

Prevención en Hogares Comunitarios de Bienestar: estudio de caso sobre estrategias pedagógicas y vulnerabilidad social*

Prevention in Hogares Comunitarios de Bienestar: A Case Study about Pedagogical Strategies and Social Vulnerability

Juan Camilo Meneses Cortes¹
Jairo Gutiérrez Avendaño²

Resumen

La atención y educación de la primera infancia es un proceso que sigue tomando fuerza en las agendas políticas de los países, debido a que las investigaciones han demostrado la importancia de disminuir la desigualdad en contextos vulnerables. El objetivo de este trabajo fue analizar la implementación de las estrategias pedagógicas de prevención utilizadas por las madres comunitarias y el equipo interdisciplinario del servicio Hogares Comunitarios de Bienestar frente a las condiciones de vulnerabilidad social de la Comuna 8 en Medellín. Esta tarea se abordó bajo un estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo, a través de grupos focales, entrevistas semiestructuradas. La codificación, el análisis y la categorización se realizaron en el *software* ATLAS.ti para la identificación de las condiciones de vulnerabilidad presentes en la comunidad y las familias; la caracterización de las estrategias pedagógicas implementadas, en tres tipos según su intencionalidad: de involucramiento comunitario, de involucramiento familiar y dirigidas a los niños y niñas; y el análisis de las experiencias de implementación desde sus beneficios y dificultades. En conclusión, se observa la naturalización de los factores de riesgo presentes en las familias y la relevancia de las estrategias de involucramiento comunitario y del factor motivacional. Este trabajo, además, hace

*Este artículo presenta los resultados de la investigación *Estrategias pedagógicas de prevención y vulnerabilidad social en hogares comunitarios integrales de la Comuna 8, Medellín*, realizada en el marco de la Maestría en Educación (línea de Gestión Educativa y Comunitaria) de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Inicio: agosto de 2023; terminación: julio de 2025.

¹Psicólogo, Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó, Profesional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Colombia. Correo: juan.menesesco@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7839-069X>

²PhD en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Educación. Docente investigador del grupo Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Correo: jairo.gutierrez-zav@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-0722>

un llamado a seguir fortaleciendo la competencia institucional de la mano con el involucramiento comunitario para prevenir, empoderar y emancipar.

Palabras clave: educación de la primera infancia, comunidad, familia, derechos humanos colectivos

Abstract

Early childhood care and education is a process that continues to gain prominence in countries' political agendas, given that research has demonstrated the importance of reducing inequality in vulnerable contexts. The objective of this work was to analyze the implementation of the preventive pedagogical strategies used by community mothers and the interdisciplinary team of the Hogares Comunitarios de Bienestar program in response to the conditions of social vulnerability in the city of Medellín's Comuna 8. This task was approached through a multiple case study with a qualitative focus, using focus groups and semi-structured interviews. Coding, analysis, and categorization were carried out in the ATLAS.ti software, resulting in the identification of the vulnerability conditions present in the community and families; the characterization of the pedagogical strategies implemented, grouped into three types according to their intentionality: community-involvement strategies, family-involvement strategies, and strategies directed at boys and girls; and the analysis of implementation experiences based on their benefits and challenges. In conclusion, there is evidence of the normalization of risk factors present in families, as well as of the relevance of community-involvement strategies and the motivational component. Furthermore, this work calls for continued strengthening of institutional competence alongside community involvement aimed at preventing, empowering, and emancipating.

Keywords: early childhood education, communities, family, collective human rights

Introducción

En el Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) de 2024 se destaca la relevancia de este tema en torno a su inclusión en las agendas políticas de los países, y se describen avances incipientes y los principales retos que existen para lograr una educación de calidad. También se discuten aspectos como las posibilidades de acceso, la calidad, la equidad y los niveles de aprendizaje básicos de los niños y las niñas, que se ven afectados mayormente en las poblaciones vulnerables, y se resalta cómo los barrios, las comunidades y las culturas influyen en estos procesos, teniendo en cuenta sus factores sociales, económicos y políticos (UNICEF y UNESCO, 2025).

Investigaciones a nivel internacional, como las de Ferrales y Sánchez (2023), Villaseñor (2019) y Pietropoli y Gracia (2025), resaltan la importancia de involucrar a las familias en los procesos de AEPI, en aras de favorecer su fortalecimiento y el desarrollo integral de los niños y las niñas, abarcando aspectos cognitivos y socioemocionales. Los resultados expuestos por Simbaña (2023) evidencian la importancia de la AEPI para los países latinoamericanos, los cuales han elaborado diferentes estrategias, políticas y ofertas de modalidades con enfoques y alcances que responden a las características de sus contextos.

En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ofrece modalidades de AEPI fundamentadas en la Ley 1098 de 2006, que expide el Código de Infancia y Adolescencia, y la Ley 1804 de 2016, *i.e.*, la Ley de Cero a Siempre. Aquí se contempla la modalidad familiar y comunitaria, que ofrece atención desde el servicio de Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB). Se destaca el rol de las madres comunitarias (MC) y el equipo interdisciplinario (EI) que atienden a los niños, las niñas, las familias, los cuidadores y las comunidades con base en las condiciones de calidad y los referentes dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el objetivo de desarrollar acciones en territorios vulnerables para garantizar los derechos individuales y colectivos (ICBF, 2024).

Una revisión de la literatura sobre educación inicial en contextos vulnerables en Colombia muestra enfoques centrados en la comunidad, con énfasis en estrategias pedagógicas integrales y participativas (Mattioli, 2019; Rico, 2024; UNESCO, 2024). Algunas investigaciones afirman que estas estrategias se convierten en extensiones de la política pública para hacer frente a diferentes problemáticas sociales (Rodríguez *et al.*, 2020; Builes y Díaz, 2022; García, 2023).

Sin embargo, persisten barreras importantes y significativas. La revisión señala la carencia de estrategias de acompañamiento en el entorno familiar, evidenciando brechas en las políticas y en la implementación práctica (Álvarez *et al.*, 2021). Otros hallazgos relevantes incluyen la desnutrición, la violencia intrafamiliar y la deserción escolar como factores críticos que condicionan la primera infancia, especialmente en zonas rurales (Marín *et al.*, 2022; Lozano *et al.*, 2022). Los enfoques predominantes combinan participación comunitaria y corresponsabilidad (familia-escuela) como vía para mitigar desigualdades, pero la literatura señala brechas en inversión pública y coordinación institucional, que limitan la cobertura y la calidad educativa (García,

2023). Además, se destaca la escasa investigación longitudinal y la limitada atención interdisciplinaria, configurándose así otra brecha en la evidencia sobre prácticas sostenibles (Álvarez *et al.*, 2021). Los desafíos emergentes apuntan a la necesidad de fortalecer la investigación sobre prácticas pedagógicas efectivas en contextos vulnerables del país con un enfoque holístico y contextualizado (UNESCO, 2024; Rico, 2024).

Esta investigación se desarrolló en la Comuna 8 (Villa Hermosa) de la ciudad de Medellín, que posee sectores con un alto índice de pobreza multidimensional, perpetuando las problemáticas a las que está expuesta (Medellín Cómo Vamos y Fundación Éxito, 2022). La pobreza por sí sola no es sinónimo de vulnerabilidad social, como lo plantea Pizarro (2001), porque la vulnerabilidad implica la exposición a factores de riesgo, crisis y la imposibilidad de las personas para hacerles frente. El ICBF (2024) plantea las estrategias pedagógicas como formas definidas de acción donde los sujetos son el centro de los procesos, las cuales son implementadas desde la prevención y tienen el propósito de reconocer amenazas, potenciar capacidades y disminuir riesgos y vulnerabilidades.

En este contexto surgió el interés de investigar cómo las MC y el EI del servicio HCB implementan estrategias pedagógicas de prevención frente a las condiciones de vulnerabilidad social presentes en la Comuna 8 de la ciudad de Medellín. Dada la injerencia de estos agentes en los barrios mencionados, constituye un caso novedoso para analizar; hay pocas investigaciones publicadas sobre el tema y sobre esta modalidad de atención.

Metodología

Esta investigación se concibió bajo un enfoque cualitativo, dado que se buscaba comprender, a partir de las experiencias, los significados, los conocimientos y los relatos (Vasilachis *et al.*, 2006) de las MC, el EI y los padres de familia (PF) de los HCB, su interacción con las estrategias pedagógicas utilizadas y las vulnerabilidades identificadas en este contexto.

Siguiendo el método de estudio de caso múltiple, se tomó la representación de 12 HCB, con el fin de llevar a cabo una interpretación colectiva del tema investigado y reconocer las diferentes perspectivas e interacciones de quienes cuentan y experimentan la historia del programa en cuestión (Simons, 2009). En este caso, se observó la modalidad familiar y comunitaria de AEPI en el contexto social y político de la ciudad, teniendo en cuenta que cada HCB cuenta una historia particular según sus características.

Se utilizó el muestreo opinático, teniendo en cuenta la accesibilidad de la población y el interés concreto sobre esta comunidad, bajo una estrategia de selección de bola de nieve (Berenguera *et al.*, 2014), dado que los participantes fueron nominados como buenos informantes por la persona que facilitó el acceso a la comunidad. Se definieron los criterios de inclusión descritos en la Tabla 1.

Tabla 1
Criterios de inclusión de los participantes

Equipo interdisciplinario	Madres comunitarias	Padres de familia
Profesionales que apoyen a los HCB de la Comuna 8	MC de los HCB de la comuna 8 Más de tres años de experiencia	PF de niños y niñas beneficia- rios de los HCB de la Comuna 8 Participantes activos de las estrategias desarrolladas por las MC y el EI

Las técnicas utilizadas incluyeron entrevistas semiestructuradas (Flick, 2007) y grupos focales (Berenguera *et al.*, 2014). Cada participante leyó y firmó el consentimiento informado, donde se explicaban los procedimientos, los riesgos, los beneficios y la confidencialidad del estudio —razón por la cual no se menciona el nombre de la entidad participante y los nombres han sido cambiados por códigos (Figura 1). La Tabla 2 presenta las características demográficas de edad, nivel educativo y experiencia de las MC y el EI.

Figura 1
Participantes y técnicas de recolección de información



Tabla 2

Características demográficas de las MC y el EI

	Participante	Edad	Nivel educativo	Experiencia (años)
Madres comunitarias	MC1	48	Técnica laboral	22
	MC2	66	Normalista	31
	MC3	59	Normalista	35
	MC4	47	Técnica profesional	15
	MC5	48	Pregrado	26
	MC6	58	Normalista	24
	MC7	45	Pregrado	29
	MC8	45	Normalista	21
	MC9	56	Técnica profesional	21
	MC10	39	Técnica profesional	19
	MC11	43	Normalista	13
	MC12	53	Bachiller	13
Equipo interdisciplinario	EEI1	32	Psicólogo	N/A
	EEI2	33	Nutricionista	N/A
	EEI3	31	Licenciada en pedagogía infantil	N/A
	EEI4	38	Licenciada en pedagogía infantil	N/A

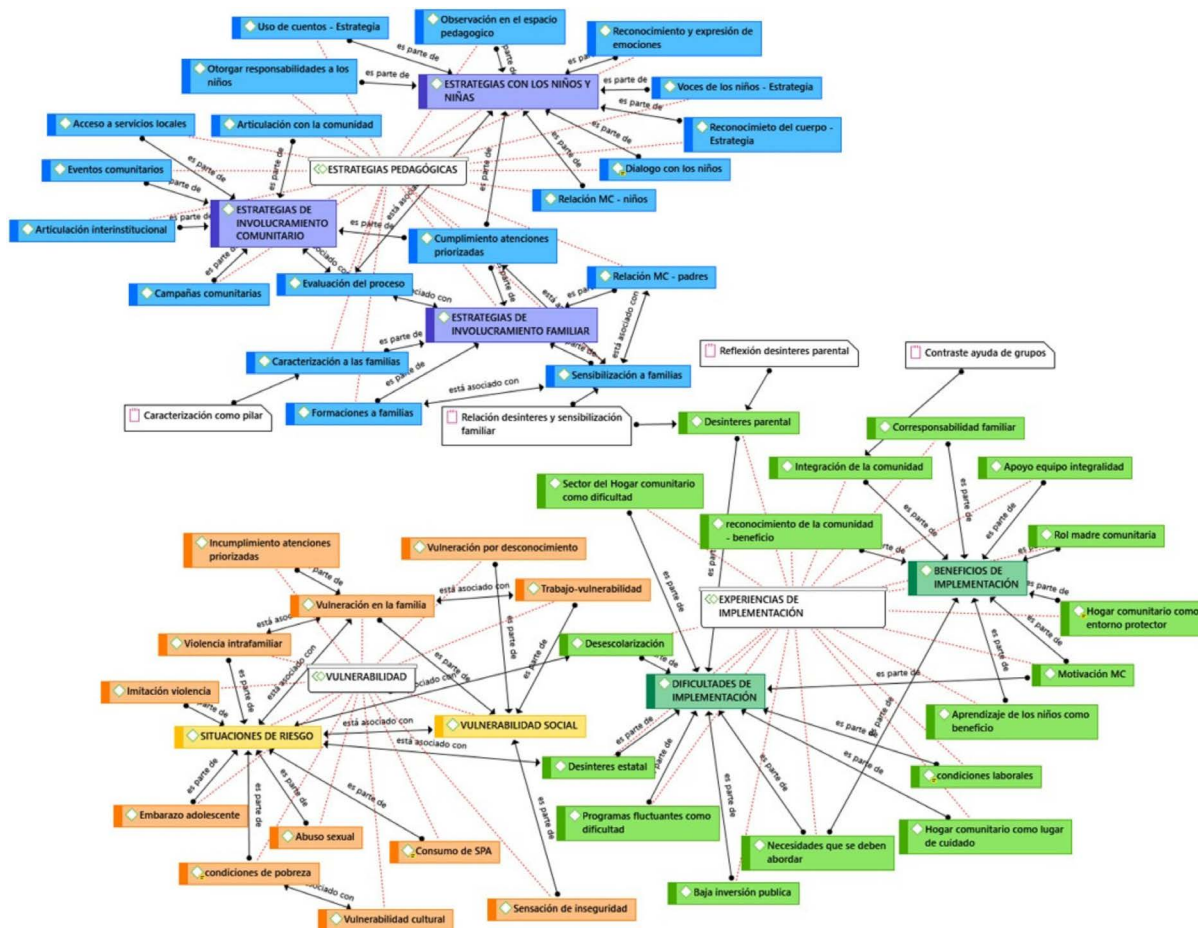
Los datos fueron analizados mediante un enfoque cualitativo de contenido, siguiendo fases de transcripción, codificación, categorización e interpretación, con el apoyo del *software* ATLAS.ti versión 9. Según Vasilachis *et al.* (2006), el uso de herramientas tecnológicas retoma los principios de la teoría fundamentada, por lo cual se utilizó la codificación jerárquica, se introdujeron las transcripciones de las entrevistas y se seleccionaron las unidades de análisis, en aras de asignarles su respectivo código y categoría de acuerdo con la matriz categorial, la cual fue diseñada a partir de los antecedentes y el referente teórico. Finalmente, se elaboró una red analítica que facilitó la triangulación de la información y la discusión teórica, vinculando los hallazgos con los objetivos de la investigación y el contexto sociopolítico de los participantes.

Resultados

Durante el análisis realizado en ATLAS.ti, se seleccionaron 283 fragmentos de las entrevistas transcritas. Estos textos generaron 49 códigos analíticos, cuya agrupación se realizó con base en la matriz categorial, además de los códigos y agrupaciones emergentes del proceso de análisis. La red analítica se presenta en la Figura 2.

Figura 2

Red analítica del proceso de codificación



Como resultado, se organizó y describió la información en tres categorías relacionadas con los objetivos específicos: (i) condiciones de vulnerabilidad, (ii) estrategias pedagógicas de prevención y (iii) experiencias de implementación.

Condiciones de vulnerabilidad

Al indagar por las condiciones de vulnerabilidad social, los participantes identificaron situaciones de riesgo asociadas al contexto social y familiar que experimentan en el sector, mencionando que se encuentran expuestos al abuso sexual, el embara-

zo adolescente, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas, las condiciones de pobreza y la reproducción/imitación de violencias.

Por ejemplo, se destacan expresiones como “acá hay mucha vulneración de derecho y acá hay explotación infantil. Se ha visto casos de abuso sexual o presuntos, mucha pobreza, muchos niños aguantan hambre” (EEI4); “usted va a un parque y ya es común que cualquiera esté fumando marihuana, metiéndose sus cosas” (EPF2); o “muchas violencia con los niños, padres que fueron violentados, y muchas veces decimos nosotras mismas que son cadenas en la vida (...) y ¿cuándo se va a encontrar el que rompa esa cadena?” (GF1MC).

Se observan coincidencias discursivas entre los participantes; las situaciones de riesgo mencionadas se expresan en torno a lo que estos observan en su cotidianidad, en los espacios públicos del barrio y en sus hogares, donde la vulnerabilidad no solo se manifiesta como una falta de recursos, sino también como una exposición a múltiples formas de carencia afectiva, económica y alimentaria. Además, los relatos dejan claro cómo hay mayor exposición a riesgos en zonas de la comuna donde hay menos presencia institucional. Lo anterior está relacionado con la reproducción o imitación de muchas de estas situaciones por parte de los niños y las niñas, tal como se identifica en las siguientes experiencias: “ya aprendieron a dar bala, entonces empiezan a jugar” (GF1MC); “yo lo abrazaba y decía ‘¿pero por qué le pegaste al amiguito?’, y él me decía ‘es que mi papá le pega mucho a mi mamá’” (GF1MC).

Según las MC, es en el entorno familiar donde surge gran parte de estos riesgos. Se relatan experiencias relacionadas con el maltrato físico y psicológico y con la no garantía de los derechos: “...una vez, un niño me decía ‘es que mi mamá me dijo que no me quería’(...) Una palabra del adulto es el eco en el niño, es la voz interior del niño” (GF1MC); “casi siempre, la mayoría de la vulnerabilidad presente para los niños son las mismas familias, donde no le cubren esos derechos” (GF1MC). Por su parte, el EI manifiesta lo siguiente: “descubre uno que viven violencia intrafamiliar, y no precisamente los niños son, digamos, los vulnerados, sino que vivencian la violencia que hay entre la mamá y el papá” (EEI3); “qué triste es que un niño llegue sin bañar, qué triste es que un niño esté sin unos crecimientos y desarrollo sabiendo que hay muchas campañas” (EEI4).

También se observó incumplimiento en la garantía de atenciones priorizadas (i.e., salud, educación, documentos de identidad). Al solicitar la garantía de estos derechos, las familias prefieren, en ocasiones, retirar al niño del servicio: “lastimosamente, las familias, cuando ven que en ese lugar de pronto pueden descubrir todo lo que le está pasando a ese niño, prefieren no meterlo o sacarlo del servicio” (EEI3). En contraste, los PF describen que, a veces, la no garantía total de los derechos se relaciona con necesidades laborales y económicas: “muchas personas tienen que ir a trabajar lejos... por eso... es lo que conlleva a dejar los niños tanto tiempo solos” (EPF5). Un integrante del EI lo corroboró: “muchos padres trabajan y no tienen la oportunidad de estar pendiente de su niño y son madres solteras” (EEI2).

Los profesionales del EI, como actores externos a la comunidad, logran tener una percepción más amplia sobre el marco institucional: “a veces uno llama a la policía

o las personas encargadas y no pasa nada. La familia también uno le habla y le dice, pero tampoco” (EEI4); “normalmente, en estos barrios, por ahí circula la policía ¿por qué no actúan?” (EEI3). En vista de lo anterior, estos profesionales hacen un llamado de atención frente a la poca respuesta institucional que identifican y la negligencia que se puede presentar.

Finalmente, se observó, como caso particular, la presencia de poblaciones indígenas en la zona, las cuales tienen sus propias dinámicas culturales. Una MC narró: “llegó un grupo de 17 indígenas al barrio hace dos años... Los niños dormían en un ranchito sin piso (...) Casi que no logramos convencerlos de las vacunas, y, cuando lo logramos, les pusieron de a ocho vacunas y se enfermaron los niños” (GF2MC). Este testimonio evidencia desafíos culturales y de vinculación en una comunidad diversa.

Estrategias pedagógicas de prevención

Respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas por las MC y el EI ante las vulnerabilidades identificadas, se observaron tres tipos principales, clasificados según su intencionalidad: involucramiento comunitario, involucramiento familiar y estrategias dirigidas directamente a los niños y las niñas. Además, se describieron dos estrategias transversales orientadas al cumplimiento de atenciones priorizadas y a la evaluación del proceso. A continuación, se detallan estas estrategias, junto con las citas relevantes.

Estrategias de involucramiento comunitario

Las MC y el EI implementan acciones para que las familias y la comunidad reconozcan los HCB y se vinculen a sus actividades, en aras de fortalecer el desarrollo integral de los niños. Dentro de este tipo de estrategia se destacan las articulaciones interinstitucionales, las campañas comunitarias, los eventos comunitarios, la facilitación del acceso a servicios locales y la articulación con la comunidad.

Por ejemplo, gracias a convenios con las Unidades de Vida Articulada (UVA), los HCB pueden usar espacios públicos para actividades lúdicas, pedagógicas y recreativas con las familias. Se realizan campañas comunitarias que involucran a las familias y la comunidad en proyectos sobre temas como la prevención del uso de la pólvora y la nutrición sana, así como jornadas de salud en los HCB. Además, se llevan a cabo diferentes eventos comunitarios: “por ejemplo, el desfile por los derechos. Son cosas que mueven a la comunidad, que los niños gritan, las porras, los colores, cuando hacemos en abril todas esas campañas, que hacemos carruseles, desfiles, eventos recreativos” (GF1MC).

De igual manera, se facilita el acceso a servicios locales. Los relatos indican que se posibilita el uso de recursos y espacios públicos y privados para que los niños y las familias puedan asistir a las actividades desarrolladas por los HCB, además de disfrutar sus tiempos libres: “es aprovechar los recursos del medio. Yo soy muy de aprovecharme de la cancha, del parque, del morro de Tinaja. Las visitas a Tinaja son

maravillosas. Los niños van. Es acá arribita, el aire puro. Ahí hay juegos” (GF2MC). Estas estrategias movilizan a la comunidad y fortalecen un sentido crítico en torno a la protección y prevención en los actores sociales.

Estrategias de involucramiento familiar

Este grupo de estrategias busca fomentar la participación activa de los PF en la educación de sus hijos. Como acciones centrales, se identificaron la caracterización familiar, el vínculo MC-familias, las formaciones brindadas a las familias y la sensibilización. En un primer momento, las MC caracterizan a cada familia y comunidad para diseñar estrategias enfocadas y significativas: “nosotras primero caracterizamos el entorno, la familia. Recibimos las voces de las familias y de los niños (...) A partir de ahí, planeamos experiencias significativas” (GF1MC). Mediante esta caracterización, las MC y el EI identifican necesidades, planifican formaciones y canalizan donaciones de ONG para las familias más vulnerables.

Las formaciones brindadas a familias se describen como espacios dinámicos para conocer necesidades y motivar la participación, tal como lo ejemplificó un profesional: “a partir de las necesidades de la primera formación a familias, empezamos a crear el plan de formación” (EE1). Una MC agregó que pretenden que las formaciones no sean tediosas, sino reuniones amenas donde las familias se encuentren, ríen y prolonguen el espacio de aprendizaje: “más que un espacio aburrido de cátedra, es el espacio donde nosotras nos encontramos como familias, conversamos, nos reímos (...) y resulta alargándose el espacio” (GF2MC). En estos encuentros, las MC y el EI motivan a las familias a ambientar los espacios pedagógicos, comparten refrigerios y reciben material (folletos, audios) para replicar en casa, promoviendo así una comunicación bidireccional con el HCB.

La sensibilización de los padres es clave para garantizar derechos. Las MC y el EI buscan que los padres reconozcan riesgos en el hogar y se comprometan a prevenirlos. Una educadora enfatizó: “si nosotros no sensibilizamos a las familias, el trabajo del niño se va a quedar inconcluso, se va a quedar incompleto (...)” (GF1MC). Gracias a estos esfuerzos, se promueve la corresponsabilidad, y algunos padres se movilizan al comprender la importancia de sus acciones para el bienestar de los niños.

Estrategias con los niños y las niñas

Se incluyen acciones directas con los niños, centradas en empoderarlos, observarlos y comprender sus emociones. Las estrategias mencionadas incluyeron otorgar responsabilidades a los niños, utilizar cuentos, observar, dialogar con los niños, nutrir el vínculo MC-niños y reconocer y expresar emociones, voces y cuerpos.

Otorgar responsabilidades promueve la autonomía infantil. Para las MC, implica “empoderarlos a ellos de lo que ellos son capaces de hacer” (GF1MC) y “delegarles funciones. Es algo tan importante para ellos, que ahí es donde se van empoderando del cambio, porque ellos se sienten como líderes” (GF1MC). Los cuentos se emplean para que los niños se identifiquen con las historias y las reconviertan: “buscar ese cuento que se asemeje a la situación que está viviendo (...) Cuando ellos se empo-

deran de ese cuento, de hacer ese recuento, es una forma muy buena de replicar" (GF1MC). Lo anterior se refuerza también con las articulaciones que apoya el EI. Por ejemplo, se busca que la biblioteca sea un lugar seguro y de esparcimiento habitual, donde los cuentos permitan resignificar las situaciones complejas que atraviesan los niños y replicar herramientas para abordarlas.

La observación y el juego de roles sirven para detectar alertas de riesgo. Una MC afirmó: "ahí podemos ver si hay algún caso de abuso sexual (...) Yo personalmente descubrí un principio de abuso sexual por eso" (GF1MC). Este ejercicio tiene una doble función: evaluar cómo están los niños en sus casas y en el HCB, y, mediante el reconocimiento y la expresión de las emociones y de las voces de los niños, adaptar la planeación a sus necesidades emocionales. Además, cobra relevancia la participación de los niños a partir de su reconocimiento como sujetos de derechos.

Los participantes relataron ejemplos de diálogo que ilustran estos procesos. En una experiencia, una madre preguntó a un niño qué quería ser, y él respondió "¡malandro! (...) robar, matar, coger armas, fumar marihuana". Conmovida, ella le expresó su tristeza y reafirmó su amor, para motivarlo a cambiar de aspiración. Días después, el niño llegó al HCB preguntando: "Profe, ¿qué es lo que yo quiero ser?" – ¿Qué quieres ser? – ¡Futbolista!". Desde estas vivencias, las MC subrayan cómo el vínculo con los niños convierte el hogar comunitario en un espacio protector a pesar de las vulneraciones del contexto social.

Estrategias transversales

Respecto al cumplimiento de las atenciones priorizadas, se observan los tres tipos de estrategias en el diálogo y la sensibilización que las MC y el EI brindan a las familias, considerando los contextos culturales identificados en la caracterización, las articulaciones interinstitucionales y el apoyo y orientación en trámites y remisiones a salud. Por otro lado, la evaluación constante del proceso permite visibilizar los avances de los niños en materia de salud y aprendizaje, retroalimentar permanentemente a las familias y reorientar las acciones cuando se hace necesario.

Experiencias de implementación

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, *i.e.*, develar las experiencias de los participantes en torno a las estrategias de los HCB, se reconocieron dos aspectos principales: beneficios y dificultades de implementación. Asimismo, se identificó el factor motivacional de las MC como categoría emergente.

Dificultades de implementación

Entre las principales dificultades se encuentran las condiciones laborales de las MC, la percepción tradicional de los HCB como lugares de cuidado asistencial, la baja inversión pública, la inestabilidad de los programas gubernamentales, el desinterés parental, la ubicación geográfica de algunos HCB y la desescolarización.

Los HCB han evolucionado de un enfoque asistencial a uno pedagógico y más

estructurado. Sin embargo, las MC han tenido que adaptarse a nuevas exigencias académicas. Una de ellas comentó: “hay familias que tienen el *chip* de que la guardería es para que lo cuiden y le den comida, nada pedagógico y educativo. No han podido entender que todo ha cambiado y ya todo está más lúdico, más avanzado” (GF2MC). Este sesgo asistencial también fue mencionado por profesionales del EI: “todavía tienen el sesgo de que solo es cuidado. Entonces, no le dan el valor que realmente tiene el programa con el tema de que ya no es solamente cuidado, sino que ya somos educación inicial” (EEI1).

Además, las MC a menudo deben asumir tareas administrativas que entran en conflicto con su planificación pedagógica: “yo misma me sorprendo a veces a la media noche haciendo papelería y yo digo ‘cómo uno quiere tanto este trabajo que se acuesta a medianoche y se levanta, ve los niños y se recargó’” (GF2MC), “ICBF se mete más a que tenemos que llenar un montón de papelería, de cosas que realmente van a beneficiar son las personas adultas, no los niños” (GF1MC). Estas críticas sugieren que los trámites normativos del ICBF pueden obstaculizar la práctica educativa. También se menciona la insuficiente inversión pública y la rotación de programas sociales en los barrios, que debilita la participación comunitaria y la disponibilidad de recursos para el servicio.

También, se identifican dificultades relacionadas con el desinterés parental, como la falta de tiempo para participar de las estrategias, el desconocimiento de los procesos y la falta de acompañamiento que muestra una parte de las familias. Una madre frustrada relató: “van los que no tienen que ir, los que son buenos papás, los que trabajan bien con los niños. Los que uno necesitaba que estuvieran allá escuchando no llegaron” (GF2MC). En línea con lo anterior, tanto padres como profesionales notan que algunos adultos justifican su ausencia: “‘Ay, no, pero es que esas reunioncitas’, entonces crean esa problemática del entorno de casa, desde el principio. Entonces, la mayoría de veces, no asisten” (EPF1). Sin embargo, otros padres participativos compensan en parte esa falta.

Finalmente, la ubicación de algunos HCB en zonas periféricas dificulta la vinculación de agentes externos y aumenta la exposición de los niños a riesgos. Como lo señaló un profesional, esto “se traduce también en el aprendizaje de los niños, como lo ven en los hogares que tenemos en las zonas más pobres, casi invasiones. Ahí, a los niños les cuesta más aprender” (EEI2). La exclusión geográfica e institucional refuerza la sensación de inequidad y pone en evidencia la necesidad de mayor compromiso estatal con las comunidades vulnerables.

Beneficios de la implementación

A pesar de las dificultades, los participantes reconocieron varios beneficios en las estrategias implementadas. Entre ellos destacan la integración de la comunidad, el reconocimiento social del rol de la MC, la corresponsabilidad familiar, el aprendizaje de los niños y la consolidación del HCB como un entorno protector.

En cuanto a los PF, se destaca que las experiencias desarrolladas por las MC y el EI facilitan la integración de la comunidad. Se evidencia la participación de las familias,

que se sienten convocadas y valoradas como parte esencial del proceso educativo de los niños y del tejido social. Ligado a lo anterior, comienza a haber reconocimiento por parte de la comunidad; los HCB y las MC se empiezan a convertir en referentes positivos. Por ejemplo, un profesional del EI comentó: “al ver que somos programa de primera infancia, inclusive el transporte [público] accede a frenar sus espacios y dejarnos continuar como tal (...) Varias veces preguntan cuándo vamos a volver a hacer desfile o un evento para que participen” (EEI1).

Las propias MC manifestaron sentirse empoderadas y valoradas, “porque no es solamente hacer la formación técnica para los niños; fue crecer como mujer y empoderarme” (GF2MC). En este sentido, está la posibilidad de disminuir los factores o situaciones de riesgo como posible consecuencia de empoderarse desde la labor al interior del HCB, pues “generalmente siempre son las madres comunitarias y las líderes que se encargan de eso, de abogar por los usuarios y por las personas que vivimos acá en la comunidad” (EPF3).

El rol que asumen las MC tiene que ver también con la manera en que logran vincular a las familias y propiciar la corresponsabilidad familiar. Los participantes expresan que se pueden lograr mejores procesos cuando esta condición se cumple: “trabajar mucho con las familias para que podamos hacer entre los dos un bien para ese niño” (GF2MC); “porque no solamente el niño va a aprender en el hogar comunitario; la familia también” (GF1MC); “las familias que sí se interesan por las formaciones a familias también toman mucho de lo que uno les aporta para hacer cambios y para llevar a la práctica con los niños” (EEI3).

En términos de aprendizajes de los niños, los padres mencionaron que, en los HCB, sus niños adquieren habilidades sociales básicas y cognitivas. Por ejemplo, un padre destacó que “aprenden a saberse los números, a saberse cuentos, a expresarlos (...) con una simple imagen” (EPF1). Por su parte, las MC y el EI indicaron que los niños desarrollan la capacidad de identificar y manejar sus emociones, mostrando comportamientos más respetuosos: “ellos aprendieron a identificar sus emociones y aprendieron a calmarse (...) lo que uno les transmita, ellos lo van a aprender” (GF1MC); “que ese niño haya aprendido a no estar golpeando a sus amigos, que haya aprendido a respetar, es un futuro niño que va a aprender que tiene que respetar el espacio de los otros” (EEI2).

Se observó que los HCB pueden constituirse en entornos protectores donde se prioriza la escucha de los niños y las niñas. En la percepción de los usuarios, esto fortalece los procesos individuales. En un relato conmovedor, una madre contó cómo la MC acompañó a su familia en un grave problema de maltrato: “ella no está solo para mí; está para todas. Me ha brindado confianza (...) Desde el primer momento, me mostró su apoyo. Ha estado conmigo y con mi hijo” (EPF2). Esta solidaridad contribuyó a que la madre superara ideas de autolesión y mejorara la situación de su hijo.

Factor motivacional de las MC

La motivación emergió como un factor clave que facilita o dificulta la labor de las MC. En el lado negativo, los episodios de desinterés parental pueden desanimarlas.

En cambio, entre los factores motivadores se destaca la posibilidad de trabajar con sus propios hijos, de obtener un ingreso en casa y el reconocimiento de la comunidad como agentes fundamentales de cambio. Una MC relató: “cuando yo inicié como madre comunitaria, lo que me motivó fue estar con mis hijos, poder cuidarlos a ellos y también tener un ingreso para sostener a mi familia” (GF1MC). Este sentido de propósito y pertenencia influye en la persistencia de las MC en medio de los desafíos de la labor.

Discusión

Los hallazgos revelan una realidad compleja: los niños de los HCB viven en entornos marcados por la violencia, el abuso, la pobreza y otras formas de vulneración. Lo anterior es coherente con los resultados de investigaciones desarrolladas por la UNICEF (2020) Gago *et al.* (2022) y Santi (2019). Estos factores de riesgo, identificados por las MC y el EI, se han normalizado en el entorno familiar y barrial, generando una sensación de indefensión colectiva. Esta percepción coincide con lo descrito por Pizarro (2001) en su análisis de la vulnerabilidad social en América Latina, donde la exposición reiterada a amenazas sin los recursos para afrontarlas genera ‘mecanismos de defensa’ que naturalizan las crisis.

Estos resultados confirman que la vulnerabilidad no es solo un déficit material, sino un fenómeno multidimensional. Se evidencia la presencia simultánea de vulnerabilidad económica, institucional y cultural, tal como lo plantea Wilches-Chaux (1989). La escasa articulación interinstitucional (*i.e.*, vulnerabilidad institucional) agrava la situación, pues las familias perciben que no reciben un apoyo efectivo del Estado. Esto concuerda con Arroyo (2020) y con Pizarro (2001) en lo que respecta a la incapacidad de las instituciones para atender integralmente a las poblaciones vulnerables. Además, la presencia de comunidades indígenas en la comuna resalta la vulnerabilidad cultural: las familias de origen indígena enfrentan barreras adicionales para acceder a servicios para poblaciones vulnerables, lo cual confirma que la atención debe darse desde el reconocimiento de sus condiciones históricas y culturales para atender a la primera infancia de manera eficaz (Montaño, 2021).

En el plano de las estrategias pedagógicas, esta investigación muestra tres tipos claramente definidos que reflejan el énfasis en la participación comunitaria y familiar. Estas estrategias coinciden con hallazgos de otros estudios sobre la modalidad familiar y comunitaria en Colombia, donde se resalta el papel activo de las madres comunitarias en procesos preventivos (Rico y Salazar, 2023; Montaño, 2021). Los eventos comunitarios y las campañas ilustran la aplicación de la pedagogía del oprimido de Freire (2002), al fomentar diálogos horizontales y la construcción de liderazgo desde la base. Esto parece movilizar a la comunidad y fortalecer el sentido de colectividad.

Las acciones dirigidas a las familias, como las formaciones y caracterizaciones, reflejan la preocupación por la corresponsabilidad parental. Se apoya la idea de Ferralles y Sánchez (2023) de que la involucración de la familia es crucial para el desarrollo infantil. Sin embargo, nuestro estudio también muestra que persiste cierta resistencia cultural por parte de algunos padres, que aún asocian los HCB con las ‘guar-

derías' tradicionales. Este hallazgo es consistente con Guevara y Semmoloni (2024), quienes señalan la tensión entre cuidado y educación al concebir la primera infancia en Colombia. El autorreconocimiento que se identifica en las MC de esta investigación tiende a resaltar su calidad de 'referentes' educativos que posibilitan acciones de cambio en su comunidad, marcando una diferencia respecto a los hallazgos de la investigación de Builes y Díaz (2022), donde la MC se sigue viendo desde el rol de cuidadora, no como agente educativa.

Las estrategias orientadas a los niños (juegos, cuentos, responsabilidades) muestran cómo las MC trabajan desde el interior del hogar comunitario para empoderar a los niños como sujetos de derecho. Esto coincide con la literatura, que destaca la importancia de las estrategias lúdicas y afectivas para el desarrollo socioemocional en contextos vulnerables (Rodríguez *et al.*, 2020). Los ejemplos de diálogo, como el del niño que quería ser 'malandro', evidencian la escucha activa y el acompañamiento emocional como herramientas pedagógicas. Las estrategias transversales de monitoreo y acompañamiento en salud y educación guardan relación con los lineamientos del ICBF (2020) sobre las atenciones priorizadas. Al integrar la gestión de salud y trámites en su trabajo educativo, las MC extienden su rol más allá del aula, actuando como 'puentes' entre la comunidad y las instituciones de cuidado.

En cuanto a las experiencias de implementación, los beneficios observados coinciden con una visión de la modalidad comunitaria como plataforma de empoderamiento. La integración social, el reconocimiento público de las MC y la corresponsabilidad familiar señalan que el proyecto de los HCB promueve el capital social y la cohesión comunitaria (Montaño, 2021; Moreno, 2022). Además, los aprendizajes observados en los niños y la percepción del HCB como espacio protector están alineados con los beneficios documentados por UNICEF (2020) en materia de reducción de inequidades a través de servicios de atención a la primera infancia.

Sin embargo, las dificultades ponen de manifiesto los desafíos estructurales de esta labor. La sobrecarga administrativa de las MC —mencionada por las participantes— refleja una tensión entre lo pedagógico y lo burocrático (García, 2023). Asimismo, el desinterés de algunos padres sugiere que la sensibilización es todavía insuficiente; estudios como el de Simbaña (2023) han documentado que se requieren enfoques innovadores para la participación parental en Latinoamérica. En este sentido, se destaca la necesidad de fortalecer las estrategias familiares y comunitarias, reforzando el tejido social para contrarrestar la normalización de la vulnerabilidad (Ferrales y Sánchez, 2023; Pietropoli y Gracia, 2025).

En conjunto, los resultados confirman la importancia de continuar fortaleciendo la modalidad familiar y comunitaria. En un marco interpretativo crítico, se observa que, aunque existen grandes desafíos estructurales, las acciones pedagógicas implementadas crean una red de apoyo y aprendizaje solidario en la comunidad. Como lo plantean Montaño (2021) y Moreno (2022), reforzar las competencias institucionales (públicas y locales) y la corresponsabilidad familiar son caminos para prevenir y mitigar la vulnerabilidad desde la primera infancia. Este estudio aporta evidencia valiosa sobre cómo las políticas y prácticas de AEPI pueden ser más integrales, incidiendo en los determinantes sociales y construyendo comunidad para el desarrollo humano sostenible.

Conclusiones

Los resultados que aquí se presentan se vieron limitados por la manera en la que se seleccionó la muestra, principalmente en relación con la participación de los padres. Se considera pertinente realizar futuras investigaciones que profundicen en la participación parental y el impacto de este tipo de procesos.

Sobre las condiciones de vulnerabilidad, los relatos revelaron que los niños y las niñas viven en entornos donde las situaciones de riesgo, como la violencia, el abuso, la pobreza y el consumo de sustancias psicoactivas, son parte del tejido cotidiano. Estas realidades son vividas con naturalidad en las familias, lo cual refleja una normalización del sufrimiento, la inseguridad y la sensación de indefensión de la comunidad. Tanto las MC como el EI dan cuenta de una experiencia reiterada que tiene que ver con que la niñez está siendo expuesta a dinámicas de maltrato, negligencia y violencia emocional.

En cuanto a las experiencias de implementación, se destaca cómo, a través de las acciones desarrolladas, se construyen vínculos y se permite tejer redes de apoyo entre las familias, los niños y la comunidad. Este relacionamiento se observa principalmente en el marco de las estrategias de involucramiento comunitario, donde la experiencia de los HCB marca la diferencia. Sin embargo, por los trámites administrativos que se requieren, no se suelen generar de manera constante este tipo de estrategias.

Se identifica una serie de aspectos que pueden facilitar y dificultar la implementación. Si bien hay una buena participación de las familias en los HCB, aún se evidencia la necesidad de fortalecer la participación de los padres —por ejemplo, a partir de procesos de sensibilización. Además, se evidencia un llamado a los entes gubernamentales para fortalecer sus programas de atención en las comunidades vulnerables y minimizar la sensación de indefensión, a la vez que se organizan los recursos suficientes para que las comunidades se empoderen de sus procesos, sobre la base de la AEPI.

En este artículo se demuestra que las MC y el EI implementan acciones de prevención mediante un conjunto articulado y contextualizado de estrategias. En lo comunitario, tejen alianzas, desarrollan campañas y hacen uso de los espacios públicos para visibilizar derechos y ampliar accesos. En lo familiar, caracterizan hogares, realizan formaciones y sensibilizan con materiales replicables. Con los niños, promueven autonomía, emociones y voces mediante responsabilidades, cuentos, observación y diálogo afectivo. Además, las acciones transversales garantizan atenciones priorizadas y una evaluación continua. Los efectos incluyen integración barrial, corresponsabilidad parental, aprendizajes y entornos protectores.

Algunas estrategias se desarrollan desde el saber empírico y, en su gran mayoría, desde las planeaciones e intencionalidades pedagógicas. Así, los HCB intentan, haciendo uso de sus herramientas, mejorar las condiciones sociales de su comunidad, yendo en ocasiones más allá de lo que les exige la operación de su modalidad. Sin embargo, aún persisten las barreras, *i.e.*, burocracia, desinterés, presencia institucional, pero la motivación de las MC sostiene el impacto preventivo.

Contribución de autores

Juan Camilo Meneses Cortes: conceptualización, metodología, *software*, redacción (borrador original), investigación

Jairo Gutiérrez Avendaño: metodología, supervisión, revisión, edición

Declaración de fuentes de financiación

No aplica.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no están inmersos en ningún conflicto de interés

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no se emplearon herramientas de IA generativa —ni ningún tipo de tecnología asistida por IA— durante el desarrollo del manuscrito. Los autores asumen plena responsabilidad por el contenido de esta publicación.

Referencias

- Álvarez Gallego, M. M., Herrera Rivera, O., y Guzmán Atehortúa, N. (2021). Estrategias de Acompañamiento Educativo y Familiar en la Educación Inicial: una revisión teórica. *Revista Lasallista de Investigación*, 18(2), 222-238. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a15>
- Arroyo Vergara, A. P. (2020). *Madres comunitarias y atención a la primera infancia desde hogares comunitarios del ICBF: un estudio de caso en el zonal noroccidental en Medellín-Colombia*, [Tesis de doctorado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/7819a0a8-bd89-40ad-9415-e8b9dc30075d>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH (2021). *ATLAS.ti Windows (versión 9.0.0.214)* [Software de análisis de datos cualitativos].
- Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, M.-J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., y Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender: Recuperando la narrativa en las ciencias de la salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).
- Builes, C. F., y Díaz Álzate, M. V. (2022). Prácticas de cuidado de madres comunitarias que ayudan a la formación de emociones políticas en los niños y las niñas. *El Ágora USB*, 22(2), 582-600. <https://doi.org/10.21500/16578031.6258>
- Congreso de la República de Colombia (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016 (*Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a*

- Siempre*”). (D.O. 49.953). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381611:Ley-1804-de-agosto-02-de-2016>
- Congreso de la República de Colombia (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia)*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381611:Ley-1804-de-agosto-02-de-2016>
- Ferrales Peña, C., y Sánchez Araujo, L. (2023). La preparación de la familia para el desarrollo del niño desde el programa Educa a tu Hijo. *Ciencia y Educación*, 4(5), 6-12. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/206>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gago-Galvagno, L. G., Miller, S. E., De Grandis, M. C., y Elgier, Á. M. (2022). Latin American early childhood education and social vulnerability links to toddlers' executive function and early communication. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(2), 413-445. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2009293>
- García Montoya, J. M. (2023). Debates y desafíos sobre la construcción de territorios de cuidado para el desarrollo humano de la primera infancia. *Ciencia y Sociedad*, 48(1), 51-67. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2702>
- Guevara, J., y Semmoloni, C. (2024). Líneas divisorias en la crianza, enseñanza y cuidado de la primera infancia: explorando la fragmentación y las desigualdades desde una perspectiva sistémica. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 33-55. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14444>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2020). Lineamiento Técnico para La Atención a la Primera Infancia. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v5.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2024). Manual técnico modalidad familiar y comunitaria. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mt2.pp_manual_tecnico_modalidad_familiar_y_comunitaria_v1.pdf
- Lozano Meneses, C., Rodríguez Moreno, L. V., y García Jaramillo, H. A. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 284-310. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a11>
- Marín Posada, M. L., Saldarriaga Vélez, J. A., Urrea Parra, Y., y Morales-Montoya, C. (2022). Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana. *Educación y Ciudad*, 43, 199-214. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2710>

- Mattioli, M. (2019). Los servicios de atención y educación de la primera infancia en América Latina (Serie “Análisis comparativos de políticas educativas”). UNESCO IIEP Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375588>
- Medellín Cómo Vamos y Fundación Éxito (2022). ¿Cómo va la primera infancia en Medellín? Informe 2021. <https://www.medellincomovamos.org/system/files/2023-06/docuprivados/INFORME%20PRIMERA%20INFANCIA%202021%20MEDELLIN%20.pdf>
- Montaño-Cárdenas, J. A. (2021). Experiencia de intervención social en hogares comunitarios integrales del barrio Alfonso Bonilla Aragón, Cali – Colombia. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, 31, 315-344. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10556>
- Moreno Zavaleta, M. T. (2022). Políticas públicas orientadas a la prevención y protección de la primera infancia en el Perú. Educación, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2527>
- Pietropoli, I., y Gracia, P. (2025). Social inequalities in children’s cognitive and socioemotional development: The role of home learning environments and early childhood education. Research in Social Stratification and Mobility, 97, 101034. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2025.101034>
- Pizarro Hofer, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. CEPAL.
- Rico, M. C., y Salazar Jiménez, J. G. (2023). Prácticas y saberes pedagógicos de las madres comunitarias rurales del municipio de Paya (Colombia). Acción y Reflexión Educativa, 48, 36-54. <https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3462>
- Rodríguez Leal, D., Castiblanco Amaya, M. A., y Moreno Jurado, C. A. (2020). Madres comunitarias y prácticas de autocuidado: una mirada desde las representaciones sociales. Sello Editorial Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/e0b960e2-df22-4f45-8cf2-86e3dc6d7d24/content>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. Revista ciencia UNEMI, 12(30), 143-159. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/582661249013.pdf>
- Simbaña-Haro, M. (2023). Primera infancia: Modalidades de atención y educación en Latinoamérica. 593 Digital Publisher CEIT, 8(6), 236-253. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2095>
- Simons, H. (2009). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.
- UNESCO (2024, 13 de septiembre). ¿Qué debe saber acerca de la atención y la educación de la primera infancia? <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/need-know>

- UNICEF (2020). Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/informes/la-importancia-de-la-calidad-en-la-educacion-para-la-primera-infancia-en-alc>
- UNICEF y UNESCO (2025). Informe mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. El derecho a una base sólida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393897>
- Vasilachis, I., Ameigeiras, A.R., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa editorial.
- Villaseñor, K. (2019). El Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe: buenas prácticas para contrarrestar las desigualdades sociales. Revista Colombiana de Educación, 76, 15-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-3451>
- Wilches-Chaux, G. (1989). Herramientas para la crisis. Desastres, ecologismo y formación profesional. Servicio Nacional de Aprendizaje.

Citar artículo como:

Meneses Cortes, J. C., y Gutiérrez Avendaño, J. (2026). Prevención en Hogares Comunitarios de Bienestar: estudio de caso sobre estrategias pedagógicas y vulnerabilidad social. *Educación y Ciudad*, (50), e3437. <https://doi.org/10.36737/01230425.3437>

Fecha de recepción: 13 de julio de 2025

Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2025

