Bernal, R. y Camacho, A. (2014). *La Política de Primera Infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia*. Universidad de los Andes. -Documento CEDE. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Politica-PrimeraInfancia-Contexto-Equidad-Movilidad-Social-Colombia.Ppdf>.
- Blanco, R. y Arias. C. (2016). Riesgos Individuales y académicos de las madres comunitarias en cualificación. *Revista horizontes pedagógicos*, 18 (2), 39-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896177>.
- Camargo, M. (2013). *La intervención educativa en la educación inicial en zonas de riesgo y alto riesgo social en Bogotá, Colombia*. Universidad Complutense de Madrid.
- Camacho, F. (2014). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad Madrid*. 43(1), pp. 27-42.
- Castañeda Pezo, P. (2003). *Manual de apoyo para material didáctico*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Cárdenas Restrepo, A. B. (2018). *El sentido de la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Comisión Económica para América Latina. (2020). *La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes*. *Boletín Desafíos*. 23 <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45102-la-ciudad-derechos-ninas-ninos-adolescentes>.
- Cerda Gutiérrez, H. (2003). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2014). *Estrategia de Atención a la Primera Infancia De Cero a Siempre*. Documento para la construcción de la ruta con enfoque diferencial. Difusión. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx>.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social 109. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Ministerio de la Protección Social. Ministerio de Educación Nacional Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS.
- Decreto 088 de 1976. Se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102584_archivo_pdf.pdf.
- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jaramillo, L. (2009). La Política de Primera Infancia y las Madres Comunitarias. *Zona Próxima*, (11), 86-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003006>.
- Gallardo Gil, M. (2015). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1-10. doi.org/10.35362/rie5551566.

- Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Revista Infancias Imágenes*, 10 (1), 97 – 109. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4468/6209>.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- MacMillan J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* 5 Ed. www.FreLibros.me
- Ministerio de Protección Social. Ley 1098. (2006). *Código de infancia y adolescencia en Colombia*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 1804 (2016). *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Congreso de la Republica. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 (1994). *Ley General de Educación en Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Atención Integral a la Primera Infancia*. Imprenta Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/1979/w5-propertyvalue-62489.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Normatividad Colombiana. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Normatividad Colombiana. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html>.
- Ortega Valencia, P. (2008). *Prácticas pedagógicas. Documento borrador. Universidad Pedagógica Nacional*. [studylib.es/doc/621954/practicas-pedagogicas—mi práctica 2010](http://studylib.es/doc/621954/practicas-pedagogicas—mi-practica-2010).
- Paniagua, G. (2021). El aporte de buenas interacciones en educación infantil. En V., Peralta y L. Hernández (Eds). *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*. (pp. 22-38). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/infancia2.pdf>.
- Peralta, M. (2007). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Editorial Andrés Bello.pdf.
- Puello G, A. y Romero L., L. (2019). Características de las madres comunitarias en Turbaco-Bolívar (Colombia). *Revista CS*, (15), 111 - 139. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n15/n15a06.pdf>.
- Plan de Desarrollo Municipal. (2019). Alcaldía de Paya, Boyacá, Colombia.
- Prieto, R. y March, J. (2010). Paso a paso en el diseño de un estudio de madres Comunitarias en Colombia mediante grupos focales. *Atención primaria*, 29(6), 366–373. [doi.org/10.1016/s0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(02)70585-4).

- Rentería Rodríguez, C. (2007). *Departamento Nacional de Planeación*. Gráficas Ducal, Ltda. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/instituciones/departamento-nacional-de-planeacion-dnp-de-colombia>.
- Rincón, M. (2014). *Estrategias Pedagógicas para la atención e intervención de la primera Infancia. Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión*. Imprenta Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf.
- Sistema de Información de Primera Infancia- SIPI. (2018) *Procesos de Formación a agentes Educativos en Colombia*. www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/406023:Sistema-de-Informacion-de-Primera-Infancia.
- Soler Rocha, J. E., y Ramírez Valbuena, W. (2021). Educación rural Boyacense en época de pandemia: *Societas*, 23(2), 124-144. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2306>.
- Soto, F. y Casanova, H. (2009). *Madres comunitarias, el ser y el hacer, una construcción social*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/1590>.
- UNESCO. (2006). *Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. En: http://www.unesco.org/education/gmrdownload/es_summary.pdf.
- UNICEF. (2016). *Estado Mundial de la Infancia. Una oportunidad justa para cada niño*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2016>.
- Vásquez, D. y Pineda H. (2016). *Madre Comunitaria: Transformación de su quehacer a través del tiempo*. Magister en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1494/>.
- Zabala, J. (2016). *Las madres Comunitarias en Colombia. Investigación sobre la Evaluación Participativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. <https://hera.urg.es/tesisugr/16131046.pdf>.