LA ESCRITURA COMO POSIBILIDAD DE INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA EN UNA MODALIDAD DE ATENCIÓN DE PRIMERA INFANCIA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EMERGENTE SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS DISCIPLINADORAS

Proyecto De Grado

VALERIA CASTRO FERNÁNDEZ

Asesor de Investigación

DANIELLA CASTELLANOS MONTES

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

SANTIAGO DE CALI

2019

Agradecimientos

Gracias a las profesionales con las que compartí todas las vivencias en la operación de la modalidad familiar, porque permitieron la consolidación de espacios de reflexión enriquecidos de sus historias que incidieron en el cuestionamiento de toda nuestra labor y que generaron cambios éticos, epistemológicos y ontológicos en nuestro quehacer como profesionales que operan programas de primera infancia.

Igualmente, agradezco a mi operador y a la coordinadora de primera infancia Luz Doris Gallego por su apertura a la transformación, porque sus constantes retroalimentaciones reafirmaron mi convicción para proponer alternativas que enriquecieran el abordaje de la primera infancia.

A mi directora de trabajo de grado, Daniella Castellanos, gracias, porque sus ideas complementaron mis inquietudes y porque su visión y forma de estructurar sus investigaciones me brindaron otra perspectiva que complementó mi experiencia. A la profesora Jackeline Cantor porque su clase fue el punto de partida para reconocer la experiencia que vivenciamos en la modalidad familiar.

Por último, gracias a los que siempre están, a los que siempre creyeron que era posible, a los que con sus acciones cotidianas en mi vida facilitaron mi tránsito por este proceso, para ellos todo.

Tabla de Contenido

Introducción 5

Capítulo 1. La política pública, el programa modalidad familiar y yo. 7

1.1 Historia de la Primera Infancia en Colombia. 8

1.2 La política de Estado en la Actualidad. 10

1.3 Mi rol en la operación de un programa de atención integral. 16

1.4 Los juicios de valor asociados a nuestra labor de ser garantes de derechos. 18

Capítulo 2. Marco Conceptual 23

2.1 Política Pública 23

2.2 El disciplinamiento en la primera infancia. 27

2.3 Sujetos de derechos en la primera infancia. 31

Capítulo 3. Encarnando la voz institucional, algunos dilemas de mi rol 35

Capítulo 4. Apuesta metodológica: el diario de campo y la escritura. 47

Capítulo 5. Asuntos éticos, la narrativa y escritura y su lugar de intervención 61

Bibliografía 69

Índice de Imágenes

Imagen 1. Tipos de Modalidades 14
Imagen 2 Estandares de la Modalidad Familiar. 15
Imagen 3 Fotografía de Encuentro Grupal de la Modalidad Familiar. 37
Imagen 4 Fotografía de Acompañamiento de la Secretaría de Salud 58

Introducción

El trabajo de grado que a continuación presento es la recopilación narrativa de una experiencia de intervención que emergió durante la operación de un programa de la modalidad familiar en el marco de la política de Estado "De 0 a Siempre". Además de incluir las experiencias de las personas que participaron en el programa, incluyo de manera importante mi propia experiencia, objetivando mi participación en este programa como fuente valiosa de información que guía mi ejercicio reflexivo. En lo que sigue, los lectores encontrarán relatos de vivencias de las profesionales que ejecutaban el programa y mías, en calidad de coordinadora del mismo, así como un análisis de estas experiencias que fueron recogidas en un período de un año y medio durante el 2017 y 2018 que fue el tiempo en el que se construyó la intervención participativa.

El trabajo además, tiene como objetivo exaltar los procesos de intervención psicosocial que emergen en los escenarios laborales cotidianos, para con su posterior análisis continuar problematizando el rol psicosocial y el concepto de intervención mismo, reconociendo que "la intervención produce espacios que buscan tomar acciones, desde las capacidades teóricas, técnicas y profesionales, para transformar estados de cosas que son vistas como problemáticas" (Montenegro, 2001:1) y analizando la forma en que se construyen y emergen esos espacios de posibles cambios con la participación de diversos actores.

Este proyecto recoge mi interés por analizar las contradicciones que vivenciamos los profesionales que ejecutamos los programas en el campo de las políticas sociales, dilemas que se sitúan en la intersección del cumplimiento de los requerimientos de los programas, el reconocimiento del contexto de la población con la que trabajamos y la postura ética, política y ontología que asumimos en nuestro quehacer.

En palabras de Fallas (2009: 76), mi trabajo de grado pretende aportar a "la construcción de una intervención, que oriente el trabajo cotidiano como posibilidad de derechos y no como mecanismo de control asociado a la Política Social", analizando las labores y las transformaciones que tuvimos como profesionales en la búsqueda de ser coherentes con nuestras posturas políticas y con nuestros principios que trabajan por la posibilidad de derechos, al mismo tiempo que ejecutábamos la política social de primera infancia con mecanismos de control y disciplinamiento.

En ese sentido, los capítulos que conforman este trabajo dan cuenta del proceso vivido alrededor de experiencias en la operación del programa, en específico, de los desafíos y preguntas que me iban surgiendo sobre nuestro rol y el sentido de una intervención de este tipo.

En el capítulo 1, realizo una descripción del contexto, retomando apartados sobre la historia de la atención a la primera infancia en Colombia, la consolidación de la política de Estado "De 0 a Siempre" en Colombia y sobre mi historia en la modalidad familiar y mis relaciones con los profesionales que supervisaba. En el capítulo 2 presento el marco conceptual que guía el análisis que quiero proponer al respecto de mi problema de intervención. El capítulo 3 sitúa los dilemas que fueron emergiendo con mi rol, al tener que encarnar la voz institucional y situarme como la responsable de la operación en mi unidad de servicio. El capítulo 4 presenta la forma en que se estructuró la práctica de la escritura narrativa en mi equipo de trabajo como una metodología emergente que posibilitó el análisis de nuestra labor. En el capítulo 5, a manera de conclusión, presento algunas reflexiones de las transformaciones éticas, epistemológicas y ontológicas que se vivenciaron en los profesionales de la modalidad familiar, haciendo énfasis en las implicaciones que tuvo este proceso en mi labor como coordinadora, como profesional y como sujeto.

Capítulo 1. La política pública, el programa modalidad familiar y yo.

La atención a la primera infancia en Colombia se encuentra reglamentada a través de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia "De Cero a Siempre", vigente desde el año 2016. Esta ley ha sido el resultado de la experiencia de trabajo de diversos programas como los jardines sociales, recuperación nutricional, hogares de bienestar[1], entre otros. También se ha nutrido de las experiencias de instituciones como fundaciones, cajas de compensación, de las secretarías de gobierno municipales y departamentales, etc., y de actores como la primera dama[2], de las mesas municipales de primera infancia y otros más que han trabajado por la infancia en Colombia desde finales del siglo XX y que han aportado desde su experticia diversos componentes que se han recogido para consolidar un enfoque de integralidad.

Este capítulo retoma mis conocimientos sobre la política de primera infancia en Colombia y el programa modalidad familiar para realizar una descripción del contexto en el que se sitúa mi propuesta de intervención. Igualmente, presenta un recuento histórico de los cambios más significativos que se han dado en el país en cuanto a educación inicial y atención integral a la primera infancia. El capítulo finaliza con una descripción de lo que ha sido mi rol como actora-ejecutora de la política de Estado de primera infancia en un programa de modalidad familiar y los imaginarios que se fueron creando en la operación del programa. Como se verá, incluir mi

[1] Los hogares de bienestar atienden una cantidad de 12 niños y niñas por hogar en entornos comunitarios, las encargadas de brindar la educación y los cuidados a los niños y niñas son mujeres que tienen un reconocimiento en sus entornos por su capacidad de ser cuidadoras y han sido llamadas madres comunitarias. Los programas de recuperación nutricional se han mantenido en el tiempo y se han utilizado desde el sector salud para incidir en los índices de desnutrición del país. Los jardines sociales nacieron con la cofinanciación de las cajas de compensación familiar y otras instituciones privadas para ofrecer alternativas de educación y cuidado a la primera infancia en diversas comunidades, caracterizándose por invertir en infraestructura especializadas en la atención infantil, con cobertura amplias (capacidad de atención entre 100 a 500 niños y niñas) y por la contratación de personal cualificado profesionalmente para la atención.

[2] La Primera Dama María Clemencia Rodríguez fue la encargada de la dirección de la estrategia de "0 a siempre" durante los años 2010 y 2018, durante su dirección se creó la política pública de primera infancia y se sancionó la ley que estableció la política pública en política de Estado.

trayectoria en el programa tiene el propósito de mostrar un contraste entre lo que ocurre a nivel discursivo con la política de primera infancia, que en ocasiones se percibe desde una estancia despersonalizada, para luego pasar a ser ejecutados e interpretados por actores, que como en mi caso, encarnamos una voz institucional sin por eso estar libres de los conflictos que nos genera la ejecución de programas que reproducen imaginarios que como profesionales queremos combatir.

1.1 Historia de la Primera Infancia en Colombia.

Para situarnos en el contexto actual de la política pública sobre primera infancia, es relevante conocer la historia de esa categoría y cómo su construcción marcó cambios y permanencias en la atención integral de los niños y niñas.

La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en 1968 determinó la creación de la "atención integral" como discurso oficial del Estado colombiano. Si bien desde 1962 ya estaban funcionando los primeros jardines infantiles nacionales que se encargaban de la educación y el cuidado de los niños menores de 6 años, es con la llegada del ICBF con el que se estructuró y se agruparon las incipientes propuestas de educación inicial en una propuesta estatal de cuidado y educación a la infancia. Una década después, en 1979, nació el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), el cual está encargado de establecer las normas de protección de los niños y niñas, y de coordinar las entidades estatales que tienen relación con las familias y los menores (Ley 7, 1979).

En el año 1986, el ICBF crea los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HGBF), para brindar cuidado, alimentación y educación durante la jornada diurna a los niños y niñas entre los 0 y 5 años. En la década siguiente con el cambio de la constitución política, se estipula la obligatoriedad de la educación en los niños y niñas a partir de los 5 años. Esta reforma impulsa la

creación de los jardines comunitarios, en los cuales se brinda atención a niños y niñas menores de 5 años que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Igualmente, se crea el programa FAMI – Familia, Mujer e Infancia, a través del cual se entrega complementos nutricionales a mujeres gestantes y lactantes, y también a niños y niñas menores de 2 años. Del mismo modo, este programa incluye jornadas pedagógicas en temas de primera infancia.

En la década del 2000 al 2010, se aprobó el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y se establecieron los mecanismos para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU. Algunos de estos objetivos tienen que ver con la primera infancia, por ejemplo, con el acceso a la primaria universal, o la disminución de la mortalidad infantil en niños y niñas menores de 5 años. Igualmente se inició la construcción de la política pública de primera infancia y con alianzas público-privadas se inició la construcción de los primeros jardines sociales de bienestar.

En el año 2011, se creó la estrategia para atención integral a la primera infancia "De 0 a Siempre" y también la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI). Desde entonces, esta comisión tiene como fin, la coordinación de todos los programas y estrategias que tienen que ver con la atención integral y ha estado encargada desde hace varios años, de establecer los lineamientos iniciales de la prestación de los servicios de primera infancia institucionales y familiares. Igualmente, este ente tuvo a su cargo la escritura de los textos que sirvieron como fundamento técnico, político y de gestión de dicha estrategia, y que sirvieron de insumo para crear los referentes conceptuales y técnicos de la educación inicial, así como de guías técnicas estandarizadas para cumplir con la calidad de los servicios. Sobre esta base, el ICBF, en concordancia con lo establecido por el Ministerio de Educación y el Programa "De 0 a Siempre", construyó sus manuales operativos para ajustar, en sus modalidades de atención, las nuevas

disposiciones que la estrategia nacional había incorporado, retomando la división por componentes de atención y de estándares que ampliaban las líneas de atención que tenían los programas del ICBF.

En el año 2016 se aprueba la Ley 1804. Esta ley convirtió la estrategia de atención integral a la primera infancia "De 0 a siempre" en política de Estado, retomando para ello, los avances tenidos durante los últimos 5 años y utilizando las bases construidas por el Ministerio de Educación, que por su parte habían sido retomadas por el ICBF en sus lineamientos, manuales operativos y documentos conceptuales.

A la fecha, no se han publicado los decretos reglamentarios de Ley 1804 y se continúa trabajando con los referentes técnicos del Ministerio de Educación y con los manuales operativos que el ICBF ha construido para cada modalidad de atención a la primera infancia.

1.2 La política de Estado en la Actualidad.

En la implementación de la política de Estado juegan un rol fundamental las entidades territoriales, las cuales son las encargadas de materializar, financiera y administrativamente, la operación de los programas con los cuales se da cumplimiento a la política de Estado. El accionar de los entes territoriales se encuentra regulado por las disposiciones del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, siendo esta la entidad encargada de generar la línea técnica para la prestación de los servicios de primera infancia, así como de realizar el seguimiento y evaluación de la implementación de la política.

Para la prestación de los servicios de primera infancia se necesitan además de las estructuras administrativas y financieras que brinda el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y los entes territoriales, infraestructura y talento humano competente para operar los programas y las diversas

modalidades. Tanto el ICBF como los entes territoriales, realizan contrataciones con instituciones del sector público o privado para operar cada programa que compone la atención integral. El tipo de institución puede variar en cada departamento y en cada ciudad. Pueden ser operadores: fundaciones, cajas de compensación familiar, asociaciones de madres comunitarias, instituciones de salud, entre otras.

La estructura anteriormente descrita posibilita reconocer los diversos actores institucionales y sus roles en cuanto a la administración de los recursos para la ejecución de la política de Estado, siendo el ICBF y los entes territoriales los encargados de la gestión de los recursos y siendo las instituciones contratadas las encargadas de la administración de los recursos para la operación de cada uno de los programas.

Desde el año 1968, se inició la creación de diversas modalidades de atención a la primera infancia que han posibilitado que el Estado colombiano incida en el cuidado de la niñez a través del ICBF y de propuestas del Ministerio de Educación. Cada una de las modalidades de atención se ha construido teniendo en cuenta los recursos del Estado y las necesidades que tienen las comunidades, igualmente han evolucionado para fortalecer diversas variables que inciden en el desarrollo integral de los niños y niñas. En los últimos años, por ejemplo, se ha fortalecido en cada una de las modalidades los procesos de participación que se deben construir con las comunidades para fortalecer los procesos de veeduría que se deben hacer a la inversión de los recursos públicos.

Como se puede evidenciar en el cuadro 1, en la actualidad existen alrededor de 12 modalidades de atención a la primera infancia agrupadas en diversos servicios que se prestan. Cada una de las modalidades tiene particularidades de atención de acuerdo con la metodología, tipo de usuarios, cantidad de horas de servicio; características que se encuentran detalladas en manuales operativos que regulan los estándares que se deben cumplir para propiciar atenciones con una

perspectiva integral y de calidad. Todas las modalidades tienen en común que se encuentran regidas por la política de Estado "De 0 a Siempre", por los decretos reglamentarios y por sus propios manuales operativos.

Aunque son muchas atenciones, se pueden categorizar en dos. La primera división, sería la atención institucional o los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) que implica el cuidado de los niños en horarios de lunes a viernes, en los cuales se garantiza refrigerio de la mañana, almuerzo y refrigerio de la tarde. La segunda división son las atenciones que se hacen en medio familiar, las cuales comprenden la atención de mujeres gestantes, niños y niñas hasta los cinco años, en encuentros grupales una vez por semana a los cuales asisten los beneficiarios con un acompañante. La diferencia entre estas dos formas de atención tiene que ver con el número de horas de encuentro que se tienen definidas. Así, en la atención en medio familiar, las familias solo deben asistir una vez cada semana a un encuentro de 3 horas, en los cuales se abordan temáticas del cuidado y la crianza, y se realizan experiencias sobre temas que se relacionan con el desarrollo integral para que las familias intercambien saberes y puedan replicar en casa prácticas de cuidado. La prestación del servicio se realiza en locaciones comunitarias y se priorizan las unidades de atención en lugares donde no exista otro servicio de educación inicial o un centro educativo de educación formal, el servicio cuenta con un equipos de profesoras que son las encargadas de realizar los encuentros pedagógicos con los niños, niñas y sus familias, con un auxiliar de enfermería y con un profesional psicosocial que se encargan de complementar los encuentros que realizan las "profes"[3] con talleres que integran los saberes propios de cada profesión, con las experiencias de cuidado de las profes y las familias. Este tipo de modalidades, por tanto, posibilita que se pueda brindar atención a la primera infancia en lugares de difícil acceso en los cuales no se

[3] Retomando la palabra que utilizamos en nuestra cotidianidad y en las narrativas que se construyeron para referirnos a las maestras. en adelante utilizaré el término "profe" o "profes" para hablar de las profesoras de la modalidad familiar.

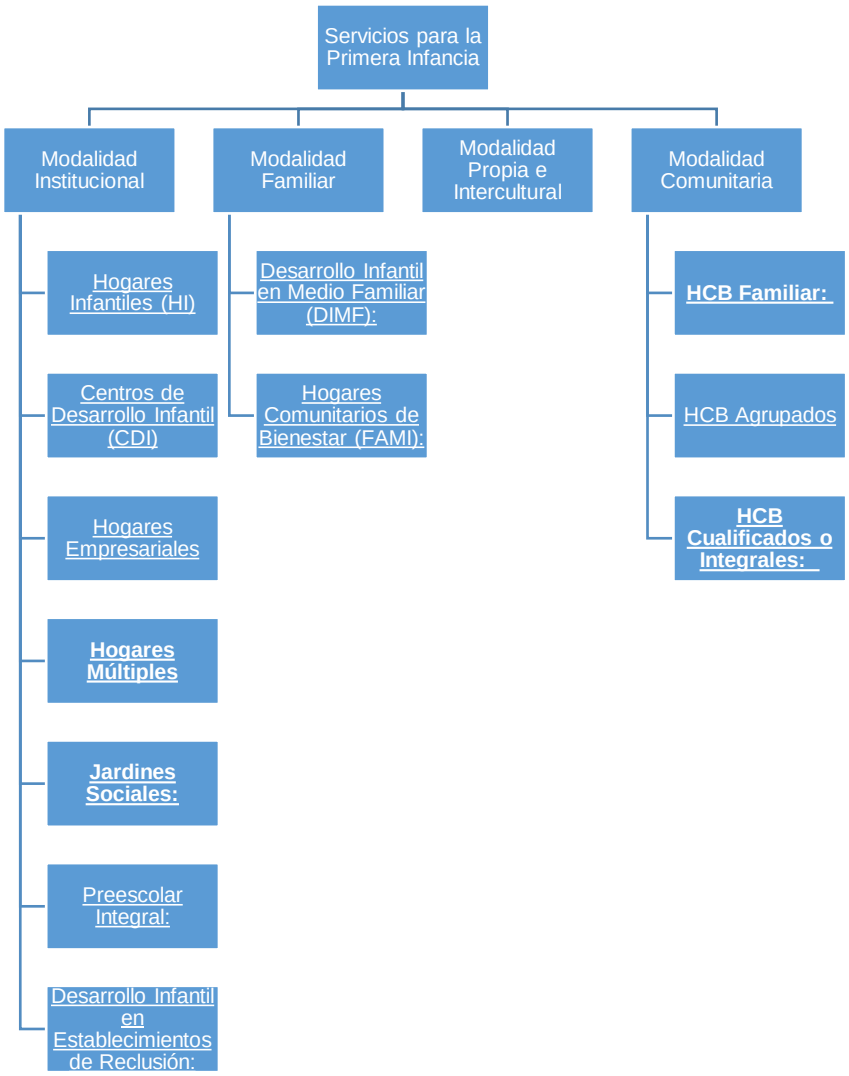
cuenta con la infraestructura para prestar el servicio de lunes a viernes a los niños y niñas. En contraste, la atención institucional tiene una duración diaria de 8 horas para niños y niñas; durante este tiempo la atención consiste en brindar la alimentación completa y realizar experiencias pedagógicas que propicien aprendizajes significativos en los niños y niñas, en estas modalidades el trabajo con las familias solo se realiza una vez al mes en los talleres que se realizan con los profesionales psicosociales y la prestación del servicio se realiza en predios del municipio o en locaciones de los operadores que han sido adecuadas para brindar atención integral a la primera infancia. Al igual que en las modalidades familiares, las modalidades institucionales cuentan con equipos multidisciplinares que se encargan de diversos procesos de la atención; hay profesoras que se encargan de la educación de los niños y niñas y también hay profesionales psicosociales y auxiliares de enfermería que complementan la atención con talleres a familias.

Otro elemento relevante para tener en cuenta en las formas de atención, tiene que ver con la alimentación y nutrición de los niños. Los encuentros de la modalidad familiar no tienen la misma incidencia en la alimentación y nutrición de los niños y niñas que los encuentros de las modalidades institucionales, sin embargo, esta situación se intenta contrarrestar disponiendo en las modalidades en medio familiar de rubros para la entrega de complementos nutricionales (mercados) que cubren los gramajes necesarios para un mes de alimentos para la nutrición del usuario del programa.

> La EAS deberá garantizar la entrega de la ración para preparar -RPP a los usuarios de la modalidad Familiar durante los primeros 8 días a partir del inicio de la atención, y en adelante las entregas se realizarán cada mes, procurando de esta forma la disponibilidad de los alimentos cada 30 días. El control en la entrega efectiva de las raciones para preparar se realiza a través del formato "Entrega de complementos alimentarios de primera infancia", el cual debe estar firmado por los adultos asistentes o usuarias gestantes mayores de 14 años. (ICBF, 2019: 93.)

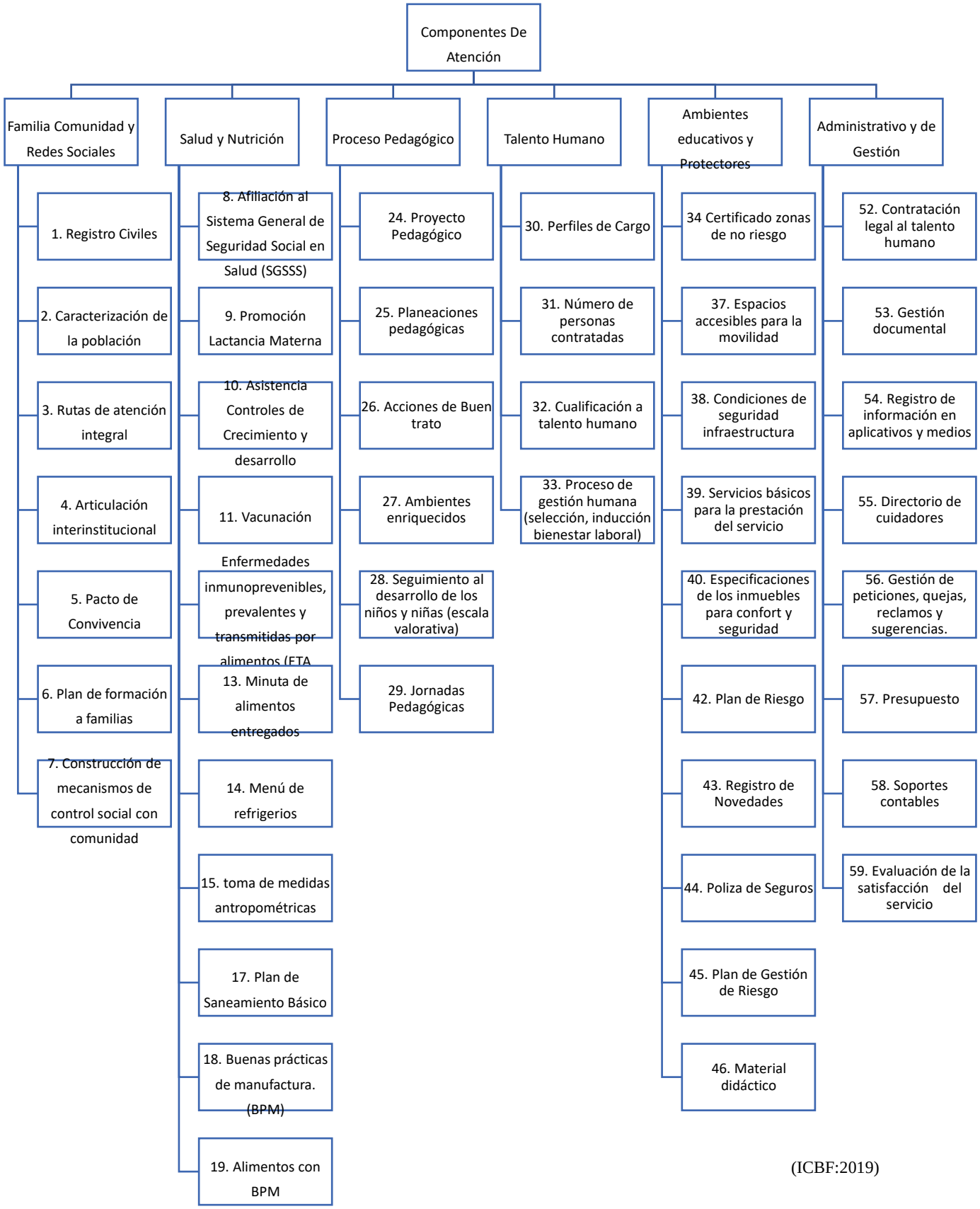
El siguente cuadro resume de manera gráfica los tipos de modalidades de asistencia:

Imagen 1. Tipos de Modalidades



Para cada modalidad de servicio, el ICBF ha diseñado sus propios manuales operativos que posibilitan que la atención se encuentre estandarizada y que, independiente de las instituciones operadoras, se cumpla con una atención de calidad. Los estándares de calidad son también las herramientas que utilizan los organismos de control del ICBF y de las entidades territoriales para hacer los procesos de supervisión e interventoría a las instituciones operadoras, verificando el cumplimiento de cada uno de los casi 60 estándares que se representan en el cuadro 2 y que conforman cada una de las atenciones.

Imagen 2 Estandares de la Modalidad Familiar.



(ICBF:2019)

1.3 Mi rol en la operación de un programa de atención integral.

En el programa de Modalidad Familiar, anteriormente descrito, se sitúa mi rol como interventora social. En este cumplí el rol de coordinadora pedagógica realizando funciones administrativas y de acompañamiento a la labor de las profesoras en dos espacios: la oficina y los encuentros. Estos últimos tienen lugar en un colegio y un centro de desarrollo infantil. En la oficina, desempeñaba tareas relativas a asuntos como responder correos, hacer informes sobre la ejecución contractual y la verificación de cumplimiento de estándares de calidad en atención integral. Estos estándares se dividen en 6 ejes: familia, comunidad y redes (formación a familias y articulación interinstitucional), salud y nutrición (garantía de derechos, acceso a salud, vacunación, estados nutricionales), pedagógico (planeaciones pedagógicas de las profesoras), talento humano (capacitación al talento humano), ambientes protectores (permisos y mantenimiento de infraestructura) y administrativos y de gestión (bases de datos, manejo de quejas y reclamos y archivo). Cada atención que se realiza con los niños en la política de Estado responde al cumplimiento de esos estándares (remitirse al cuadro 2).

Cada eje de los estándares tenía un grupo de responsables, por ejemplo, el pedagógico se alimentaba de los procesos del grupo de profes, el componente de familia, comunidad y redes estaba a cargo de los dos profesionales psicosociales, el componente de salud y nutrición estaba a cargo del auxiliar de enfermería y los otros 3 componentes estaban a cargo mío. Aunque todos los ejes tenían responsables, había procesos que tenían relación con todos, sobre todo los estándares que tenían que ver con la garantía de derechos (estándares 1, 8, 10,11). Estos estándares tenían un seguimiento por niveles, siendo las profes las directas responsables de invitar a las familias a cumplir con la documentación que verificaba el acceso a las atenciones, el profesional de salud, el de generar los informes iniciales para hacer seguimiento a casos de incumplimientos, los

psicosociales, los encargados de activar las rutas para acompañar a las familias en la consecución de sus derechos, y por último, mis propias tareas, como presentar los informes que daban cuenta del estado de cada uno de los derechos, presentar los seguimientos realizados en cada caso que no había podido acceder a la atención y, cuando esta situación se hacía frecuente, presentar el reporte al ICBF para iniciar proceso de seguimiento y posible restitución de derechos.

Así mismo, parte de mis esfuerzos estaban dirigidos a responder requerimientos propios del operador, el ICBF o la alcaldía, entre los que era frecuentes la solicitud de información en cifras de cobertura, el cumplimiento a los criterios de focalización direccionados para el programa y sobre los procesos de garantía de derechos en salud.

En mis funciones se encontraban tareas asociadas a la gestión del talento humano y de toda la modalidad, por ello cuando las profes y el equipo se encontraban en la oficina conmigo, conversábamos sobre cómo iban en sus encuentros y sobre casos particulares de cada grupo. Así me enteraba de generalidades, pero también de casos más graves o emblemáticos, como aquellos en donde estaba en juego una percepción de mayor riesgo de afectación a la integridad física y mental de los niños y niñas. Lo anterior sucede porque la decisión de realizar los reportes de cada posible caso ante las instituciones de protección pasaba por mí, y generalmente era una decisión que tomaba dependiendo de las condiciones que me relataban las profes, la auxiliar de enfermería y las dos psicosociales.

En la oficina también era la encargada de realizar seguimientos a los requerimientos que se realizaban a las familias que debían algún documento que verificaba la atención integral. Esta revisión se intensificaba en los períodos en los que teníamos que registrar y reportar cifras a la alcaldía y en la que ellos nos solicitaban las evidencias de las activaciones de ruta para cada caso. Cuando las familias no se podían ubicar, las profes me informaban para darme a conocer que

seguramente iban a faltar evidencias de algunos casos, lo que hizo que conociera mayormente a los niños que tenían faltantes en su documentación y casi no conociera a los niños que más cumplían con el acceso a las atenciones integrales.

1.4 Los juicios de valor asociados a nuestra labor de ser garantes de derechos.

Los reportes y seguimientos realizados a las familias de los niños y niñas en la modalidad familiar, dependían en gran medida de una categorización utilizada por las profes para clasificar a las familias como "cumplidas o "no cumplidas", familias "juiciosas" o familias "descuidadas". Aunque estos términos solo eran utilizados por las profes cuando estaban con sus pares (otras compañeras profes), reflejan lo que piensan ellas de las familias y sus cuidadores. Por ejemplo, las profes en varias ocasiones manifestaron que preferían que cuando ingresara un niño o niña al servicio, se le otorgara el cupo de acuerdo con el cumplimiento de las atenciones en salud, por tanto, para ellas una familia "juiciosa" o "cumplida" era la que seguía las orientaciones de la estrategia de atención integral y asistía cumplidamente a los controles de crecimiento y desarrollo, a las vacunas y no registraba faltas de asistencia al programa.

La clasificación realizada por el equipo de profes no era una construcción que solo se percibiera en la modalidad familiar, eran estereotipos que eran compartidos, reproducidos y reforzados por las mismas comunidades de los barrios en los que realizábamos las intervenciones. En una de las actividades de caracterización preliminar de la comunidad y las familias que serían atendidas en un nuevo barrio de viviendas gratuitas dadas a población reubicada, entre estas población víctima del conflicto armado, recuerdo un comentario de uno de los comerciantes del sector en el que nos daba cuenta de la división espacial del lugar de acuerdo a estereotipos

regionales y étnicos. Mientras le preguntábamos por una referencia en el lugar, esto fue lo que dijo:

> Si usted ve, este sector es el pedazo tranquilo porque están las personas trabajadoras, en la mitad del barrio todos son de Antioquia, en cambio usted va para allá, después del parque y todos vienen del Chocó, de Buenaventura y de esa costa, y para el otro extremo por allá por el cañaduzal están los que quitaron de acá del Rio Cauca, ellos los del Jarillón son más poquitos, pero son peligrosos.
>
> *Fragmento del Diario de Campo de febrero de 2018.*

La percepción de este señor nos reforzó una idea que ya veníamos construyendo. De hecho, en nuestro grupo de profesionales compartíamos una visión diferenciada de los sectores de acuerdo a nuestras representaciones de las comunidades y sus responsabilidades frente a la garantía de los derechos de los niños y niñas. Por ejemplo, casi todos los casos reportados al ICBF en este barrio, por posibles negligencias, eran del sector conocido como el "parque del amor", un sector en donde era frecuente observar muchos niños y niñas, jugando en la calle y vestidos únicamente con ropa interior y zapatos. Esto contrastaba con la zona comercial del barrio, una zona descrita por el señor comerciante como el área donde se agrupaba la gente "de bien". Recuerdo que en ese momento, mientras hacíamos la caracterización, analizábamos que la característica de la poca ropa utilizada por los niños y niñas estaba relacionada con las poblaciones que provenían de zonas cercanas al mar o a los ríos. Al respecto, una madre a quien le preguntamos sobre este tema expresó que ella había crecido así en Guapi, jugando en el río y que era muy triste porque ahora en la ciudad con este calor, los niños ya no podían jugar y tocaba vestirlos más.

Con los relatos anteriores es posible visualizar que había elementos étnicos, de condición social y condiciones geográficas que estaban implícitos en las clasificaciones que teníamos en la modalidad familiar de familias "juiciosas", "incumplidas" y negligentes. Eran juicios de valor que se construían y legitimaban en los relatos de los profesionales, de las familias y de la comunidad,

que expresaban que entre más peligroso era un sector por sus problemáticas de violencia, mayor vulnerabilidad se percibía en los niños y niñas, y por tanto mayor percepción de incumplimiento se tenía de las familias.

En mi caso, siempre intenté trabajar con las profesoras para que comprendiéramos que la estrategia estaba diseñada para la atención a población vulnerable y por tanto a un niño o niña que no tuviera las atenciones en salud actualizadas, o que perteneciera a las zonas de mayor conflicto, al ser un posible caso de mayor vulnerabilidad, se le debía otorgar un cupo. Reflexionando sobre estas experiencias, pienso que la posición planteada ante las profes resultaba contradictoria con algunas prácticas que yo misma había incorporado. De hecho, fue frecuente en mi ejercicio de coordinadora asumir las mismas categorías empleadas por las profes para clasificar a las familias en "juiciosas" o no, porque finalmente la clasificación yo la utilizaba para priorizar el ingreso de la población con mayor riesgo de vulnerabilidad, reproduciendo un universo moral de clasificación de los sujetos que desde mi discurso contribuí a legitimar.

Ser una familia "juiciosa" en la modalidad familiar era una percepción ligada al cumplimiento que tienen las familias de los requerimientos que realizaban las profes, ya sea porque autónomamente cumplen sin que las profes deban hacer seguimiento, o porque los recordatorios de las profes las movilizan para que los niños y niñas reciban las atenciones en salud. Otra dimensión del ser "juicioso" tenía que ver con el no arriesgar la integridad de los niños y niñas con inobservancia. Adicional a esta categorización, eran frecuentes otras descripciones como "cuenteras" para referirse a familias que presentaban incumplimientos constantes y que siempre intentaban justificar con excusas y mentiras, por ejemplo, diciendo que sí habían llevado a sus hijos a la atención en salud, pero sin llevar los comprobantes.

Cuando salía a campo, las docentes me comentaban y consultaban problemas que cotidianamente resolvían ellas sin mi intervención, por ejemplo, inasistencias de las familias, problemas con los refrigerios, todos asuntos que generalmente resolvían ellas mismas llamando a la auxiliar encargada o dialogando directamente con las familias para conocer los motivos de la inasistencia. Con el tema de requerimientos, cuando estaba en los encuentros se me acercaban para mostrarme cuáles eran las familias que más documentos faltantes tenían y en casi todas las ocasiones me solicitaban que, aprovechando que iba a los encuentros, hablara con los cuidadores de los niños y niñas, para que otra voz con un rol diferente y posiblemente más autoridad, les solicitara a las familias los documentos pendientes, esperando así que el pedido de una profesional con mayor jerarquía, les hiciera cumplir con los compromisos y asistencia a los controles.

Cuando me presentaba ante las familias, me presentaba como la coordinadora del programa, sin dar detalles de que esto implicara ser la jefa directa de las profes, aunque estas últimas siempre se referían a mí enfrente de las familias como su jefa. En algunas ocasiones que acompañé las actividades pedagógicas, percibí que las familias sentían que tenían que participar activamente de lo que las maestras habían preparado, porque las profes estaban siendo evaluadas. Esto fue manifestado cuando, en un encuentro, una profe se me acercó y me dijo riéndose que una mamá había alertado a las otras, diciéndoles a las demás que participaran de todo lo que la profe propusiera porque yo iba a acompañarlas y que si ellas no participaban, a la profe la iban a evaluar mal. Lo anterior resulta muy particular porque esto sucedió justo después de que no se le renovara el contrato a una profe por bajo desempeño laboral. En parte, las familias podían reconocer la jerarquía con la que estaban organizados los cargos y estaban enteradas del alcance de mis funciones de liderazgo en el equipo pese a mis intentos de que esta información no fuera evidente en mis acompañamientos a las jornadas.

En la modalidad familiar era algo esperado que las familias y las profes generaran vínculos de apego. Estos vínculos estaban mediados por la percepción que tenían las profes de si en el grupo las familias eran "juiciosas", también por la percepción que tenían las familias sobre las profes; si eran profes "buena gente" y "justas". Así como las profes construyeron sus propias clasificaciones de las familias, las familias también las clasificaron a ellas. Estas clasificaciones eran visibles sobre todo el día de entrega de los complementos, cuando las familias iban y miraban la cantidad de mercados que pedían las profes. Si la profe entregaba poquitos mercados, era porque era "mala gente" o "jodida", y podía significar en términos de las familias, que la profe no perdonaba la norma de las inasistencias y por lo tanto entregaba pocos complementos.

En la modalidad existían familias que tenían niños y niñas con diversas profes, por tanto, eran muy comunes las quejas de estas familias que comparaban los casos y a las profes. Recuerdo un caso de dos hermanas con la misma cantidad de inasistencias, ellas eran atendidas en dos grupos diferentes con dos profes diferentes. En una ocasión, una de las profes les pidió complemento, la otra profe no lo pidió. La familia que no recibió el complemento se quejó porque le parecía injusto que en igualdad de condiciones, una familia si recibiera y la otra familia no. Como coordinadora hablé después de recibir la queja con las dos profes y ellas con sus argumentos me aclararon que las familias no estaban en igualdad de condiciones, porque una de las hermanas era "juiciosa" y nunca faltaba, esta había sido su primera falta; entonces a su profe le pareció que no era necesario que se quedara sin complemento porque podían firmar acuerdos de asistencia para que no volviera a suceder, mientras que la otra hermana ya varias veces había faltado y en otras ocasiones se había quedado sin el complemento. Lo curioso es que las dos hermanas habían faltado por el mismo motivo y finalmente la diferencia que definió los parámetros de entrega o no entrega, fue la percepción que tenían las profes sobre cada hermana.

Capítulo 2. Marco Conceptual

En este apartado se presentan algunas categorías conceptuales a través de las cuales construí la modalidad familiar, mi caso empírico, y mi experiencia como coordinadora en este programa, como un problema de intervención. La construcción de este marco conceptual fue un ejercicio transversal al desarrollo de este proyecto, que además siguió una estrategia participativa, puesto que muchas de las ideas aquí consignadas, las iba compartiendo con mi equipo de trabajo. Finalmente, este capítulo fue el que posibilitó anclar mis cuestionamientos y mis certezas sobre mi quehacer profesional, con el deseo de realizar una transformación de algunas de las prácticas y discursos que como profesionales utilizábamos en la operación del programa.

2.1 Política Pública

El concepto de política pública es relevante para analizar la atención a la primera infancia, debido a que en Colombia en la actualidad, todos los programas se encuentran regidos por la política "De 0 a siempre". De acuerdo a Roth (2009: 27)

> Hay cuatro elementos centrales que permiten identificar la existencia de una política pública: implicación del gobierno, percepción de problemas, definiciones de objetivos y proceso. Siguiendo estos planteamientos, es posible decir que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático.

Como se describe en el capítulo 1, la atención a la primera infancia en los últimos años se consolidó como política, cumpliendo progresivamente con cada uno de los cuatro elementos descritos por Roth.

Las percepciones de los problemas que tiene la política de primera infancia al igual que varias de las políticas que existen en Colombia en la actualidad, tienen que ver con el fenómeno de la pobreza, esta relación se puede explicar debido a que la atención integral a la primera infancia nació posterior al cambio en las concepciones de las políticas públicas que se vivió en América Latina en el marco del Consenso de Washington[4]. De Martino (2015) describe que las políticas públicas pasaron de abordar los problemas de los trabajadores hacia el abordaje de la pobreza y los problemas de los pobres.

En este contexto, las políticas de renta condicionada fueron una respuesta que el Estado introdujo de acuerdo a ese cambio de abordaje, introduciendo nuevas modalidades de distribución que están vinculadas "con nuevas formas de pensar y nuevas racionalidades de la pobreza" (Ferguson, 2015: 14). En Colombia las políticas de renta condicionada han sido las propulsoras de los programas bandera[5] para incidir en la pobreza desde la redistribución de rentas y el fortalecimiento de los capitales educativos de los sujetos. En palabras De Martino:

> Estas poblaciones a menudo "han sido reclutadas en barrios marginales informales donde se ganan la vida a través de una compleja gama de estrategias de medios de vida" (Ibíd. 2015: 23). Una de las estrategias utilizadas por estas poblaciones, ha sido acceder a los programas de distribución estatales que tienen por práctica la entrega de rentas mensuales y productos, "dirigidas a los individuos en condición de pobreza, entendidas como inversión en "capital humano", con la finalidad que éstos logren su desarrollo individual (De Martino, 2015: 232).

La política de primera infancia al igual que las políticas de renta condicionada tiene sus concepciones de la pobreza y ha construido mecanismos clasificatorios acordes para identificar a

[4] El consenso de Washington auspició la liberación económica en Colombia, lo cual permitió el reajuste de la legislación colombiana para la apertura de los mercados. En las políticas sociales este suceso tuvo repercusiones porque alineó las inversiones sociales hacia nuevos propósitos y problemáticas propias de los cambios que se estaba realizando.

[5] Programas como Familias en Acción, Red Unidos, programas de apadrinamiento y de recuperación nutricional, etc.

los sujetos que caben dentro de sus definiciones de lo que es ser "pobre". En los lineamientos de la política de Estado "De 0 a Siempre" no existe explícitamente un concepto de pobreza, pero retoma los procesos clasificatorios que se han establecido en el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales – SISBEN los cuales se encargan de medir la intensidad de la pobreza estableciendo una clasificación de 1 a 100. Para acceder a los programas de primera infancia, los puntajes del SISBEN de los usuarios deben ser inferior a 57,21 en los municipios y en las zonas rurales inferior a 40,75. Igualmente hay unos censos especiales que se han creado para priorizar la atención a poblaciones que por sus características sociales han tenido mayores riesgos de vulnerabilidad de derechos, por ejemplo las comunidades étnicas y población víctima del conflicto armado.

De acuerdo con el DANE

> Oficialmente, hay dos formas de calcular la pobreza en Colombia: la primera es a partir de los ingresos monetarios de los hogares, conocida como pobreza monetaria. La segunda, es a partir del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que evalúa 5 dimensiones donde los hogares colombianos podrían estar en privación. Ambas medidas son complementarias y no excluyentes (Departamento Nacional de Estadística, documento Pobreza en Colombia, 2013).

El SISBEN ha retomado estas dos formas de calcular la pobreza en las diferentes metodologías que ha utilizado para realizar su clasificación, ejemplo de ello es que el SISBEN utilizó las 5 dimensiones que componen el IPM para establecer sus variables de medición: condiciones educativas del hogar; condiciones de la niñez y la juventud; salud; trabajo; acceso a los servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda. El análisis de estas variables responde a perspectivas como la propuesta por Amartya Sen (2000) que definen la pobreza como la privación de capacidades básicas que pueden estar asociadas a la falta de ingresos.

En la última metodología (IV) utilizada por el SISBEN, se incluyó a las 5 dimensiones una variable adicional que mide la capacidad que tienen los hogares de generar ingresos, por tanto, se toman en cuenta variables que miden la posibilidad y no exclusivamente las condiciones inmediatas. Este cambio en la metodología se centra entonces en medir las capacidades que tienen los sujetos para salir de la situación de pobreza, utilizando cálculos que homogenizan las posibilidades de los sujetos estructurando la premisa que salir de la pobreza depende de la gestión que hagan los sujetos de sus capacidades, "Por tanto, el pobre es entendido como un individuo incapaz que no logra integrarse al mercado laboral, y por ende, con dificultades para garantizar su sobrevivencia. Del mismo modo parecería que los pobres tampoco saben con exactitud qué es lo que necesitan o qué hacer con sus recursos" (De Martino, 2015: 232).

Sotos y Tripiana (2009:51) en su análisis de las políticas sociales en el capitalismo, resaltan que:

> La intervención social del Estado se realiza bajo un fuerte proceso de parcialización, residualización de la cuestión social que se traduce en múltiples programas específicos. De ahí se deriva la categorización de problemáticas y de sujetos específicos abstraídos de sus aspectos histórico-sociales determinantes.

Es en este sentido, que se puede evidenciar la complementariedad que existen entre los programas que se proponen en las políticas públicas, en los cuales se aborda la pobreza desde focalizaciones diversas, pero con lógicas similares al tener como objetivo poder facilitar el ingreso al mercado de los sujetos que se encuentran al margen, dando relevancia a la intervención sobre las capacidades de los sujetos y su gestión, las cuales son planeadas partiendo de supuestos que homogenizan las características y condiciones de las poblaciones, proponiendo prácticas instructivas que nivelen a los que se encuentran rezagados en cuanto a sus capacidades y la gestión de las capacidades, obviando las particularidades de cada sujeto y población como su historia y su habitus.

La política de primera infancia, aunque no es propiamente una política de renta condicionada, comparte algunas prácticas y conceptos utilizados en este tipo de políticas. Por ejemplo, en la modalidad familiar, la entrega de los mercados está sujeta al control realizado a las familias para el cumplimiento de condicionantes que se imponen en temas del cuidado, la crianza, la participación y el acceso a derechos, procesos de control en los que los sujetos que operamos los programas construimos juicios moralizantes basados en los requerimientos que tiene la política y que determinan cuales son "los pobres merecedores" (Ferguson, 2015: 30). Igualmente, los beneficiarios de los programas de primera infancia son también beneficiarios de otras políticas sociales y participan en varios programas que son complementarios como Familias en Acción, Programas de Capacitación por Competencias, Red Unidos, entre otros. En este marco, la primera infancia representa un campo estratégico en el que confluyen varias estrategias que ha empleado el Estado para el abordaje de la pobreza y que ha contribuido a hacer de los cuidadores, receptores de bienes de consumo. Esta condición los faculta a su vez, para que puedan estar en casa con los niños y niñas hasta los dos años, y para que a partir de los dos años, los niños y niñas tengan posibilidades de cuidado institucionalizado, pudiendo sus cuidadores incorporarse al mercado laboral.

2.2 El disciplinamiento en la primera infancia.

Las características de los programas de renta condicionada que se retoman en la primera infancia suceden en el marco de un contexto educativo en el cual se construyen relaciones de aprendizaje y de disciplinamiento entre las familias usuarias y los profesionales. En este proyecto se retoman algunos conceptos desarrollados por el sociólogo Pierre Bourdieu para entender la primera infancia como un "campo" (Bourdieu, 1997) que se configura alrededor de la práctica del

cuidado, articulando familias, instituciones prestadoras del servicio, los entes locales y la política de Estado como agentes que ocupan distintas posiciones, despliegan distintos capitales y en donde se manifiestan constantes luchas de poder.

En el caso de la educación en primera infancia, lo pedagógico tiene una relevancia en las luchas de poder entre cada actor señalado anteriormente, y especialmente en la formación a los cuidadores por su intención condicionante para que las familias incorporen factores protectores en el cuidado y la salud de los niños y niñas. Bourdieu (1996: 72) señala que la instancia pedagógica tiene una función de reproducir "los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla."

La reproducción de los factores protectores que se pretende lograr con los actores en la primera infancia se relaciona con el concepto de habitus que propone Bourdieu (1998), en tanto la política pretende modificar algunas prácticas sedimentadas en el cuerpo, que son estructurantes e inconscientes y se manifiestan en los comportamientos y las acciones que tienen los cuidadores, el talento humano y las familias. Las rutinas de cuidado y crianza que se tienen en las familias responden a su historia, su cultura y sus capitales, en la modalidad familiar por ejemplo, había cuidadores que cuando estaban nuevos en el programa manifestaban que no les cantaban a sus niños y niñas canciones infantiles, las profesoras se daban a la tarea de acompañar a estas familias hasta que se aprendieran poco a poco diversas canciones y las incorporaran en sus rutinas de cuidado, produciendo que los gustos sedimentados de cantar otros tipos de canciones a los niños y niñas se modificaran y se diera paso a la incorporación de cantos infantiles que en el imaginario de los profesionales son más propicias para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Los habitus de los actores de la primera infancia, hacen parte de un campo relacional en el que el cuidado y la crianza son aprendizajes culturales. En las modalidades de atención de la política se caracterizan las prácticas de cada población, para a partir de sus particularidades buscar diversos mecanismos que homogenicen algunas prácticas de cuidado, económicas y familiares que son percibidas por los expertos y académicos como favorables para el desarrollo integral de los niños y niñas, ejemplo de esto son la incentivación para asistir a los controles médicos preventivos, la vacunación, la afiliación a salud entre otros.

La definición que propone Bourdieu (1997) de los habitus al exponer que son:

> Esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. (1997: 20).

Posibilita entender por qué las contradicciones que se presentan entre las percepciones que tienen las familias y las percepciones que tienen los profesionales que operan los programas sobre temas de cuidado y garantía de derechos, son tan complejas de resolver y se manifiestan en luchas de poder que tienen como finalidad la imposición de ideas y percepciones entre un grupo y otro. Esto porque los profesionales también tienen una historia incorporada y sedimentada en los cuerpos que les define cuales son los buenos o malos comportamientos en la crianza y el cuidado; cómo hay que vestir a los niños y niñas, cuándo hay que asistir al doctor, cuándo hay que castigar y el cómo se debe castigar.

La luchas de poder que se dan en la primera infancia establecen prácticas que se utilizan para transmitir las ideas y posturas de cada uno de los actores, del lado de los profesionales que operamos los programas se han creado tipos de condicionantes para acceder a los beneficios que

se ofrecen en estos programas, que pretenden reforzar y modificar en las familias prácticas que son propias del habitus, y por otro lado, están las prácticas que han construido las familias para mantener sus ideas y posturas, como las inasistencias y retiros del programa, cuando hemos indagado con las familias acerca de los retiros, nos hemos encontrado con muchas respuestas que son parecidas en tanto manifiestan que en el programa se realizan muchos seguimientos a la salud de los niños y niñas y que por ello prefieren no continuar, porque finalmente no existe un interés en ellas para modificar sus prácticas y les molesta el seguimiento y la presión que los profesionales realizamos. Al situarse esta lucha de poder en el campo educativo, se combinan las estrategias de condicionamiento con charlas, talleres y requerimientos; siendo estas estrategias encargadas de replicar los discursos que sustentan cada una de las posiciones que los profesionales que operamos la política tenemos sobre el cuidado, la crianza y la garantía de derechos.

En la modalidad familiar sucede entonces un fenómeno de disciplinamiento que está mediado por las relaciones educativas que se han construido y por los condicionamientos que se han instaurado, por tanto, los cambios que se logran en las familias son una intersección entre lograr el cumplimiento de normas y la modificación de sus habitus. Bourdieu aunque afirma que "los habitus cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas", también afirma que los cambios no son radicales ni deben ser drásticos, porque estos pueden generar que los habitus de las personas se tornen rígidos y radicales (Bourdieu, 1999: 211). En la modalidad familiar pudimos evidenciar que cuando la presión que ejercíamos sobre los padres era mayor y se daba prioridad a los condicionamientos por encima de los procesos de aprendizajes con las familias, se presentaban los mayores retiros del programa, posicionándose ideas rígidas como: "retirarse para no cumplir" en las familias, y en los profesionales de la modalidad "mejor que se retiren si no van a cumplir".

En la modalidad familiar las relaciones sociales que se establecieron entre las familias usuarias y los profesionales de la modalidad, tenían características del proceso pedagógico y del proceso de condicionamiento y disciplinamiento, estas prácticas se instauraron en nuestro imaginario como complementarias entre ellas para posibilitar que los cambios en las prácticas de cuidado y crianza que buscábamos se dieran con mayor prontitud. Zelizer (2005:34) hablando de las transacciones económicas en lo privado propone que:

> Las transacciones económicas en las relaciones sociales generalmente aumentan el esfuerzo que las personas invierten en definir y disciplinar sus relaciones. Lo hace porque la coordinación de consumo, distribución, producción y las transferencias de activos con sus consecuencias ahora se convierten en parte integral de las relaciones.

En la modalidad familiar sucedía que lo profesionales atribuíamos gran parte de los logros del programa a la entrega del mercado, ninguno de los profesionales con los que trabajé contempló que la entrega de los mercados tuviera que quitarse en algún momento, como lo explica Zelizer todos estos elementos como el complemento, los condicionamientos y lo pedagógico eran algo que se había constituido en las relaciones sociales que establecimos con todos los actores y que utilizábamos para nuestro quehacer todos los días, a lo que le dimos un significado y un valor dentro de nuestra modalidad y por tanto a lo que nos costó tanto trabajo intervenir porque constantemente lo validábamos.

2.3 Sujetos de derechos en la primera infancia.

> Colombia al igual que el resto de los países de América Latina ratificó la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño (CIDN). Con este compromiso, sumado a la intención de cumplir con los objetivos del milenio y recientemente siguiendo las recomendaciones de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*

(OCDE), el país ha tenido que realizar una serie de acciones que propendan por la garantía de cada uno de los derechos de los niños y niñas. Por ello, desde la creación de la política pública de primera infancia, se creó la Ruta Integral de Atenciones (RIA) que contiene un número de atenciones priorizadas que posibilitan la realización[6] de los derechos de las niñas y niños. Cada una de las atenciones y realizaciones están monitoreadas por el Sistema de Desarrollo Integral, que se nutre de lo que se reporta en cada unidad de atención sobre el acceso de cada uno de los niños y niñas a las atenciones, las cuales son recogidas por el ICBF y por las entidades territoriales para cargarlas en los aplicativos dispuestos.

La utilización de los conceptos de realizaciones y atenciones posibilita que el acceso a los derechos sea observable y medible por las entidades de control, pero al mismo tiempo es una posibilidad de homogenizar la forma en que las familias disfrutan los derechos, y es en ese proceso homogeneizador en el que nos ubicábamos los profesionales que operamos los programas de atención a la primera infancia. Sobre este fenómeno Arguillo (2009: 184) propone que:

> La universalidad de los derechos humanos disfraza, en realidad, el hecho de que éstos constituyen un campo de luchas materiales y simbólicas, un espacio de tensión y conflicto atravesado por relaciones sociales e intereses divergentes. En consecuencia, entiendo el campo de los derechos humanos como un espacio social complejo en el que compiten entre sí agentes con posiciones socialmente diferenciadas que son portadores de diversos presupuestos epistemológicos, ontológicos, antropológicos y axiológicos que contienen maneras distintas de conocer, sentir, actuar e interpretar el mundo, el ser humano y la vida social. Así, por un lado, los derechos humanos son utilizados por algunos de los agentes en conflicto como estrategias homogeneizadoras para imponer las ambiciones hegemónicas de determinadas formaciones culturales.

[6]Las realizaciones de acuerdo a la ley 1804 son las "condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo Integral. El Estado colombiano se compromete a través de esta política a trabajar para que cada niño y niña: en tiempo presente: 1. Cuente con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral. 2. Viva y disfrute del nivel más alto posible de salud.3. Goce y mantenga un estado nutricional adecuado. 4. Crezca en entornos que favorecen su desarrollo. 4. Construya su identidad en un marco de diversidad. 5. Exprese sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta. 6. Crezca en entornos que promocionen y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración." (Ley 1804, 2016)

En la modalidad familiar el abordaje del cuidado y la crianza se hace a partir de la perspectiva de los derechos, por tanto nuestras prácticas, discursos y metodologías sobre estos dos temas siempre se amparaban bajo el propósito de la garantía de derechos. Cuando las familias incumplían con alguna de las atenciones, o se resistían a poner en práctica las pautas de cuidado que brindábamos las profesionales de la modalidad familiar, siempre apelábamos al discurso que le daba sustento a nuestra posición y ese era la garantía de los derechos.

El discurso de la garantía de derechos al estar acompañado por un sistema constante de monitoreo que posibilita tener la información del acceso de las niñas y niños a las atenciones, permitía que el discurso se volvieran acciones concretas para lograr que las familias cumplieran, por tanto con las familias se pasaba de los procesos de prevención y promoción de los derechos que se hacía pedagógicamente, a los procesos de seguimiento a los derechos que se hacían remitiendo los casos a protección[7]. En la mitad de los dos procesos se encontraban las familias y nosotros las profesionales que utilizábamos los imaginarios desfavorables que tenían las familias sobre los procesos de protección[8] que adelanta el ICBF, para que nuestra postura frente al acceso a las atenciones integrales fuera la dominante en las familias, haciendo poco para explicar los verdaderos procesos de protección y sin posibilitar espacios para transformar los imaginarios negativos.

Aunque en nuestro caso los Derechos Humanos en algunas ocasiones se usaban como condicionante, también se pensaban como una posibilidad diferente para realizar otros tipos de

[7] Los procesos de protección son las acciones instituciones que promueven el restablecimiento de los derechos de los niños y niñas cuando han sido vulnerados.

[8] Las familias tienen imaginarios de los procesos de protección que se han construido a través de la difusión de relatos entre cuidadores en los que niños y niñas han sido retirados del medio familiar para que se les realice el proceso de restitución de derechos en instituciones de modalidad internado, las familias de la modalidad tienen la idea de que si el ICBF les "retira" sus niñas y niños; se demoran mucho en retornar; nos los podrán ver y en muchos casos creen que los niños y niñas pueden ser adoptados por extranjeros.

experiencias pedagógicas que no se situaron desde el control sino desde la promoción. Al respecto Aguillo (2009: 185) afirma que los derechos pueden ser:

> Un instrumento más de dominación sobre los miembros de los grupos culturales subalternos. Pero también, por otro lado, los derechos humanos se revelan como una categoría emancipadora capaz de inspirar constelaciones de luchas políticas democráticas que les permitan a los pueblos y grupos subalternos visibilizar sus prácticas de resistencia, agrupándolas bajo una misma bandera.

El carácter emancipador de los derechos era nuestra utopía como equipo, nosotras hasta antes de empezar a realizar el proceso de la escritura narrativa pensábamos que con todo nuestro trabajo estábamos empoderando a las familias para que ellas lucharan por sus derechos, cuando empezamos a leer lo que escribíamos de nuestros discurso y prácticas, pudimos reconocer que aunque había muchos momentos pedagógicos en los que se reivindicaban cada uno de los derechos de la primera infancia, también había otros momentos en los cuales usábamos el discurso de los derechos como el disciplinador más efectivo para que las familias cumplieran con lo que requeríamos. Esto planteaba una gran contradicción: que al ser uno de nuestros objetivos lograr que los sujetos se consolidaran como sujetos de derecho, lo lográramos a través de prácticas de dominación y miedo.

Capítulo 3. Encarnando la voz institucional, algunos dilemas de mi rol

Mi rol en la modalidad familiar fue una intersección entre las lógicas de los varios actores que hacen parte de la modalidad: tenía que relacionarme con las familias, el talento humano, con la parte directiva del operador, con la alcaldía y con el ICBF. Esta particularidad de mi cargo me posibilitaba conocer y hacer seguimiento a algunos niños, niñas y sus familias, conocer el desempeño y las características del talento humano que trabajaba conmigo y conocer sobre la política y las condiciones de calidad que debíamos cumplir como equipo. Aunque esto me permitió aprender mucho de cada nivel operativo del programa, en muchas ocasiones mi rol se debatía entre el cumplimiento de cada estándar y entre las particularidades que conocía de cada familia y de cada equipo, lo cual me generaba dilemas para cumplir con la estandarización. Cuando se es la cara visible de la política, las familias te conocen y uno las conoce, y es en ese escenario que se empiezan a consolidar dinámicas propias de nuestra modalidad para poder tener un equilibrio entre responder y cumplir con los pedidos institucionales inherentes a la política, sin sentir que se está desconociendo las condiciones de las familias, el servicio y al talento humano, así mismo tener equilibrio entre cumplir con la estandarización del programa sin exponernos ante los riesgos que se pueden generar con las familias.

Con relación a lo anterior, recuerdo que en el último acompañamiento que realicé a una profe, llamé a la cuidadora de uno de los niños para solicitarle que nos entregara el registro civil, pero no contestó. En este mismo caso ya había tenido la oportunidad de hablar personalmente con ella antes de realizar un reporte al ICBF, debido a que el niño no había sido registrado con más de 4 meses de edad, y, por consiguiente, también le faltaban todas las atenciones en salud que requieren contar con documento de identidad. Con la profe encargada del grupo al que éste pertenecía, tratamos de averiguar el por qué la madre del menor no lo registró a tiempo. Supimos

después que la razón era que el padre del menor no quería reconocer al niño como su hijo y la madre expresó que “le estaba dando una espera a ver si las cosas se arreglaban” para poder registrarlo con él.

Otra dinámica construida como equipo tenía que ver cuando se debía informar a las familias sobre la posibilidad de reportar sus casos al ICBF, se hacía sin que aparecieran como responsables de tal reporte los profesionales que trabajábamos en el programa, a pesar de que todos los profesionales si teníamos responsabilidades en la formulación de cada reporte. Ante las familias, los únicos responsables de los reportes eran el ICBF o la subsecretaría de Educación, de tal suerte que los autores de los documentos eran siempre invisibles. Este hecho a su vez contribuía al gran desconocimiento del funcionamiento del programa por parte de las familias, quienes ignoraban que la modalidad familiar podía hacer seguimientos a la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

A los cuidadores se les informaba, en la mayoría de los casos, que “los reportes eran alertas de los aplicativos que se utilizaban para registrar las atenciones que se realizaban”, palabras textuales con las que se les intentaba explicar que si había alertas constantes porque se registraban faltantes de documentos y atenciones (como afiliación a salud, asistencia a las revisiones odontológicas, oftalmológicas y auditivas, vacunación, asistencia al programa de primera infancia), el ICBF los podía citar o visitar, ya que esta institución era la encargada de monitorear esa información y de hacer eventual seguimiento del caso.

Lo anterior, era una forma técnica de explicar a las familias que al ser un operador de un programa del ICBF, la modalidad familiar debía informar de los casos con mayor riesgo de vulnerabilidad a las instituciones de protección. A través de este tecnicismo, las familias asociaban el programa al ICBF directamente, y como consecuencia se presentaban retiros por el imaginario

que se ha construido en esta población de que el ICBF iba a quitarles a los niños a las familias que incumplían. Igualmente, el no implicarnos como actores que realizaban los reportes, era una medida de autoprotección que se implantó después de una experiencia, en la que a una familia que le retiraron a un menor para ingresar a protección, amenazara a parte del equipo que realizó el seguimiento y el reporte. Hay que aclarar que, aunque sí existen esas plataformas y se generaban alertas, todos los reportes al ICBF los realizábamos a través de oficios redactados por los profesionales de la modalidad familiar, aunque nunca se aceptara esta responsabilidad ante las familias.

Imagen 3 Fotografía de Encuentro Grupal de la Modalidad Familiar.

En el fondo de la fotografía se perciben 3 siluetas que corresponden a una profe de la modalidad familiar, la profesional psicosocial y un padre de familia, los cuales se encuentran realizando compromisos verbales por constantes inasistencias al programa, igualmente se le están realizando requerimientos porque la niña no cuenta con el esquema de vacunación actualizada. Un mes después de registrar la fotografía el caso fue reportado al ICBF porque la niña durante varios meses no tuvo el esquema de vacunación completo.

Algo similar ocurría con los complementos nutricionales (mercados que se entregan una vez al mes). En esta modalidad se entregaban los complementos de acuerdo con las asistencias que habían tenido las familias a los encuentros grupales, los cuales eran una vez a la semana. Para recibir el complemento debían tener todas las asistencias del mes o tener justificaciones médicas,

justificaciones por trámites del programa o por calamidades. Esta directriz fue una decisión del operador para incentivar la asistencia a los encuentros ya que los lineamientos y las directrices del ICBF no establecen criterios para la entrega de los mercados, puesto que todo el que se encuentre inscrito debe recibirlos. Aunque esos criterios fueron introducidos por el operador exclusivamente, la Subsecretaría de Bienestar Social y el ICBF los conocían y no hubo mayores cuestionamientos al operador por haber creado esos condicionamientos para entregar los complementos.

Cuando las familias no cumplían con estos criterios no recibían el complemento nutricional, igual que cuando se realizaban los reportes al ICBF. Cuando no se entregaban los complementos a las familias, los profesionales responsabilizamos a los aplicativos con los cuales se reportan las asistencias a los programas, otorgándoles el alcance a estas plataformas como una entidad que define quien recibe o no el complemento, utilizando la información que semanalmente reportamos y que contabiliza las asistencias de las familias, de esta manera se impersonalizaba la operación. Las maestras eran quienes en realidad revisaban las asistencias y realizaban los pedidos de los mercados haciendo el conteo de las asistencias, este pedido era verificado por la auxiliar de enfermería y en última instancia por mí. Aunque normalmente yo no hacía parte del proceso de pedido de complementos, las profes me incluían en dos casos: cuando me informaban o me consultaban para hacer excepciones con personas que por situaciones extremas no podían cumplir con los criterios de asistencia, o cuando no se le daba el complemento a los casos especiales en los cuales se entregan, como los casos de malnutrición a quienes siempre se les debe dar.

No explicar la metodología precisa para entregar los complementos a las familias situando la responsabilidad de la operación por fuera de nuestras labores, es similar a lo descrito por Auyero (2013) en su etnografía sobre la espera en los servicios sociales, cuando explica que “el velo” funciona como un proceso para enmascarar la espera a la que son sometidos las poblaciones

vulnerables detrás de acciones no humanas como un sistema informático, cuando realmente la espera para recibir un beneficio del Estado si está realmente a cargo de humanos. Lo anterior se complementaba con "la confusión" que se construyó con las familias utilizando lenguajes técnicos para explicar las metodologías de entrega de los complementos, empleando palabras enredadas y desconocidas para la población, para dificultar que ellos entendieran y conocieran que la decisión de la entrega era de las profes y mía.

Normalmente cuando las profes me consultaban era porque entre sus grupos de trabajo ya habían tomado la decisión conjunta de no entregar o entregar el complemento, pero si hubo ocasiones en las que se presentaron discordias entre los grupos de trabajo; había una profe que históricamente se saltó todos los acuerdos y parámetros que se habían construido para la entrega de complementos, esto cada mes generaba discordia porque ella era la profe que más complementos entregaba y en muchas ocasiones entregó complementos a familias que no cumplían con los parámetros. Las compañeras se quejaban mucho de esta profe, porque las familias empezaban a compararse y a reclamar sobre porqué en unos casos si se entregaba y en otros no, igualmente porque generaba comparaciones entre las profes que no entregaban y la profe que sí entregaba, presentándose en muchas ocasiones solicitudes para cambiar de grupo hacia el grupo de la profe que era percibida como "buena gente" por entregar los complementos. La verdad, como coordinadora, yo siempre supe que esa profe se saltaba los parámetros de entrega que habíamos acordado, pero nunca la cuestioné ni le realicé mayor seguimiento, porque curiosamente ese era el grupo que mayor promedio de asistencia tenía, también era un grupo que no presentaba retiros y el cumplimiento de la profe era alto. Seguramente si hubiera sido una profe que tuviera los indicadores bajos y tuviera un rendimiento bajo, le hubiera realizado mayor seguimiento, lo cual demuestra que en mi ejercicio de coordinación utilizaba las mismas categorizaciones que las profes

realizaban hacia sus madres, solo que yo lo hacía en la mayoría de las ocasiones con las profes porque ese era el grupo que tenía a cargo, y lo hacía teniendo en cuenta su desempeño.

Los profesionales que hacíamos parte de la modalidad familiar nos encontrábamos en la intersección de hacer cumplir los criterios que el operador y la estrategia proponían, y las condiciones que nos planteaban las familias y las poblaciones. Este estar en el medio, hacía que en algunos momentos como coordinadora me situara desde la lógica del operador y solicitara a las maestras que se respetaran los criterios, y en otros, que tomara decisiones reconociendo las condiciones de los sujetos y pasando por encima de las directrices del operador. Un ejemplo de lo anterior sucedió en diciembre de 2018, cuando por decisión mía y con la aprobación de las maestras, se entregaron los complementos a todas las familias vinculadas, sin tener en cuenta los criterios que regularmente había solicitado que se cumplieran en todos los meses anteriores. Esta decisión la tomé pensando en dos cosas: la primera, en diciembre las familias salían a vacaciones del programa y aún no se conocía la fecha de reinicio, opté por darle la ayuda a las familias para que tuvieran alimentos mientras empezaba de nuevo la atención; y la segunda, motivada por el espíritu de la "fechas decembrinas", convirtiendo el complemento como en un regalo de navidad para todas las familias.

Lo anterior se asemeja a lo descrito por Auyero (2011) al describir como los funcionarios de una entidad estatal en Argentina hacían correr la fila que hacían los migrantes para sacar el Documento nacional de identidad más rápido los días viernes para poder salir temprano.

Algo similar sentíamos los diciembres en nuestro programa; las ganas de no revisar las asistencias a todas las familias y pedir el complemento a todos, eso para facilitar nuestro trabajo antes de las vacaciones, además basada en mi experiencia los viernes y antes de las vacaciones uno se siente con un mayor ánimo porque sabe que se aproxima un descanso y eso puede estar

relacionado con la posibilidad de ser más flexible con las lógicas que se han construido para operar los programas o para atenderla fila.

Si en diciembre tuve una posición flexible, en septiembre del mismo año, fue lo contrario. Debido a la baja asistencia, mi jefe me solicitó explicaciones de posibles situaciones que se estuvieran viviendo y que no posibilitaran a las familias asistir activamente. Ante ese pedido, ese mes (aunque hasta ahora apenas lo reconozco), apliqué con mayor rigidez los criterios que el operador había construido para la entrega de complementos. Se quedaron durante ese mes sin el mercado más de 60 familias que no cumplieron con la asistencia, cuando la media por mes hasta ese momento era de 20 o 25 mercados sin entregar. Lo anterior conllevó a que se presentaran retiros de algunas familias que no recibieron, también que algunas familias el siguiente mes asistieran cumplidamente para no volver a quedarse sin el mercado. Como se ve, la aplicabilidad de ciertos criterios fue más una solución burocrática para promover la participación y ante la presión de los jefes, que usábamos a nuestra conveniencia; así, en unos meses y para cumplir con los indicadores, los aplicábamos completos, en otros meses como diciembre, en cambio, los omitíamos totalmente. Esta práctica que como coordinadora realicé, puedo pensarla como una acción encaminada a disciplinar a las familias filtrando aquellas que eran o ante la necesidad se volvían "juiciosas" u optaban por el retiro. Al ser siempre tanta la población demandante, habría posibilidades de cumplir con las cuotas pues si se retiraban familias, eran remplazadas por nuevas.

Yo nunca me sentí cómoda cumpliendo con los indicadores de asistencia, mis números de asistencia no eran altos en comparación con otras modalidades, esto debido a que como coordinadora quería darle mayor relevancia a las trasformaciones que se vivenciaban con cada familia que hacía parte de la modalidad familiar y no era mi interés mayor cumplir con indicadores altos; como pasó en el mes de septiembre. Era muy difícil lograr un equilibrio, porque cuando las

familias tenían un riesgo mayor de vulnerabilidad empezaban a tener inasistencias, y para hacer un proceso de acompañamiento era necesario tenerlas vinculadas, pero mientras se generaba todo el proceso de acompañamiento esas familias bajaban nuestros indicadores de inasistencia. Por eso al finalizar el mes de septiembre me sentí muy mal al ver mis cifras de retiros tan alta, porque sabía que se había perdido la oportunidad de acompañar a todas las familias que se retiraron en su garantía de derechos, pero debo decir, que en octubre me sentí bien con los indicadores de asistencia, porque por primera vez en todo el año no fuimos la modalidad familiar con el peor promedio de asistencia.

Frente a la garantía de derechos, como líder del proceso, realizaba constantes capacitaciones y reflexiones con el talento humano, para promover que a pesar del disciplinamiento que se imponía a las familias, buscáramos nuevas formas de abordar el cuidado y los derechos de los niños y niñas, desde otras experiencias, que posibilitaran que no se llegara al extremo del retiro de las familias que no cumplieran. Con todo el talento humano en algunas ocasiones proponíamos experiencias de relacionamiento diferente con las familias para incentivar la garantía de los derechos y las atenciones a través del arte y del juego. Por ejemplo, hacíamos jornadas de ferias, de abrazos, de vacunaciones simbólicas con las cuales se promovía el acceso a las atenciones y las garantías de derechos desde otros discursos y prácticas, enfocando el tema de la garantía de derechos como una posibilidad de construcción de aprendizajes con las familias, por tanto, preparábamos actividades pedagógicas que se diferenciaran de las prácticas de condicionamiento. Aunque siento que avanzábamos planeando otras experiencias, fue muy complejo modificar los discursos y prácticas asociados al condicionamiento, entonces por ejemplo en la mañana se hacía una experiencia de las planeadas para trabajar los derechos con las familias y por la tarde las maestras les advertían a las madres que sino asistían cumplidamente se iban a quedar sin el cupo

para el año siguiente. En muchas ocasiones sentía que los cambios y las experiencias que creábamos eran superficiales, en un principio pensaba que las profes no entendían el problema del disciplinamiento y del condicionamiento a las familias y que por ello era imposible modificar algunas prácticas. Pero la cuestión no solo pasaba por el entendimiento, porque si bien la comprensión del problema es un inicio, para la transformación de estas ideas debía construirse una alternativa en la práctica que posibilitara modificar las concepciones que estaban sedimentadas en nuestros cuerpos y que hacían parte de nuestra identidad, por eso los cambios no eran tan profundos como yo esperaba.

Desde los primeros meses en los cuales trabajé con la modalidad familiar percibí los condicionamientos que se realizaban con las familias para el acceso y el mantenimiento del cupo en el programa y para recibir el complemento nutricional, aunque lo percibí desde el inicio, no le había dado un nombre a ese fenómeno, fue tiempo después que empecé a leer conceptualmente sobre el condicionamiento en las políticas públicas que empecé a llamar a mi problemática propiamente con ese nombre. A medida que iba leyendo y conceptualizando este fenómeno que había observado y que había vivido, surgió en mí el deseo de transformar esa realidad que la política proponía y transformar las prácticas disciplinadoras que se habían creado en nuestra modalidad y en la que estaban inmersos todos los actores que hacían parte del programa.

Algunas ideas que fui trabajando y que traté de explicar al equipo de profes eran con respecto a la relación que existía entre las concepciones propias de la política y las prácticas que se construían en la modalidad, por ejemplo, expliqué con citas y ejemplos puntuales, la relación que yo percibía entre la focalización y los seguimientos a la garantía de derechos que se realizaban con las familias, con la concepción individualista que tenía la política de Estado con respecto a los problemas del cuidado, evidenciando como “el enfoque de pobreza que orienta estas políticas

explica el fenómeno a partir de la esfera individual y/o familiar dando el énfasis en las capacidades, en los rasgos y decisiones personales consideradas "inadecuadas o insuficientes" (De Martino, 2015: 233.). Con mi experiencia de trabajo en primera infancia, sabía desde la práctica que el enfoque que explica De Martino para las políticas de renta condicionada, se trasladaba al escenario del cuidado y la crianza en tanto se instauran prácticas que responsabilizan a los individuos (cuidadores, maestras) del acceso que tienen los niños y niñas a las atenciones y derechos y se responsabiliza pocas veces al Estado.

Igualmente, en varias ocasiones les expliqué que la política pública de primera infancia y posterior política de Estado, respondía al modelo de las políticas de transferencia de renta condicionada, un modelo que se caracterizan por tener:

> Programas altamente focalizados, muy especialmente en la pobreza y la indigencia y que, como su nombre lo indica, condicionan la recepción de la transferencia monetaria al cumplimiento de ciertos compromisos de parte de los beneficiarios (generalmente la asistencia al sistema educativo y los servicios de salud) (De Martino 2015: 226).

Analizaba con ellas como en el caso puntual de la primera infancia, el acceso de la población a los programas estaba mediado por mecanismos de focalización[9], que establecían los criterios de apertura de los programas, número de cupos y el ingreso de los niños y niñas a cada modalidad. Aunque yo creía que compartiendo conceptos teóricos y analizando la realidad las profes podían empezar a transformar las relaciones de poder que se habían construido, no lo volví a realizar después de pocos intentos porque parecía que a ellas no les interesaba lo que yo les leía y la verdad no me prestaban la atención suficiente para abordar el tema como una intervención colectiva.

La literatura que iba consultando para el planteamiento de mi proyecto de grado y mi experiencia me iban afirmando la idea de que los condicionamientos que se realizan a las familias

[9] Los mecanismos de focalización utilizados es el Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales- SISBEN, pertenencia a grupos étnicos y estar censado como víctima del conflicto armado.

tienen relación con las formas en que estas políticas públicas entienden la pobreza y las características que se les atribuyen a los pobres. Estos preceptos que la política propone se materializan en forma de prejuicios, imaginarios y juicios de valor en los agentes que aplican los programas de este tipo de políticas, como se veía reflejado en el accionar de las profes y el mío propio.

Reflexionar sobre mis falencias y arbitrariedades en mi rol de coordinadora me permitió pensar en la posibilidad que existía de crear espacios de intervención con todo el equipo, en los cuales se retomaran los conflictos que cada una de nosotras tuviéramos con nuestro accionar, para desarrollar una metodología de trabajo que permitirá incentivar en todas una mirada crítica y reflexiva hacia nuestra propia forma de actuar. De algún modo pensaba que poder mirar retrospectivamente y de manera reflexiva nuestro propio trabajo, podríamos plantearnos retos y desafíos para de algún modo mejorar nuestra labor.

Inicialmente me resultó difícil pensar en una metodología de trabajo con las profes. No quería proponer los típicos procesos de formación[10] y talleres que se les realizaban a las profes de primera infancia, porque sentía que para intervenir este problema no bastaba con que el talento humano entendiera el problema en lo conceptual, sino que fuera posible que las mismas profes reflexionaran sobre su accionar y lo analizaran. En muchas ocasiones me cuestioné por no ser lo suficiente creativa para proponer una metodología que fuera colectiva, participativa y que posibilitara que las reflexiones no provinieran solo de mí, que por el contrario se crearan espacios en los que cada profe pudiera reflexionar sobre su propio trabajo y cuestionar sobre sus propias

[10] Los talleres que se hacía con el talento humano hacían parte de la estandarización propuesta para la modalidad, en los que estaban preseleccionados temas que se perciben como necesarios para asegurar la calidad de la atención, por tanto, la mayoría de los temas eran la conceptualización de algunos de los estándares de la prestación del servicio. En esos espacios no consideraba que fuera posible plantear una propuesta diferente porque ya los temas estaban planeados desde el inicio del año y era muy complejo modificar los cronogramas porque la planeación se hacía para poder cumplir con lo que nos supervisaban.

prácticas en los juegos de poder de los que participábamos y contribuimos a legitimar. Esta idea de optar por una metodología que propiciara el trabajo colaborativo y colectivo, siento que era una forma de tener una postura contraria al enfoque individualista que se encuentra inscrito en las estructuras conceptuales de las políticas de renta condicionada. Después de pasar por un periodo de bloqueo que no me permitió avanzar, mi directora del trabajo me propuso hacer un diario de campo de mi experiencia como coordinadora, en el que fuera consignando mis observaciones sobre el programa, las personas con las que interactuaba, mis conflictos, etc. Fue esa misma idea de hacer un diario de campo que, trasladada a una apuesta de un ejercicio colectivo con mi equipo de profes, sentó las bases para construir en la modalidad nuestra propia metodología de trabajo y que finalizó como una propuesta de intervención en sí misma.

Capítulo 4. Apuesta metodológica: el diario de campo y la escritura.

Este capítulo presenta la consolidación que se realizó con el equipo de la modalidad familiar de una práctica de escritura narrativa y describe las transformaciones que vivenciamos los profesionales del programa a partir de dichas prácticas, para finalmente analizar la construcción de un proyecto de intervención participativo.

A la propuesta inicial de mi tutora de escribir un diario de campo en el que fuera consignando descripciones de mi rol en la cotidianidad de la modalidad familiar, fui incorporándole relatos e historias que realizaba en compañía de las profes, recogiendo conversaciones que teníamos y sucesos que pasaban de tal manera que la escritura se convirtió también en un asunto colectivo. Al inicio, cuando iba a escribir el diario de campo, le conté a las profes que iba a empezar a registrar en un cuaderno mi experiencia en la modalidad familiar, y en algunos casos también iba a escribir con la ayuda y el permiso de ellas sus experiencias. A las profes les pareció extraño y me preguntaron sobre qué iba a escribir. Les conté que la idea inicial, era escribir historias sobre los procesos de garantía de derechos en la modalidad familiar, sobre las interacciones que se generaban en estos procesos, relatar casos exitosos y casos emblemáticos que reflejaran la cotidianidad del trabajo que hacíamos. Igualmente, les expliqué sobre mi trabajo de grado y sobre la idea de escribir una propuesta de intervención que incidiera sobre la garantía de derechos en primera infancia y que posibilitara pensar en nuevas formas de relacionamiento entre la comunidad y la institucionalidad. Ellas manifestaron que les parecía interesante la idea y todas manifestaron que querían ayudarme a escribir estas historias (creo que mi rol de jefe posibilitó que aceptaran con mayor facilidad).

Escribí el primer relato con una profe, cuando estábamos conversando y ella me estaba contando un problema que tuvo con una familia usuaria. Al terminar de hablar, me senté con ella

y le pregunté que si podíamos escribir la conversación que habíamos acabado de tener. Ella se quedó sorprendida, pero accedió. Cuando terminé de escribirla, la leímos juntas. A partir de allí, se construyó una práctica narrativa nueva con las maestras, que incluía la escritura, la lectura y el análisis de algunas vivencias que teníamos en la modalidad y la cual sería el punto inicial de un proceso de intervención que se dio sobre la marcha con el equipo educativo y cuyas experiencias han sido motivo de reflexión en esta tesis. A continuación, un fragmento de la historia:

Yo: ¿Cómo les fue con la entrega de complementos el viernes?

Profe Yessica: A parte de la mamá que me hizo regañar….

Yo: ¿de qué hablas Yessica? ¿Por qué te llamé la atención por culpa de esa mamá?

Profe Yessica: Venga le explico, yo le dije a la tía del niño que me hiciera el favor de firmar el registro de entrega de complementos, entonces la tía de Dilan firmó. Antes de entregarle el complemento le pregunté que si me había entregado la copia de la asistencia del niño al control de crecimiento y desarrollo que estaba pendiente. Ella me respondió que no, que ella iba a la casa a traerme la copia. Yo le respondí que no había problema, que fuera y me lo trajera; yo honestamente pensé que ella se había llevado el complemento, pero no, ella no se lo llevó porque pensó que si no me traía la copia no podía llevarse el complemento.

Ella se fue y me dejó el complemento, como yo no me di cuenta, me descuadré; por eso las cuentas me daban mal. Yo la llamé a decirle que había hecho mal el pedido, que me sobraba un complemento y por eso usted me regañó, porque todos pensamos que sobraba uno, pero no, era el complemento de ese niño y su familia.

Yo me di cuenta de que la tía de Dilan estaba en la casa llorando después, porque resulta que ella había perdido la cita de crecimiento y desarrollo. Ella nos dijo a mí y la mamá del niño que sí lo había llevado, o sea que nos dijo mentiras a las dos. Una vecina que también asiste al programa, me llamó a contarme que la tía de Dilan estaba en la casa llorando y que había dejado el complemento acá sin reclamar, esa vecina me preguntó que si la tía de Dilan podía reclamar el complemento sin la copia del carné de crecimiento y desarrollo, a lo que yo le respondí que claro y le conté que la tía de Dilan ya me había firmado el formato de entrega y le dije que yo no entendía porque no se lo había llevado.

Al rato llegaron al CDI la tía de Dilan y la vecina que me había llamado a recoger el complemento, cuando me vieron yo le pregunté a la tía del niño por qué se había ido a llorar y por qué me dijo mentiras, ella respondió que se le olvidó asistir a la cita con su sobrino y dijo que tenía miedo porque la hermana, o sea la mamá de Dilan, se iba a enojar porque no llevó al niño a la cita, o sea que la tía del niño no solo me mintió a mí, sino también a la hermana.

Luego estaba yo hablando con la tía de Dilan, diciéndole que las mentiras no son la mejor respuesta a estos problemas y la vecina que estaba ahí acompañándola dijo "Uy profe, pero es que no lo ha llevado desde el 8 de marzo, 8 meses ese niño sin ir a la cita. Con razón es que no se llevó el complemento, descaradísima". A mí me dieron ganas de reírme, pero la tía de Dilan de una le respondió, que no dijera nada, que mejor se quedara callada porque no ayudaba en nada.

Pero Valeria, sabe qué es lo peor, que ese día por la tarde, la mamá de Dilan me llamó a informarme que la tía del niño ya le había sacado la cita y que le había contado todo lo que había pasado en la mañana, la mamá me mandó la foto de la factura de la cita a mi whatsapp.

Había dos profes escuchando toda la conversación y manifestaron.

Catalina: Yo les pido que en la entrega del complemento me lleven por lo menos el comprobante de que han sacado la cita, para que se pongan al día, es que uno sabe que ese día las familias más fácil entregan los papeles.

Mariana: A una mamá se le dio permiso para ir al Putumayo dos semanas, ella desde allá del Putumayo le hizo colocar las vacunas y llevó al niño a la cita de crecimiento y desarrollo, me mandó las fotos de los comprobantes por correo electrónico, por eso yo le di permiso que faltara, porque mirá ella tan juiciosa, que ni estando en otro lugar bien lejos se le olvidan sus compromisos con su hijo.

(Fragmento del Diario de Campo del 19 de noviembre de 2018)

Al terminar de realizar todo el relato, la profe me solicitó escuchar todo lo que escribí y yo procedí a leerle en voz alta lo que había escrito. Cuando finalicé, ella se río del relato y me dijo que esa historia le parecía muy normal y se interesó en saber por qué esas historias eran importantes para mí, en saber qué pretendía hacer con ellas. Para explicar esos cuestionamientos empecé a contarle las hipótesis que me había formulado frente a la garantía de derechos y nuestro rol como

actores ejecutores de la política, las dificultades que teníamos para cumplir con la garantía de derechos, las formas en que lo estábamos haciendo y las consecuencias que tenía eso sobre los sujetos, las familias, los cuidadores, los niños y las niñas. Por ejemplo, en el relato que construí con la profe, le conté que a mí me interesaba conocer cómo se habían generado lógicas de poder en nuestros discursos y prácticas con las familias, que hacían que las familias creyeran que por no cumplir con las atenciones en salud, no se merecían el complemento. Igualmente le conté que quería conocer como desde mi liderazgo se promovían este tipo de prácticas y discursos que legitimaban esas lógicas de poder del merecimiento o no del complemento y del cupo. La profe inicialmente se quedó callada, después me dijo que estaba sorprendida que de esa conversación que acabábamos de tener, se pudiera analizar tanto. Ahí termino la conversación.

Con otros relatos que construimos también se presentaron preguntas y discusiones, pero conforme la escritura de estos relatos se volvió algo más usual para ellas, se empezó a formar una práctica; mientras los escribía individualmente, con cada profe, empezaban agruparse otras, estaban pendientes cuando finalizaba y me solicitaban que leyéramos estos relatos con varias participantes, que estaban ahí viendo el proceso de escritura y que mostraban su interés de escuchar la historia que se había construido con otras compañeras. Muchas veces me interrumpían para reírse, para hacer un comentario o hacían un ruido, pero al finalizar siempre estaban las mismas preguntas: - "¿y eso para qué sirve?", "¿eso cómo se relaciona con los derechos?" "¿Qué quiere decir eso?" "¿Usted qué va a hacer con ese escrito, qué quiere analizar?" En ese momento no comprendí que las preguntas de las profes se relacionaban con dos cosas: conocer los relatos y conocer lo que yo pensaba de cada relato. Ese proceso hacía que yo les explicara algunos conceptos que leía, algunas hipótesis, preguntas que surgían y las ideas que tenía para hacer mi propuesta de

intervención para abordar esa curiosidad, que ya no era solo mía, que ahora se había vuelto una curiosidad de ellas también.

Mi posición y la de las profes durante la escritura de los relatos fue modificándose conforme pasaba el tiempo, en un inicio en los procesos de escritura permanecían las lógicas de la jerarquía y parecía que yo era la única encargada de interpretar y analizar lo que se escribía, como si el "saber" solo lo tuviera yo, el rol de las profes era más pasivo, solo de escucha y de hacer preguntas. Pero conforme se hacían más relatos, las profes fueron teniendo un rol más protagónico en los análisis, primero utilizaban los chistes o el sarcasmo para resaltar mis contradicciones como coordinadora y la de sus otras compañeras, luego los relatos se fueron ampliando, y aunque los chistes y el sarcasmo siempre estaban presentes, sus reflexiones se empezaron a volver profundas para mí. Recuerdo un relato que escribimos con una profe sobre un seguimiento que no se realizó a tiempo a una familia que no había asistido a los controles de crecimiento y desarrollo porque estaban teniendo problemas de seguridad para salir de su casa, en el relato la profe me manifestó que yo como coordinadora nunca le di una respuesta si ese seguimiento debía estar, o sobre cómo lo debía conseguir, debido a que la familia no podía asistir a los encuentros, solo se podía conseguir el seguimiento realizando una visita domiciliaria, pero en ese momento no era prudente realizar una visita porque se podía arriesgar la seguridad de las profes al hacer presencia en una casa de una familia que estaba amenazada.

Cuando se leyó el relato las que tuvieron la palabra para analizarlo fueron las profes, centraron su análisis sobre la forma en que se realizaban las solicitudes a ellas y la forma en que se esperaba que el equipo cumpliera con los requerimientos, sin darle importancia a lo que sucedía en el contexto, cosas que eran angustiantes para ellas como su seguridad. Sus dificultades eran obviadas desde mi rol porque me centraba en el resultado, ellas analizaron como en muchas

ocasiones parte del equipo guardaba silencio para no tener que dar respuesta sobre el cómo resolver esos problemas y dejar la responsabilidad de cumplir o no en la persona encargada, ellas manifestaron que en muchas ocasiones aunque yo sabía que las situaciones eran complicadas, si ellas cumplían yo no me detenía a preguntar el cómo lo habían logrado y ellas tampoco lo exaltaban, porque finalmente parecía que el cumplir con los seguimientos era lo más importante. Todo este análisis ellas lo conectaron con análisis que habíamos hecho en el pasado sobre la individualización de las responsabilidades y sobre las problemáticas del contexto que estaban relacionadas con el goce efectivo de los derechos en las cuales no podíamos intervenir y en las que, por tanto, nos sentíamos más cómodas guardando silencio.

Las bromas y sarcasmos de las profes no me incomodaban, me hacían reír porque casi todos los análisis que ellas hacía venían precedidos por sus bromas, pero las risas se iban transformando en análisis profundos sobre nuestros procesos, sobre mi rol, en muchas ocasiones sus análisis se volvieron tan inquietantes para mí que me hacían cambiar parte de mis escritos, dando prioridad a lo que emergía en las discusiones con ellas, por ejemplo, después del análisis de los silencios que ellas realizaron, empecé a utilizar un símbolo de silencio en nuestros relatos para identificar cuando se presentaba.

Ese proceso de escribir y leer las historias cotidianas de la modalidad familiar posibilitaba que las profes y yo escucháramos sobre nuestras prácticas, nuestros discursos y nuestros silencios, quiero hacer énfasis en los silencios porque cuando empezamos a leer el diario de campo nos centrábamos en los diálogos, los procesos, pero después de los análisis de las profes el cuestionamiento de los silencios se volvió algo importante, a continuación, un fragmento de un registro que posibilita evidenciar la forma en que se manifestaban los silencios en la modalidad familiar:

La profe está terminando de firmar los requerimientos, y acaba de llamar a un papá. En los encuentros no es algo tan común que asistan papás; de 300 familias que atendemos, asisten entre 3 o 4 papás con sus hijos al encuentro pedagógico, por eso decidí prestar atención para registrarlo.

Profe Melanie: ¿papá de Juan usted trajo las vacunas?

Papá de Juan: Profe se pasaron de día porque fuimos a un sitio y que no había, toco ir otro día y tampoco, después fuimos otro día.

Profe Melanie: Pero papá, ¿ya se las pusieron?

Papá de Juan: Si ya se las pusimos, después de varios intentos.

Profe Melanie: ¿pero trajo la copia del carné de vacunas?

El papá de Juan asintiendo con la cabeza, entregó la copia del carné de vacunas.

Diario de Campo Octubre de 2018

Los requerimientos son formatos que se crearon en la modalidad familiar para registrar los compromisos que se realizan con las familias cuando estas no han podido llevar una constancia de las atenciones en salud o cuando les falta documentación de la carpeta, en el caso del padre de Juan, le estaban realizando un compromiso porque el niño tenía el esquema de vacunación incompleto. Cuando tiempo después leí el diario de campo a las profes, inmediatamente ellas empezaron a hablar sobre las barreras que existían en nuestra población para acceder a las vacunas, hablaron de varios casos parecidos al descrito en el cual las familias tenían el interés de acceder a la atención, pero las instituciones estatales se lo dificultaban, incluso contaron sus propios relatos con sus hijos sobre las dificultades que habían vivido en las atenciones para ellos.

Sí bien todas conocíamos las dificultades que tenían las instituciones públicas para cubrir las atenciones, cuando el padre de Juan y otras familias las expresaban, nosotras lo ignorábamos, revisando el diario de campo hay varios silencios después de que las familias relataban su dificultad para el acceso a las atenciones, también hay silencios míos cuando el talento humano me relataba las situaciones generalizadas, por ejemplo, cuando escaseaba la vacuna de la influenza en los centros de salud y muchos carnés de los niños y niñas se encontraban desactualizados. Los

silencios sobre esa situación venían acompañados de unas preguntas que eran constantes, ¿Ya trajeron las copias actualizadas?, estas preguntas eran como el escape del silencio que se instauraba.

El fragmento descrito, permite comprender la forma en que nuestro equipo actuaba de acuerdo a los imaginarios que teníamos, el silencio por ejemplo era una forma de lidiar con la "incertidumbre" que se generaba al tener que garantizar que las familias cumplieran con las atenciones, pero al mismo tiempo no saber si era posible que cumplieran por la responsabilidad de las otras instituciones que estaban a cargo de ellas, porque nuestro rol era de verificar, reportar y fomentar, pero finalmente la acción concreta de la atención estaba por fuera de nuestro alcance. El silencio también era una forma de lidiar con la "incertidumbre" de las familias por no saber cuánto tiempo debían esperar para poder acceder a la vacunación, a las citas de crecimiento y desarrollo y a otras atenciones. Auyero (2011:138) retoma a Engels y su descripción del proletariado inglés para compararlo con lo que sucede con los sujetos que esperan, una clase que "ignora toda seguridad en la existencia" una clase "sujeta a todos los azares", por tanto, son personas para quienes en su cotidianidad impera la incertidumbre. Auyero si bien solo describe la incertidumbre en los beneficiarios, desde la experiencia de trabajo con la modalidad familiar y como agente que ejecutó los programas, puedo analizar que el talento humano de la modalidad familiar teníamos condiciones y características similares a las de las familias que atendíamos, en los términos de Engels se puede decir que el talento humano y las familias éramos de la misma clase social, la diferencia es que así compartiéramos las características y conociéramos y viviéramos las mismas dificultades que tenían las familias para el acceso a las atenciones y tuviéramos que lidiar con la incertidumbre de nuestra propia contratación, la incertidumbre de no saber o tener como responder los requerimientos de los supervisores, teníamos que encarnar la voz institucional, por ello

continuábamos haciendo firmar requerimientos hasta que en algún momento incierto la familia pudiera acceder a la atención, por ello en muchas ocasiones guardábamos silencios y nos concentrábamos en hacer preguntas que continuaran impulsando a las familias a conseguir el resultado que necesitábamos, ignorando así las dificultades y tramitando la incertidumbre de todos los actores con una idea que nos guiaba y le dábamos a las familias, hay que seguir intentando y yendo a las instituciones de atención hasta que puedan acceder.

Igualmente, desde mi experiencia, puedo decir que en la modalidad familiar al igual que en la Oficina de Desarrollo Social de Buenos Aires que Auyero describió, existía "la idea de que como son pobres tienen que esperar", pero pasaba algo más, como el talento humano tenía condiciones similares a las de las familias usuarias, la idea estaba acompañada de imaginarios que complementaban esa idea, si a mí como trabajadora y ejecutora de la política me toca esperar para acceder a las atenciones, pues todos pueden esperar al igual que yo, por eso cuando hablábamos de la espera de nuestras familias, terminábamos contando historias propias de espera, normalizando lo que habíamos vivido, imponiendo a nuestras familias nuestra experiencia de relacionamiento con las instituciones que brindan las atenciones.

La "voluntad" de las familias para acceder al sistema de atenciones era otro imaginario que construimos, un imaginario que está relacionado con el enfoque individualista que caracteriza a las políticas de renta condicionada y con la historia de relacionamiento que cada una había tenido con las instituciones que prestan las atenciones. En muchas ocasiones, el silencio y la pregunta para incentivar a las familias, estaba acompañado de un diálogo para que las familias pese a las condiciones desfavorables de las instituciones continuaran insistiendo hasta lograrlo, yo veía ese proceso de guiar a las familias como un "empoderamiento", porque sentía que si ellas conocían las herramientas para acelerar la prestación de las atenciones, ellas iban a acceder a sus derechos

con mayor prontitud. En este momento me cuestiono el para qué de ese "empoderamiento", porque siento que en la modalidad, el acompañamiento realmente iba encaminado hacia la finalidad de conseguir las atenciones y por tanto nuestro trabajo era en cierta parte cómplice de esa situación de incertidumbre y espera que caracteriza a los pobres. Éramos otros actores más en el entramado de instituciones sociales que prestan un servicio o una atención y que tienen en sus estructuras practicas burocráticas, cumpliendo un rol particular, incentivando a las familias a que continuaran yendo a las instituciones encargadas de las atenciones para que lo siguieran intentando, construyendo con las familias un "empoderamiento" para acceder a los derechos y no un empoderamiento para ser sujeto de derechos, porque nosotras simplificábamos las rutas de atención, sabíamos los lugares en donde llegaban las vacunas, conocíamos profesionales que facilitaban la solicitud de las citas y utilizábamos esto para direccionar a las familias y simplificar el acceso a las atenciones, las empoderábamos con el conocimiento sobre cómo es más fácil acceder, porque reconocíamos que era poco posible que si las familias encontraban barreras de acceso, por sí mismas actuaran para derribarlas, era un empoderamiento que complementaba el disciplinamiento que aplicábamos para que las familias tuvieran mayor posibilidad de cumplir.

Con el transcurrir de los días fue más frecuente que las lecturas del diario de campo estuvieran acompañadas de algunos análisis previos que iban emergiendo, yo les explicaba lo que se me iba ocurriendo sobre los silencios, sobre la burocracia y en muchas ocasiones nos reíamos porque yo me sentía avergonzada de mis prácticas burocráticas. Me tomó tiempo saber los cambios que esa escritura narrativa había movilizado en el equipo, creo que solo tuve una sospecha cuando antes de finalizar el contrato llegó una supervisión de parte del municipio para hacer seguimientos a las atenciones integrales, porque se registraron muchos faltantes de acceso a las atenciones de salud. Cuando la persona de la Subsecretaría de la Primera Infancia les realizó la retroalimentación

a 4 personas del equipo, les dijo que la Modalidad estaba “floja” porque muchos niños estaban con la asistencia pendiente a vacunas, a controles de crecimiento y desarrollo, les faltaban las afiliaciones a salud, y les faltaban certificados de valoración médica anual. Las profes argumentaron que la falta de estos documentos no era algo malo, porque detrás de cada papel que faltaba, existía un proceso de acompañamiento a las familias. Igualmente le contaron las actividades que se estaban planteando con las familias para que la promoción de los derechos fuera una oportunidad pedagógica en las que se aprendiera y no solo se exigiera. Como yo no estaba en la oficina, cuando me contaron sobre los resultados de la supervisión estaban enojadas, me dijeron que desde el mismo municipio y el ICBF se querían a los niños y niñas y familias en tanto fueran “juiciosas y perfectas”, estaban furiosas diciendo que desde el municipio no se fomentaban procesos que permitieran el aprendizaje que debían tener las familias para garantizar los derechos, que a ellos solo les importaba tener el papel que certificara la asistencia. Ese día entendí que algo había cambiado en el equipo; pero solo hasta tres meses después pude analizar el por qué después de dos años, para finalizar mi proceso de liderazgo, pudimos como equipo modificar algunos discursos y prácticas.

Imagen 4 Fotografía de Acompañamiento de la Secretaría de Salud

La fotografía fue tomada en la oficina en el mes de octubre de 2018 durante un acompañamiento de la secretaría de salud para conocer el acceso de los niños y niñas a las atenciones en salud. La forma en que se vivían las supervisiones y acompañamientos para verificar el estado de las atenciones integrales de los niños y niñas de la modalidad familiar eran similares; iniciaban por la revisión de todas las carpetas en las cuales se almacenaba la documentación, los supervisores tomaban registro de los casos faltantes y revisaban que los profesionales de la modalidad tuvieran el registro de la activación de las rutas para cada caso, por ello se debían tener evidencias de los requerimientos firmados por las familias y en caso de que los faltantes fueran reiterativos se debía tener el reporte al ICBF.

Los cambios que vivenciamos como equipo fueron en gran medida producto de la escritura narrativa que se consolidó como una metodología de una intervención participativa, en la que el talento humano se constituyó como un actor clave en su propia transformación. Al respecto Montenegro (2001: 20) propone que en una intervención participativa se "conceptualiza al grupo afectado por algún problema social como interlocutor y actor privilegiado para la transformación social. Ellas hacen énfasis en que las personas que están afectadas por los problemas sociales deben ser parte de la solución de aquellos problemas". En la modalidad la escritura y la lectura narrativa particular que se construyó, fue lo que permitió que las profes aportaran conocimiento, historias y análisis, su protagonismo en los relatos contribuyó a que nos situáramos como pares y nos sintiéramos como miembros de un mismo grupo cultural en el cual empezamos a compartir formas de pensar, enmarcar, esquematizar y memorizar, experimentar (Rapport y Overing, 2000: 288),

proceso que contribuyó a cambiar las jerarquías propias que se establecieron durante la operación de un programa que está pensado para realizar una intervención dirigida desde la estandarización. Si bien esta intervención no tuvo la planeación propia de este tipo de proyecto, se constituyó en una experiencia que conjugó investigación e intervención, o en otras palabras en una intervención desde la investigación, Rapport (2017: 140) recogiendo la experiencia de Investigación de Fals Borda en el Caribe, concluye que "investigar no era "devolver" a los campesinos los datos coleccionados por investigadores externos, sino el mismo proceso de rememorar el pasado y analizarlo conjuntamente. Justamente, esto es lo que los investigadores posteriores distinguen como un fundamento de la investigación colaborativa.". En este trabajo se relata la forma en que una investigación se constituyó como un proceso colaborativo de investigación-intervención a través de la narrativa, esperando que el análisis posterior que he realizado de esta experiencia, pueda aportar al diseño de nuevas propuestas de intervenciones participativas que retomen la potencia de lo narrativo dentro de sus metodologías.

Si tuviera la posibilidad de haber continuado con la intervención con el equipo de la modalidad familiar, en una segunda fase propondría que la escritura fuera un proceso colaborativo, en el cual las profes tuvieran la posibilidad de construir sus propios relatos, para después leerlos y analizarlos conjuntamente. Rapport y Overing (2000: 406) definen que:

> Escribir es una experiencia de experiencia, una metaexperiencia; es el ordenamiento considerado de la experiencia en forma simbólica, y la producción consciente de significado a partir de ella. Entendida en su forma más completa, la escritura es la práctica de reflexionar simbólicamente y dar sentido a la experiencia.

Considero que la posibilidad de escribir y analizar sus propias historias, podría contribuir a que las profes expongan sus propias ideas, intereses y sus propias contradicciones, lo cual enriquecería los espacios de lectura colectiva escuchando el sentido que cada una le da a su quehacer, teniendo muchas perspectivas diversas de las problemáticas.

En una tercera fase propondría la construcción de metodologías de trabajo con las familias, retomando los análisis realizados con las profes e incluyendo a las familias en el proceso de escritura colaborativa. La escritura sería la herramienta que nos permitiría conocer las experiencias que se viven en la modalidad desde diferentes visiones, en palabras de Rapport y Overing (2000: 408) la escritura al ser el medio para:

> Alejarse de la experiencia y mirarla con recelo, como un objeto, le brinda a un individuo la posibilidad de ver su vida como otros podrían verla; él puede relacionar la trama o el plan de su vida con el curso de la vida o el ciclo de vida que otros puedan anticipar o proporcionar para él, y luego actuar de acuerdo con ese conocimiento.

En la modalidad familiar compartir las múltiples miradas que tienen los actores de una misma experiencia, nos brindaría un constante intercambio de saberes con todos los actores y situaría a las familias igualmente como actores protagónicos en los procesos participativos de transformación que posteriormente se construyan.

> La riqueza de los procesos participativos radica en la participación plena de los protagonistas de proyectos, comunidades y organizaciones, esta estrategia permite a los actores locales ver reflejada la realidad que a diario experimentan y los grados de responsabilidad de cada uno con respecto a los aciertos y desaciertos generados por una experiencia concreta, a la vez, el proceso permite el empoderamiento pleno de los actores para ser conscientes de la necesidad de generar cambios a lo interno de sus organizaciones (Gómez, 2018: 37)

El empoderamiento que se puede construir a través de la participación de las familias puede incidir en la consolidación de nuevas formas de relacionamiento con la institucionalidad, con las atenciones y con los derechos, que partan también desde las necesidades que ellos como sujetos tienen.

Capítulo 5. Asuntos éticos, la narrativa y escritura y su lugar de intervención

Antes de analizar varios elementos de lo que he escrito, debo decir que este tipo de análisis presentados en este texto son los que más se me dificultan en construir. En primer lugar, creo que tengo una resistencia a exponerme y siento que en este caso contar una experiencia que transformó cuestiones ontológicas mías, es quizás la forma en que más me he expuesto en mi historia profesional, y segundo, porque me cuesta reconocer todo lo que esta experiencia me generó a nivel emocional y me sigue generando. Quiero pensar que como lo escribió Contreras (2009) prorrogando el libro la Experiencia y alteridad en educación (Skliar y Larrosa 2009: 7), se me dificultó la escritura de este trabajo porque fue una experiencia y

> Hablar sobre la experiencia puede ser algo de esto, porque toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo inasible, de impronunciable, cualquier sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo con distintas dimensiones facetas personales.

Nunca contemplé ver la escritura de los relatos como una estrategia de intervención emergente o de otro tipo, mi interés era exclusivamente recoger relatos que posibilitaran entender y describir con más detalle mi posible problema de intervención. Si bien al inicio no dimensioné los posibles efectos que la práctica de escribir y escuchar los relatos escritos y que se construyó de manera espontánea, fuera una posibilidad de intervención, pienso ahora que fue esto lo que posibilitó lograr transformaciones que en dos años no habíamos podido hacer como equipo, puesto que en un mes, entre noviembre y diciembre del 2018, se modificaron cuestiones que yo les había tratado de explicar desde hacía casi dos años.

Pero ¿Por qué esta transformación sucedió dos años después?, ahora considero que antes de empezar a escribir los relatos, cuando yo les explicaba la importancia de deconstruir algunas

prácticas de condicionamiento que habíamos implementado con las familias, para transformarlas y empezar a proponer experiencias pedagógicas que permitieran a las familias relacionarse diferente con los accesos a salud, no desde el lugar de cumplir, sino para lograr que las familias comprendieran las implicaciones de estas atenciones en el desarrollo de los niños y las niñas, lo hacía siempre desde mis vivencias. Cuando empezamos a leer los relatos, las explicaciones se construían juntas y partían también de sus vivencias, de nuestras vivencias; ya no solo desde mi percepción.

Lo que analizo ahora, es que mi posición para proponer al equipo educativo cambios en la forma de hacer seguimientos a la garantía de derechos, estaba desde una lógica del saber epistemológico que en mi caso viene de mi paso por la universidad. En mi habitus está siempre informarme, leer, escribir para poder entender y transformar. Eso mismo intenté hacerlo al realizar capacitaciones en las que como si fueran clases, aludía a textos académicos e intentaba propiciar reflexiones que modificaran sus prácticas. Igualmente tenía una postura homogenizante hacia las profes, en la cual yo tenía la convicción de que todas debíamos compartir una postura ética en la cual se propendiera por que las familias beneficiarias cuestionaran su realidad, y en la cual movilizáramos diversos recursos para incidir en que ellas trataran de cambiar esa realidad. Me llevó tiempo entender que la labor de las profesionales de la modalidad familiar no es generar ese tipo de transformaciones, que por otro lado esa expectativa hacía parte de mi postura ético-política y de mis ideales de cambio producto de mi activismo en otros escenarios. Pese a que la escritura narrativa fue un recurso mío, el análisis de los textos fue de todas las participamos de esas sesiones y en el análisis se posibilitó que las profes pudieran manifestar sus propias posturas éticas y políticas, lo que llevó a reflexiones profundas sobre la visión que cada una tenía de cómo hacer su trabajo y lo que me permitió aprender a respetar posturas diferentes a las mías. Al ser una

intervención que emergió de la práctica misma, las transformaciones que se vivieron en el equipo no fueron intencionadas, ni con la idea de que todas llegáramos al mismo punto, por el contrario, lo que sucedió es que las transformaciones que cada una vivenciamos fueron en momentos diferentes y en sentidos diferentes. Por ejemplo, mis cambios estuvieron asociados a mi forma de relacionamiento con el equipo, con mi forma de liderazgo, los de las profes fueron en diversos sentidos, algunas modificaron su relacionamiento con la autoridad, otras cambiaron algunas prácticas discursivas, otras cambiaron las prácticas de disciplinamiento y otras cambiaron sus análisis sobre a la política de primera infancia. Finalmente, cada una se transformó a su modo y desde su interés, analizando los relatos propios y reflejándose en los relatos de las demás.

Las transformaciones que se vivieron con la intervención fueron complejas en tanto muchas de esas prácticas que se modificaron estaban naturalizadas, eran parte de nuestro mundo, de nuestro rol construido desde lo que éramos en la modalidad familiar y lo que hacíamos. Por ello afirmo que estas prácticas eran parte de un estatuto ontológico para nosotras. Para entender esto como es posible, es útil traer la explicación de Packer (2008: 3) sobre qué es ontología:

> La ontología, por supuesto, concierne al ser. Mientras que la epistemología es la consideración sistemática, en filosofía y en otros lugares, sobre el conocimiento, y los asuntos del conocimiento, la verdad, el significado, el sentido; la ontología es la consideración de lo que es, de lo que existe, de lo que significa para algo —o para alguien— ser.

Cuando empecé a escribir los relatos, a leerlos, a escucharlos y a interpelarlos conjuntamente, se empezó a cuestionar el sentido de las palabras, de las acciones, para finalmente cuestionar, nuestro propio hacer y ser en la modalidad familiar. Ahora entiendo que lo valioso que emergió de esa práctica de escribir y leer los relatos que construimos, fue habernos consolidado

por momentos como una comunidad práctica[11] (Packer, 2006) en el ámbito laboral, en la cual se logró que no se escindieran las personalidades exclusivamente para cumplir con las normas, los estándares y las lógicas empresariales, sino que esta vez se escindieron para empezar a querer pertenecer a una nueva comunidad de práctica, que implicaba pensar en una nueva forma de ser en la modalidad familiar, una nueva forma de hacer nuestro trabajo de seguimiento a la garantía de derechos conjuntamente. Esta comunidad de práctica se relacionó con el deseo que se transmitió de querer conocer y de transformar, un deseo que al principio era solo mío, pero que al final de mi proceso con ellas, siento que fue un deseo colectivo y eso fue lo que cambió, a través de los relatos que construimos juntas y sus posteriores análisis. Este proceso nos implicó afectivamente, porque no se hacía el ejercicio desde nuestros roles profesionales, sino que incluíamos nuestras historias personales, nuestros conocimientos y emociones, lo que resultó que en esos momentos nos riéramos, nos preocupáramos, nos sorprendiéramos, finalmente que sintiéramos con esos relatos emociones afectivas de una manera colectiva.

Egan (1991) propone que la narración es una forma de organizar las partes en un todo, por tanto, el papel de la narración es la organización afectiva de nuestra experiencia. Eso fue lo que sucedió con nuestros relatos, que eran nuestras vivencias escritas y cuando las leíamos empezamos a sentir afectivamente y con similitud, por ejemplo, había historias con las cuales nos reíamos mucho, otras con las que quedábamos con preocupación absoluta, otra que nos dieron rabia y otras que nos hicieron llorar.

[11] Wenger (2001: 259) también define que "una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmente nuevas sin convertirnos en tontos ni atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento."

Estos ejercicios narrativos hicieron que la realidad que en ocasiones no podía emerger y no se podía expresar en las charlas cotidianas porque podían traer llamados de atención, o desencadenar procesos administrativos y laborales por nuestros roles de coordinadora y profes, sí pudiera cuestionarse, subvertirse o retratarse sin temores cuando se hacía en forma de relatos. Este blindaje hacía posible que soportáramos el miedo al que los otros conocieran nuestros errores, sin miedo al regaño, sin miedo a equivocarnos porque sabíamos que los íbamos a tratar de entender, sin vergüenza. Nos expusimos en nuestras debilidades y dudas. Los relatos como lo dice Egan (1991) nos dieron la comodidad para tratar con una realidad y sin ser conscientes, empezar a transformarla y en el proceso, transformarnos nosotras como sujetos.

Esta intervención educativa emergente tuvo una continuidad, en gran medida ahora analizo que no fue una intervención que durara un solo momento; la escritura y la lectura de los relatos, se convirtió en un ritual para nosotras, en un momento que era esperado, solicitado cuando no se hacía, y que tenía un lugar todos los lunes de nuestro día administrativo durante nuestro último mes en la modalidad familiar.

> Las ceremonias mínimas no se definen entonces ni por el tamaño ni por la envergadura de un acto; al contrario, se trata de otorgarles a los pequeños actos el carácter de grandes acciones que se van enlazando entre sí, gestando nuevas redes discursivas y fácticas. (Minnicelli, 2018: 54)

Los lunes se volvieron especiales. Esto cambió nuestra rutina laboral y nos dio un motivo porque esperar a que comenzara una nueva semana. Cambiaron las formas de contar las historias, la finalidad de para qué oírlas y qué hacer con ellas. Al no tener un sentido empresarial y ser una actividad libre, la narrativa posibilitó que cada una construyera sus comprensiones sobre la problemática y generaran sus reflexiones sobre sí mismas. Las palabras de Larrosa (2004) sobre los efectos de la narrativa, resumen bien lo que intento decir:

> Si esto es así, la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quien somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrá un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las practicas pedagógicas. La autocomprensión no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quienes somos). (Larrosa, 2004: 39)

Mi postura durante este proceso es conflictuante, en mi ejercicio de ser coordinadora escindí en muchas ocasiones mi afectividad, trataba de no vincularme, de quedarme desde el rol del saber. Pero durante la construcción de las narraciones pude ser yo con mi afectividad, ahí me di cuenta de que mi trabajo con las profes ya me generaba sentimientos y vinculaciones, que dificultaron al final mi ejercicio de coordinación, pues ya no podía ser la jefe objetiva, porque ahora era consciente de que mis decisiones tenían afectividad. Por eso no es en vano que al finalizar decidí terminar mi proceso como coordinadora, porque ya no era capaz de cumplir con la objetividad que mi cargo, mi empresa y el programa implicaba. Las últimas decisiones se debatían ya no solo entre lo correcto e incorrecto, ahora pensaba en cómo se sentían las profes, en cómo me sentía yo, lo cual me generó sufrimientos nuevos cuando me tocó tomar decisiones de renovación de contratos, de no continuidad, de llamados de atención, de dar o no dar permisos. Era debatirme entre mi yo cómplice de los lunes cuando construimos nuestros relatos, o mi yo normativo que era su jefe; al final me gustó más mi yo de los lunes y tomé la decisión de retirarme del trabajo; para que ese yo siga presente en otros momentos con ellas, en un rol más de pares, de amistad.

Fue una transformación ontológica para mí, porque permití la vinculación afectiva, o sea que separé mis temores, mis constructos sobre lo que creía que era ser jefe, ser coordinadora, ser trabajadora social, para transformarme y poder ser parte de la comunidad de práctica que se construyó en la modalidad familiar. Packer hablando sobre la constitución mutua, explica que:

> Esta se logra en las prácticas sociales de las relaciones y comunidad humanas. Los seres humanos son formados y transformados en relación con otros, en un deseo de reconocimiento, en las prácticas de una comunidad en particular y de una manera que escindirá e iniciará una lucha por la identidad. (Packer, 2000: 17).

En últimas, el ejercicio que arrancó con una propuesta de mi profesora ante mi dificultad de avanzar en mi trabajo de grado y al que le terminé apostando como metodología de trabajo, terminó interviniéndome a mí. De eso he intentado dar cuenta a través de este texto.

A manera de cierre, considero que esta perspectiva planteada en el texto posibilita pensar las intervenciones educativas como una realidad, que seguramente está presente y constantemente está sucediendo, pero que no hemos reconocido, estudiado y reflexionado. Por ello puedo afirmar que si es posible pensar y hacer intervenciones educativas, pero como profesionales debemos afinar nuestras reflexiones, nuestras propuestas para darle intencionalidad a las intervenciones, para darles el protagonismo suficiente que permita reconocer que nuestras acciones cotidianas como profesionales, pueden ser experiencias e intervenciones significativas.

En esa medida también es importante pensar que, así como nuestras acciones que se vuelven cotidianas pueden ser experiencias significativas, también pueden generar daño, por ello es nuestro deber analizar nuestras prácticas, discursos, nuestras acciones desde lo epistemológico, lo ético y lo ontológico, reconociendo el rol de los profesionales psicosociales en la educación tienen un lugar en la subjetivación de los niños, niñas, profesoras, profesores y en la de nosotros mismos. Ahora mi posición es menos ingenua, ahora no pienso que una experiencia se mida por lograr el objetivo final, ahora al igual que me pasó en diciembre, siento que me salí de mi rol de interventora social desde lo epistemológico para pensar en lo ontológico de mi profesión, o sea de mi hacer y mi ser, para aunarlo con mi postura ética y política. Ahora la coherencia me cuesta más, porque al salirme de la exclusiva posición epistemológica en la que estaba, me toca pensar en mis acciones, en mis palabras, en mis afectos, en mi sentir. Hasta hace poco mis reflexiones eran desde mi

investidura de trabajadora social, como ser coherente epistemológicamente y metodológicamente, ahora mis reflexiones también son desde mi ser, desde mi historia, desde mi hacer; no solo siendo coherente con lo teórico practico, sino también con mi forma de ser, como mi forma de hacer y mi propia historia, por ende, pensando en lo relacional, lo afectivo, porque eso también es intervención.

Bibliografía

Aguillo, A. (2009) Los Derechos Humanos como campo de luchas por la diversidad humana: Un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. Universitat de les Illes Balears, España. Publicado en: universitas humanística no.68 julio-diciembre de 2009 pp: 179-205 Bogotá - Colombia issn 0120-4807

Bourdieu, Pierre, (1996). La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza.

Bourdieu, Pierre. (1997). Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama. España

Bourdieu, Pierre. (1998). La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Editorial Taurus. España.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2013). *Pobreza en Colombia*. Bogotá D.C.

De Martino, Mónica (2015). Políticas de Transferencia de Renta Condicionada. *Millcayac, 2*(3), 225-244.

Egan, K. (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata. [Capítulo 3]

Fallas, Y. (2009) Trabajo Social, Formación Profesional y Categoría Trabajo. Rev. Reflexiones 88 (1): 67-76.

Ferguson, J. (2015) Give a Man a Fish: Reflections on the New Politics of Distribution. Duke University Press

Gomez, E. (2018). Metodologías Participativas: Teoría y Práctica Social. Raíces revista nicaragüense de Antropología, año 2 (No. 4), 30-38

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2019) Proceso Promoción y Prevención. Manual Operativo Para La Atención A La Primera Infancia - Modalidad Familiar, Versión 4 Mo13.Pp.

Larrosa, J. (2004). La experiencia de la lectura. México: Fondo de Cultura Económica. [Cap. 1]

Ley 7 (1979) Por la cual se dictan normas para la protección de la niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia.

Ley No.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. Bogotá, Colombia.

Minnicelli, M. (2018), Ceremonias mínimas. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. (Capítulos 3 y 4)Archivo

Montenegro, M. (2001). Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E InvestigaciÓN Social, 1*. doi:https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.17

Packer, M. & Goicoechea, J. (2000). Teorías socioculturales y constructivistas del aprendizaje: ontología, no solamente epistemología. Educational Psychologist. Traducción libre.

Packer, M. (2006). Ontología de la escolaridad. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Cali: Universidad Del Valle.

Raport, N y Overing, J. (2000) Social and Cultural Anthropology The Key Concepts. Routledge, London And New York.

Rappaport, J. (2018). Visualidad y escritura como acción: Investigación Acción Participativa en la Costa Caribe colombiana. Revista Colombiana de Sociología, 41(1), 133-156. doi:https://doi.org/10.15446/rcs.v41n1.66272

Roth, A. (2009). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora.

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Bogotá D.C: Planeta.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Homo Sapiens. [Prologo, Cap. 1 y 3]

Soto, S., & Triana, J. (2009) Políticas sociales, trabajo y trabajadores en el capitalismo actual. Argentina: Editorial espacio.

Wenger, E. (2001): Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Zelizer, V. (2005) The purchase of intimacy. Princeton University Press