

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**Del Hogar Comunitario al Jardín Infantil Social: La experiencia de transición de las
Madres Comunitarias del Barrio Moravia de la ciudad de Medellín**

**Cristina Buitrago Bedoya
Claudia María Zuluaga Naranjo**

**TUTORA
Diana María González Bedoya**

Sabaneta, Julio de 2015

DEL HOGAR COMUNITARIO AL JARDÍN INFANTIL SOCIAL: LA EXPERIENCIA DE TRANSICIÓN DE LAS MADRES COMUNITARIAS DEL BARRIO MORAVIA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.

1. RESUMEN DEL PROYECTO.

El interés creciente que viene manifestándose por la promoción del desarrollo integral de la primera infancia, tanto en las prácticas y políticas locales y nacionales, ha generado una serie de inquietudes y cuestionamientos acerca de la calidad y pertinencia de los modelos de atención y acompañamiento a los niños y a las niñas en los distintos entornos: institucional, familiar, y comunitario.

De manera particular, en la ciudad de Medellín, uno de los proyectos estratégicos de los planes de desarrollo desde el 2004 ha sido la atención integral de la primera infancia, para lo cual se consideró como necesidad perentoria ampliar las estrategias y aumentar la cobertura y calidad de la atención a los niños y niñas, iniciando por los más vulnerables. Es así, que para este mismo año se crea el Programa Buen Comienzo, el cual tiene como objetivo “Promover el desarrollo integral en niñas y niños entre los 0 y 5 años de vida de la ciudad de Medellín, cualificando ofertas de atención al crecimiento y desarrollo desde la integración de servicios de educación, salud, cuidado, recreación y protección”.

Una de las estrategias importantes para alcanzar dicho objetivo, fue la creación de los jardines sociales, en los cuales se atienden niños y niñas que tradicionalmente estaban en hogares comunitarios. Actualmente, estos jardines representan un espacio potente para su desarrollo y aprendizaje, a través de una iniciativa pedagógica incluyente que cualifica y potencia las prácticas educativas de las madres comunitarias responsables de su atención. Este es el caso del Jardín Infantil Mamá Chila del barrio Moravia, el cual en su creación agrupó en sus instalaciones nueve hogares comunitarios y sus madres, generándose una transición de ellas de su casa donde funcionaba el Hogar Comunitario a este nuevo espacio denominado Jardín Social.

El jardín se creó con la intención de ser uno de los precursores de transformación social, política y pedagógica de la comunidad, pues se planteó que tendría como base para la atención cuatro categorías que permitieran el desarrollo integral de niños y niñas, tales como: protección, salud y supervivencia, educación inicial y participación, además de generar vínculos con todos los actores de la comunidad, y promover buenas prácticas de crianza, desconociendo y rechazando el maltrato como estrategia de formación.

De esta forma, en el desarrollo de esta estrategia, el jardín infantil “Mamá Chila” del Barrio Moravia, se ha ido consolidando como uno de los jardines sociales modelo en atención a la primera infancia desde el mismo año de su fundación, por lo cual se percibe oportuno analizar cómo fue su proceso de conformación, específicamente lo relacionado con la transición de 9 hogares comunitarios al jardín, de tal forma, que esta investigación busca poner la mirada en la experiencia de transición, específicamente de las madres comunitarias, de modo que se pueda generar una interpretación y comprensión sobre dicha experiencia.

Este proyecto pretende entonces hacer una investigación de corte hermenéutico, preguntándose por la experiencia de transición de las madres comunitarias de Moravia al jardín social Mamá Chila y tiene como objetivos *comprender dicha experiencia, qué cambios o permanencias le ha generado e interpretarla configuración y reconfiguración de su rol.*

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1. Problema de investigación, planteamiento de las preguntas y justificación.

La atención integral a la primera infancia se ha convertido en uno de los aspectos de creciente interés desde el ámbito internacional, nacional, departamental y local a través de un amplio marco normativo y de lineamientos técnicos a favor de la protección y atención a esta población, que ha generado inquietudes y cuestionamientos acerca de la calidad y pertinencia de los modelos de atención y acompañamiento a los niños y a las niñas en los distintos entornos en los que se potencia su desarrollo, como lo son el institucional, el familiar y el comunitario.

La convención Internacional de los Derechos de los niños, establecida en 1989, por ejemplo, es el tratado de derechos humanos más ampliamente ratificado, que marcó una pauta para la creación de políticas de infancia en el mundo. Entre otros aspectos, plantea el interés superior del niño, lo cual significa que sobre otros derechos prevalecen los de niños, niñas y adolescentes, de tal forma que la atención a la primera infancia toma protagonismo desde el marco de sus derechos.

En este sentido, a nivel nacional se han incrementado pautas normativas y de acción en pro de la atención a la primera infancia, tendientes a asegurar su desarrollo armónico. A partir de la firma de Colombia de la Convención Internacional de Derechos de los niños y las niñas, la Asamblea Nacional Constituyente en su reforma a la carta magna, incluyó el criterio y los principios de derechos, protección e interés superior del niño¹, estableciéndose en la constitución política de Colombia, en su artículo 46, los derechos fundamentales² de niños y niñas y estableciendo que la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistirles y protegerles, para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Así mismo, con la firma de la convención se generó en el país la Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, que tiene por finalidad, según su artículo 1° garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Igualmente, esta ley hace referencia a la Primera Infancia como una etapa donde se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, planteando la educación inicial como un derecho impostergradable.

¹ En la Convención, al referirse a niño, se hace mención de todas las personas, hombres y mujeres menores de 18 años de vida.

² Son derechos de niños y niñas: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

En el 2007 se formula entonces una Política Nacional de Primera Infancia, recogida en el CONPES - Consejo Nacional de Política Económica Social - 109 denominado “Colombia por la Primera Infancia” que refuerza los compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y que tienen como objetivo “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (p. 28), para lo cual contempla dentro de sus líneas estratégicas asuntos como ofrecer atención integral³ y promover el desarrollo integral⁴ de la primera infancia.

También en el actual Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 “Prosperidad para todos”, se evidencia la atención integral a la población colombiana menor de seis años, como uno de los principales propósitos del Gobierno, del cual se deriva la Estrategia Nacional de Cero a Siempre, que tiene como pilares el reconocimiento del niño y la niña como sujetos activos de su desarrollo, el enfoque de desarrollo infantil basado en derechos, y la corresponsabilidad del Estado, la Sociedad Civil y la Familia en la generación de todas las condiciones necesarias para que la primera infancia logre un desarrollo sano, en un ambiente de amor y respeto.

Para la implementación de esta estrategia, se crea la Comisión Intersectorial⁵ para la Atención Integral a la Primera Infancia, a través del decreto 4875 del 2011, la cual tiene como objetivo “coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo ésta la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados”.

Pasando al ámbito departamental, se cuenta en Antioquia con la ordenanza 25 del 22 de diciembre de 2009, la cual constituye la Política Pública de Protección Integral para la Infancia y Adolescencia del Departamento. Entre sus objetivos está institucionalizar y promover la cultura de la protección integral de niños, niñas y adolescentes dando cumplimiento a las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado (art. 2).

Esta Política Pública establece también en su artículo 4, que la protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en el ámbito departamental y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos.

Respecto al contexto local, en la ciudad de Medellín uno de los proyectos estratégicos de los planes de desarrollo desde el año 2004, ha sido la atención integral de la primera infancia, estableciendo como necesidad perentoria ampliar las estrategias y aumentar la cobertura y calidad de la atención a los niños y niñas, iniciando por los más vulnerables. Siendo así como se crea el acuerdo 58 del 2011, el cual adopta la Política Pública de atención integral a la primera infancia “Buen comienzo” en la ciudad de Medellín, la cual tiene como objetivo, en su artículo

³Línea Estratégica N°1 (p. 29)

⁴Línea Estratégica N°4 (p. 30)

⁵ Liderada por la Alta Consejería para programas especiales, integrando al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, el Departamento para la Prosperidad Social, los Ministerios de Educación Nacional, de Cultura, de Salud y de Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación y la Agencia Nacional para la Superación de la pobreza extrema –ANSPE.

1º, garantizar que todos los niños y las niñas del municipio, desde la gestación hasta los seis años, puedan disfrutar de un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente en su primera infancia. (Alcaldía de Medellín, 2011).

Pese a que esta Política Pública data del año 2011, el programa Buen Comienzo, encargado de ejecutarla, fue creado previamente por el Concejo de Medellín mediante el Acuerdo 14 de noviembre de 2004 y empezó operaciones en noviembre de 2006, una vez se emitió el decreto 2851 de ese año. En consonancia con la Política Pública municipal, este programa tiene como objetivo promover el desarrollo integral en niñas y niños del municipio de Medellín desde su gestación hasta los seis años de vida.

El programa Buen Comienzo, tiene varias modalidades que acompañan a la familia en el desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia, las cuales se han caracterizado por los escenarios especializados, llamados entornos, en donde se acompaña el desarrollo del niño o la niña para que su vida transcurra de forma espontánea y armónica, rodeados por la familia, la comunidad y las instituciones que desarrollan las acciones de atención integral. Las modalidades definidas en el marco del Programa son el entorno familiar, institucional y comunitario. En específico el entorno institucional se refiere al constituido por Jardines, centros infantiles u otros, que le ofrecen al niño o la niña ambientes sanos y seguros, en donde reciben cuidado de personal experto en infancia, nutrición y educación inicial en jornadas de ocho horas (Alcaldía de Medellín, 2011).

En este sentido, una de las estrategias importantes desde Buen Comienzo para alcanzar dicho objetivo, fue la creación de los jardines sociales, los cuales, estaban contemplados como proyectos estratégicos para la atención a la Primera Infancia en el Plan de Desarrollo 2008 – 2011 denominado “Medellín ES Solidaria y Competitiva” (Alcaldía de Medellín, 2008).

El propósito de los jardines sociales desde el programa Buen Comienzo, se centra en mejorar la atención integral de los niños y las niñas ofreciendo espacios que les permita su pleno desarrollo, considerando diversos componentes como los arquitectónicos, pedagógicos y humanos, ofreciendo un acompañamiento cualificado y apoyado por un grupo interdisciplinario que junto con las madres comunitarias se conviertan en agentes educativos y de protección integral de los niños y las niñas en salud y supervivencia, protección, participación y educación inicial.

Es con la aprobación de dos documentos CONPES, el 115 del año 2008⁶ y el 123 del año 2009⁷, que se disponen los recursos para la construcción de los Jardines sociales que buscan además de lo planteado, generar vínculos con todos los actores de la comunidad, y promover buenas prácticas de crianza que reconocen el buen trato como estrategia de formación.

⁶Distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006.

⁷Distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones para la Atención Integral de la Primera Infancia para la Vigencia 2009, provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% en el 2007 y declaración estratégica del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia.

De esta forma, en el desarrollo de la estrategia, el jardín infantil “Mamá Chila” del Barrio Moravia, se ha ido consolidando como uno de los jardines sociales modelo en atención a la primera infancia, bajo la administración de Comfenalco, quien como operador articula los lineamientos del I.C.B.F. y del programa Buen Comienzo, además coordina los procesos administrativos y pedagógicos de las madres comunitarias y todas las acciones que se llevan a cabo con los niños y las niñas que se atendían en los hogares.

Para cumplir con este objetivo, se dispuso el traslado de hogares comunitarios hacia los jardines sociales, en el caso del jardín social Mama Chila, fueron nueve hogares comunitarios del barrio Moravia, cada uno con 13 niños o niñas y su respectiva madre comunitaria, los que transitaron hacia el jardín, buscando con esta estrategia cualificar los espacios para la atención integral a la primera infancia.

Alrededor de esta transición, suceden varias cosas que hay que tener en cuenta: una de ellas es que los hogares comunitarios funcionaban en las casas de las madres y luego pasaron a un espacio institucional; esto llevó a las madres comunitarias la vinculación a una dinámica organizacional y corporativa que puede haber generado re-configuraciones en su rol y en sus prácticas de atención a niños y niñas. Se da además, la integración a un equipo interdisciplinario, donde se reconoce el saber práctico de la experiencia de estas madres pero se pretende su tecnificación y la cualificación del proceso de atención, y es en este sentido, que se hace pertinente preguntar por la experiencia de las madres comunitarias del jardín infantil Mamá Chila en la transición de los hogares comunitarios al jardín social.

Se aprecia entonces, que todo el marco normativo relacionado con primera infancia, así como las políticas, planes, programas y proyectos diseñados, dan cuenta del interés por la atención y protección integral a dicha población, como medida para garantizar su pleno y armonioso desarrollo. Dado que dicha atención y protección es puesta en práctica por personas adultas acompañantes de los procesos en los que están inmersos los niños y las niñas, se hace pertinente y necesario centrar el interés también en estas personas, en su sentir, pensar y sobre todo actuar, es decir en la configuración que han construido sobre su papel en la atención y cuidado de dicha población.

En este sentido, indagar por la experiencia de transición de las madres comunitarias planteada, permitirá identificar y reconocer las implicaciones que condensa la transición de las madres comunitarias de los hogares al jardín, en cuanto a su sentir, actuar y su rol, por tanto, esta investigación posibilitará de un lado, a las propias madres comunitarias reflexionar sobre la configuración de su rol, dando cuenta de las significaciones que han dado a su experiencia, las comprensiones que han hecho sobre ella y cómo la experiencia misma de la transición podría haber generado cambios o permanencias en su quehacer de atención a niños y niñas.

De otro lado, le ofrecerá al jardín social y a su institución operadora una mayor comprensión del quehacer de las madres comunitarias, desde su propia voz, cómo conciben su práctica y sus funciones, lo cual permitirá la generación de articulaciones con otros actores del equipo de trabajo, que podría llevar a la potenciación del trabajo interdisciplinario que derive en una mejor atención a niños y niñas.

Finalmente, al programa Buen Comienzo y al ICBF les permitirá identificar y reflexionar frente al sentir de estas madres y su experiencia de la transición. En suma, se podrá valorar, bajo esta perspectiva, lo que ha generado esta estrategia de articulación de los hogares comunitarios a los jardines sociales, pues aún no se cuenta con una evaluación o sistematización que dé cuenta de los efectos o impactos de la misma.

Por lo tanto, esta investigación permitirá avanzar en el estado de conocimiento de esta transición, aportará al campo de conocimiento sobre las madres comunitarias y de la estrategia de jardines Sociales; lo cual podrá derivar en acciones de un mejor acompañamiento al proceso de transición al jardín social y en la atención a niños y niñas, y a un mayor conocimiento de lo que sucede con esas personas que son protagonistas en el cuidado y atención a la primera infancia.

Según lo planteado, la pregunta que orienta esta investigación es **¿Cómo ha sido la experiencia de transición de las Madres Comunitarias de Hogares del ICBF del barrio Moravia al Jardín Social Mamá Chila y en qué se ha transformado su rol?**

2.2. Estado del Arte.

Establecer antecedentes investigativos sobre las dinámicas vivenciadas por las madres comunitarias de la ciudad de Medellín y sus implicaciones al trasladarse a jardines infantiles sociales, ha sido una tarea de largo aliento, puesto que este proceso se viene realizando en la ciudad recientemente, en el caso de Moravia desde el año 2009, por tanto hay poca documentación sobre el tema específico de la transición.

El modelo de “Hogares comunitarios” y la figura de “madres comunitarias” obedece a un proyecto desarrollado originariamente en Colombia, que surge con la intención de proporcionar cobertura de prestación del servicio de cuidado y vigilancia a niños y niñas de estratos socio económicos bajos, puesto que se venían adelantando iniciativas comunitarias para ello sin supervisión ni ayuda del Estado. Sin embargo, cuando a nivel internacional se empieza a posicionar el interés por la primera infancia, Colombia reconoce la necesidad de generar estrategias para su cuidado y protección y retoma las iniciativas de auto gestión comunitaria que se venía desarrollando previamente en la ciudad de Bogotá desde finales de los setenta (López, 2009; DABS, 2000).

En el ámbito nacional, no son muchas las investigaciones que se han publicado sobre “madres comunitarias” y sobre el tránsito de los hogares comunitarios al jardín infantil social, en su mayoría hablan sobre el Hogar Comunitario. En el ámbito internacional, sobre todo en América Latina, hay experiencias que retoman el modelo colombiano de organización comunitaria para el cuidado de niños y niñas con el apoyo del Estado, pero en su mayoría hacen énfasis en los centros llamados igualmente hogares comunitarios, centros infantiles, hogares educativos, centros de desarrollo infantil. Pero no se encontraron estudios o reflexiones sobre la experiencia de las personas que realizan dicha atención.

Para la identificación de este estado del arte se rastrearon entonces experiencias sobre hogares comunitarios o madres comunitarias en los últimos 10 años, mediante la búsqueda bibliográfica en Bases de datos especializadas y Bibliotecas como: EBSCO, RedaLyc, Google Academics, la

OEI, la Universidad de Antioquia, Comfenalco, y el repositorio de la Universidad del Rosario. Las investigaciones que se encontraron proporcionan generalidades acerca de quiénes son las madres comunitarias, el rol que desempeñan antes y después de su transición hacia los jardines infantiles sociales y su contribución en la atención integral a los niños y las niñas en la primera infancia.

Dadas estas consideraciones, se puede nombrar que se encuentran desde el año 2002, algunas investigaciones sobre madres comunitarias en diferentes aspectos: su rol y sus prácticas (Borjas, Jaramillo y Osorio, 2009; Jaramillo, 2009; López, 2009; Soto y Casanova, 2009; OEI, s.f.; Cordero, 2006), su papel de mediadoras en las comunidades (Ferreira y Acosta, 2008; Fonseca, 2009), su concepción de infancia y reconocimiento del niño y la niña como un “otro” legítimo (Bedoya, 2012), y su aporte al desarrollo humano (Arteaga, 2004; Chaves, 2001; Gutiérrez, Marín y Spence, 2004), entre otros.

Investigaciones relacionadas con el rol y las prácticas.

Para el año 2009 Soto y Casanova desarrollaron la investigación “Madres Comunitarias: El Ser y el Hacer una construcción social” de la Universidad Tecnológica de Pereira cuyo objetivo fue determinar cuál es el rol de la madre comunitaria a través de las representaciones sociales que tienen los dos actores: madres comunitarias y madres usuarias, dentro de la política institucional del Programa Hogares Comunitarios.

Esta investigación fue de corte cualitativo y su objetivo aborda la significación que hacen los padres usuarios y las madres comunitarias sobre conceptos socialmente construidos como: madre, amor materno, hogar y funciones de la madre. En este último se encuentran las madres comunitarias que por el ejercicio de sus funciones son consideradas por los padres usuarios del programa como unas segundas madres, pues según la investigación, al hablar de madre no solo se hace referencia a una condición biológica si no que presenta la maternidad como una elección que se nutre con las relaciones que se tejen entre las personas, sin embargo, para las madres comunitarias y los padres de los niños y niñas, ser madre está condicionado por la relación biológica y asociada a ésta concepción se introduce la de hogar, percibido como el espacio en que habitan las familias o cuidadores, así como el amor materno que es exclusivo de las madres y se representa en sentimientos de abnegación y entrega incondicional.

Los hallazgos de esta investigación demuestran que las madres comunitarias asumen roles socialmente construidos, en los que a pesar de no ser las madres biológicas, ejercen algunas de sus funciones al cuidarlos, alimentarlos y protegerlos. Es así como el cuidado de los hijos pasa de ser una actividad única y propia de la madre, a plantearse como una función que se comparte con otras y en este caso con las madres comunitarias desde los hogares comunitarios.

El artículo “Transformaciones alrededor del discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del ICBF”, de Borjas et al., (2009) publicado en la revista “Psicología desde el Caribe” de la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla, es producto de un estudio descriptivo que da cuenta de las transformaciones que las madres tuvieron en su discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales, todo ello en el seno del programa de capacitación “Nichos Pedagógicos”, programa que pretende posibilitar la creación

de espacios para pretende posibilitar la creación de espacios “para la revisión y comprensión de los fundamentos conceptuales y procedimentales básicos que sustentan el modelo pedagógico asumido por el ICBF, de tal forma que logren transformar las condiciones pedagógicas en la atención de los menores asignados” (p. 117).

Esta investigación es descriptiva cualitativa y se desarrolló en tres etapas: la de reconocimiento y sensibilización, en la que se realizó un diagnóstico, la etapa de intervención que comprende el proceso en el que las madres recibieron las capacitaciones sobre relaciones y procesos que hacen parte del proyecto pedagógico del ICBF y, la etapa de retroalimentación, cuyo principal objetivo fue la realización de un análisis general del proceso, que permitiera la retroalimentación del mismo y la identificación de las transformaciones en cada una de las categorías de análisis, donde se realizó una observación in-situ para establecer el estado de transformación de las prácticas en cada uno de los hogares comunitarios de las madres participantes.

Los resultados de la investigación se presentan según las categorías de análisis: discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales.

Sobre este mismo proceso desarrollado en el programa de capacitación “Nichos Pedagógicos”, se cuenta con otro insumo, presentado por Jaramillo (2009) en el artículo “La política de primera infancia y las madres comunitarias” en el que da cuenta de los resultados de una investigación que pretendió identificar las concepciones de infancia del grupo de madres comunitarias del ICBF en el seno de dicho programa. Esta fue una investigación exploratoria en la que se aplicó una sola pregunta abierta a las madres comunitarias, ellas debían escribir la respuesta a la pregunta ¿Para mí la infancia es...?. Las participantes de este estudio fueron 50 madres comunitarias del ICBF, de Pueblo Viejo (Magdalena) quienes, en su mayoría, poseen una experiencia en este rol de 18 a 20 años.

Una vez realizado el análisis de las respuestas registradas por las madres participantes, se ubicaron las categorías de análisis, encontrando respuesta asociadas a los conceptos de infancia, etapa, atención integral, sujeto de derechos, lúdica, juego y familia.

Esta autora en el análisis realizado, manifiesta que las incidencias más destacables durante el proceso de revisión y depuración de los escritos son

“La falta de sentido en las respuestas, la poca coherencia entre frases y las anotaciones de experiencias personales (...) se esperaba un mejor dominio del tema por ser un concepto de política educativa y por la sinergia que presentó el MEN y el ICBF en el trabajo con la primera infancia a partir de la Ley [1098 del 2006]” (p. 96).

López (2009) como monografía de grado, para el programa de Sociología de la Universidad del Rosario, desarrolló la investigación “las casas vecinales: una historia para contar, desde la mirada de las madres comunitarias”, la cual tuvo como objetivo reconstruir el proceso de institucionalización de las Casas Vecinales Nevado y Comuneros de la localidad de Usme en Bogotá, dando especial relevancia a las experiencias de las mujeres que allí trabajan, mediante una metodología cualitativa en la que se aplicaron principalmente dos técnicas: la observación

participante y la entrevista, en la cual se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas, tres a funcionarios de Organizaciones No Gubernamentales, otra, a una funcionaria de la Secretaría Distrital de Integración Social, siete en la Casa Vecinal Comuneros y seis en la Casa Vecinal Nevado. Esta investigación se llevó a cabo en 3 fases: documental, trabajo de campo y análisis de la información.

Esta monografía cuenta la historia de la constitución de las casas vecinales, las cuales surgieron como redes de solidaridad en contextos de vulnerabilidad, para cuidar a los niños y niñas que permanecían solos en el día debido al trabajo de sus madres. En sus inicios, los niños eran cuidados en casas, en las iglesias, los salones comunales y eran alimentados con donaciones o gracias a la creatividad y gestión de las mujeres que los cuidaban.

Paulatinamente las mujeres fueron ganando espacios y garantías con la secretaría de bienestar social de Bogotá, hasta que lograron la institucionalización con el nombre de casa vecinales, con dotación, minuta de alimentación y una serie de reglamentaciones y requerimientos que desbordan la capacidad o el deseo de las mujeres, tales como profesionalizarse o llenar formatos e informes que, en sus palabras, les restan tiempo de atención a los niños y niñas. Esta investigación se argumentó con

los conceptos de Estado de Bienestar, transformaciones de la familia y solidaridad con Alejandro del Valle, Gosta Esping-Andersen, Guillermo Sunkel; Agencia de mujeres con Amartya Sen; fortalecimiento social con Tomás Villasante; identidad colectiva y Movimientos Sociales con Antonio Murga Frassinetti; y, Acción colectiva con Sidney Tarrow (p. 7).

En *Paraguay* por su parte, se cuenta con “Hogares Educativos Comunitarios Mita Roga (casa de los niños y niñas)” la cual se concibe como una experiencia no escolarizada por la OEI – Organización de Estados Iberoamericanos. Este modelo de atención se enmarca dentro del proyecto intendente defensor de los niños y niñas que se relaciona con la experiencia del movimiento mundial de los alcaldes defensores de la niñez en América Latina y el Caribe.

Este proyecto de Hogares “es una propuesta que se basa en la solidaridad entre personas, grupos sociales e instituciones públicas y privadas, donde el protagonismo de los padres y madres organizadas será el pilar fundamental” (Organización de Estados Iberoamericanos, s.f.I). Estos hogares comunitarios contribuyen con el servicio educativo a favor de la atención de los niños y niñas desde la gestación, hasta los 5 años de edad de las zonas rurales y de la periferia, constituyéndose así, en una alternativa para ofrecer posibilidades a un desarrollo integral a niños y niñas que no tienen acceso a la Educación Inicial.

Este se constituye en un esfuerzo comunitario para ofrecer oportunidades de equidad para los niños y niñas en condiciones de extrema pobreza, dentro de sus objetivos se encuentra brindar un servicio alternativo en educación, nutrición y atención sanitaria a niños y niñas cuyas madres salen a trabajar. Además de los Mita Róga, el Ministerio de Educación y Cultura propone otras modalidades alternativas tales como; Hogares Educativos Comunitarios para niños de 6 meses a 3 años atendidos por madres, otros centros para niños de 3 y 4 años quienes son atendidos por

grupos voluntarios, y un programa diversificado de educación no escolarizada a través de ludotecas comunitarias.

En las prácticas de atención integral a niños y niñas, la OEI identificó en Venezuela el programa Hogares y Multi Hogares, el cual pertenece al Ministerio de la Familia y su unidad ejecutora es el Servicio Nacional Autónomo de Atención Integral a la Infancia y a la Familia. Este se encarga de la atención integral de niños y niñas entre la gestación y los 6 años en estado de pobreza y que no asisten a la escuela, enfocándose en las necesidades de nutrición, salud y desarrollo infantil, además de brindar apoyo a las familias de las Madres que se encargan del cuidado de estos niños y niñas.

Esta modalidad es ejecutada a través de Asociaciones Civiles que existen en cada uno de los estados del país y que son presididas por las Primeras Damas de la entidad, son orientadas por las ONG, quienes sirven de mediadoras entre el estado y la comunidad, y cuyo principal objetivo es ofrecer atención a los niños y niñas de Madres que trabajen.

Uno de los programas que inspiró el modelo de Hogares y Multi hogares fue el de Hogares de Cuidado Diario ejecutado por la Fundación del Niño y por otras ONG´ bajo la rectoría del Ministerio de la Familia; éste se ubica en el marco de programas estratégicos por su flexibilidad y su potencial para abarcar, motivar y estimular la atención al niño en las áreas básicas.

Para el caso de *Guatemala*, la OEI menciona que en el país existen diferentes modalidades que atienden una población multicultural y multilingüe, “niños preescolares, escolares, adolescentes, padres de familia en las escuelas comunitarias y mujeres jefes de hogar de zonas de bajos recursos, con cubrimiento en 21 departamentos, 150 municipios y 600 comunidades” promoviendo el desarrollo integral a toda la comunidad.

El Programa *Hogares Comunitarios*, llevado a cabo por la Secretaría de Obras Sociales de la Presidencia, es impulsado por el despacho de la Primera Dama, apoyado y financiado por el Gobierno Nacional, ejecutado y evaluado por un Comité, Central de Acción Social y auspiciado por UNICEF, la Organización Mundial de la Salud (OMS/OPS), el Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá (INCAP), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Programa Mundial de Alimentos (PMA) y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

Este programase enfoca en acciones que con la participación comunitaria promuevan el desarrollo humano integral de las comunidades, priorizando la atención de los niños menores de 6 años y la mujer, buscando garantizarles el acceso a la alimentación, educación inicial, salud preventiva y curativa, recreación y formación de hábitos y valores, además de promover desarrollo psicosocial con los jóvenes, apoyo en su socialización, capacitación para la generación de ingresos y participación comunitaria.

Dentro del Programa Hogares Comunitarios, funcionan 1.300 Hogares de Cuidado Diario y 68 Centros Infantiles Comunitarios, en los cuales se atiende a 14.500 niños y niñas de comunidades urbano-marginales y rurales del país. En los *hogares de cuidado diario*, se ofrece en Guatemala atención a niños y niñas menores de 6 años y funcionan en un espacio dentro de las casas de las

madres cuidadoras designadas, quienes después de haber recibido una capacitación atienden 10 niños y niñas en condiciones de extrema pobreza por un espacio de 12 horas diarias, el programa es apoyado por la secretaría de obras sociales de la esposa del presidente para madres que trabajen, las cuidadoras son apoyadas por grupos de voluntariados juveniles y un orientador .

Así mismo, la OEI identifica en *Costa Rica*, el programa Hogares Comunitarios, como una experiencia de Educación Inicial no escolarizada, en la cual se ofrece atención integral a niños y niñas menores de 6 años, al cuidado de una madre comunitaria, quien atiende a diez niños y niñas en su casa y en un horario de 6:00 a.m. a 6:00 p.m., allí los cuidan alimentan y educan.

Los recursos para esta atención provienen del Estado y organismos internacionales y son supervisados y apoyados por los grupos comunales quienes a su vez involucran a los padres o cuidadores de los niños y las niñas que son atendidos.

Para la implementación de estos hogares la dirección y el equipo técnico realiza un estudio de las necesidades del hogar, el número de niños y niñas y la candidata a madre comunitaria. Los padres o cuidadores se comprometen a realizar trabajo comunitario para el hogar por espacio de 4 horas semanales y hacen un aporte semanal en algunos alimentos para completar la dieta o elementos de aseo, medicamentos y materiales didácticos.

Para la atención de los niños y niñas en este país, existen varios modelos de atención entre ellos los Centros de Atención Infantil Integral CINAI, los cuales son atendidos por técnicos de la salud, maestros de preescolar del Ministerio de Educación pública, y se dividen en varias modalidades, comidas servidas leche integral, en polvo para niños y niñas, madres lactantes y embarazadas. De este modo, la atención Integral se enfoca en actividades de educación Inicial y estimulación para el crecimiento.

Los CDI (centros de desarrollo infantil) priorizan la atención a los niños y niñas menores de 12 años en pobreza extrema y en riesgo con actividades deportivas y de recuperación de tareas escolares, en sus tiempos libres esta atención se hace en salones comunales o parroquias. Sobre los Hogares Comunitarios de Costa Rica también habla Cordero (2006), quien en su artículo afirma que

Educación en comunidad: implica mucho más que buena voluntad; es un espacio para celebrar la diversidad” plantea que es la experiencia colombiana la que inspira el programa Hogares Comunitarios en ese país, sin embargo, afirma que “la implementación no respondió al “modelo” sobre todo porque el ámbito del desarrollo comunitario fue el más débil (p.15).

Además, plantea que otro factor que influyó el programa es el modelo centrado en el adulto, cuya figura central es la persona encargada de la niñez, quien desde una posición de poder indica y define el proceso de trabajo, controlando todo el proceso. Así el programa contacta en las comunidades a una mujer que se encarga de los niños y las niñas, pero tal como se encuentra en los estudios realizados en la Universidad de Costa Rica, el programa no responde a los principios, entre ellos la búsqueda de una corresponsabilidad comunitaria (p. 15-16).

Investigaciones relacionadas con su papel de mediadoras en las comunidades

Fonseca (2009), en su investigación Madres Comunitarias como tutores de resiliencia en el Hogar de ICBF “Mi Infancia Feliz” ubicado en el Barrio Pardo Rubio de Bogotá, inicia explicando el concepto de resiliencia que según Vanistend se define como “la capacidad de resistir a la destrucción en condiciones difíciles, es decir, la capacidad propia de proteger su propia integridad física, biológica, psicológica y la capacidad de construir una vida positiva a pesar de circunstancias difíciles” (Cyrulnik, 2006, como se cita en Fonseca, 2009, p. 37). Lo cual da lugar a percibir que se es resiliente cuando a pesar de estar en circunstancias y situaciones adversas, el individuo desarrolla habilidades que le permiten alcanzar sus metas.

Posteriormente, plantea que existen factores de protección que promueven la resiliencia y que están estrechamente relacionados con los ambientes donde habitamos y con las personas que nos relacionamos, dentro de estos ambientes facilitadores se encuentra la familia, la escuela, amigos, también los recursos internos como el coeficiente alto intelectual. Herderson (2002) los organiza como yo tengo (apoyo externo), yo soy (Fuerza interior), yo puedo (capacidades interpersonales para resoluciones de conflicto). También destaca los factores de riesgos designados como extremos y desestabilizadores como el maltrato, indigencia, aislamiento social y ambientes externos que generan amenazas a los sujetos.

Dentro de la investigación se esboza que la posibilidad de adquirir la habilidad de la resiliencia se puede determinar desde la primera infancia, la cual estará sujeta a las relaciones que se establezcan desde factores como la confianza, la autonomía, la iniciativa, y el apego como vínculo resiliente. Los tutores de resiliencia no necesariamente pretenden ubicar una relación directa con los niños y niñas, pues cualquier persona que establezca vínculo o apego sano y estable, como un vecino o un amigo de la familia, puede asumir este rol; a estos los define Martínez y Vásquez (2006) como tutores invisibles (como se citó en Fonseca, 2009, p. 49).

Las Madres Comunitarias quienes están encargadas del cuidado y atención de los niños y niñas asumen el rol de tutoras de resiliencia cada vez que les expresan palabras de afecto y establecen con ellos relaciones basadas en el buen trato. Durante el ejercicio de esta investigación, la autora pudo evidenciar a través de la experiencia en campo este tipo de comportamiento por parte de las madres comunitarias con las cuales se realizó la investigación, lo que se expresaba en la cotidianidad de los hogares comunitarios sin que ellas tuvieran claridad sobre el concepto de resiliencia y su significado. Ellas son fuente de afecto y seguridad para los niños y niñas, dado que conocen en detalle el marco familiar y las circunstancias en las que viven.

Se demostró en la investigación que el buen trato y el establecimiento de vínculos seguros permite a las personas generar características de resiliencia, y que para ser tutores de ésta no se necesita una relación directa, pues se puede establecer también por fuera de ese rango, y en el caso de las madres comunitarias cuyas cualidades manifiestan a través del ejercicio de la autoridad y no del autoritarismo, la protección y no la sobre protección, la exigencia y no la sobre exigencia, el respetar y ser respetadas les da la condición propia para constituirse como tutoras de resiliencia en los hogares comunitarios.

Respecto a las investigaciones relacionadas con su papel de mediadoras en las comunidades Ferreira y Acosta (2008) escriben un artículo sobre la investigación “Evaluación de un programa de formación en derechos con madres comunitarias para la solución de conflictos en la comuna ocho de la ciudad de Santa Marta” la cual evalúa los resultados de un programa de Formación en Derechos con madres comunitarias para la solución de conflictos en la Comuna Ocho de esa ciudad.

La investigación realizada buscó evaluar los alcances y limitaciones de este programa de Formación en Derechos para madres comunitarias mediante un diseño cuasi experimental con grupo control y medida pre y post, de forma que se pudieran medir no sólo los resultados del programa, sino su efectividad para la resolución de conflictos en la comunidad.

La investigación no arrojó los resultados esperados, pues no hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Los autores establecen que esto pudo ser porque las participantes, que eran madres comunitarias, ya realizaban labores de mediación de conflictos en la comunidad, además, el status político que poseen las madres como agentes comunitarios, al parecer, pesa mucho en la forma en que se desarrolla la resolución de conflictos, de tal forma que las madres comunitarias y otras personas asumían posiciones conciliadoras para no perder su status político como líderes dentro de la comunidad. Pese a esto, la investigación es interesante en la medida en que identifica factores externos que pueden influir en el desarrollo de la actitud de mediación.

Investigaciones sobre la concepción de infancia y reconocimiento del niño y la niña como un “otro” legítimo

El Grupo de investigación de psicología social y política de la Universidad de Antioquia, en cabeza de Bedoya, desarrolló durante el 2011 y el 2012 la investigación “Cuidado propio de las madres comunitarias en relación al cuidado promovido en los niños y las niñas de los hogares comunitarios a su cargo”, la cual se realizó desde el paradigma constructivista con un enfoque cualitativo y el método empleado fue el fenomenológico-hermenéutico.

Del resultado de las narrativas del grupo de madres comunitarias que participaron en la investigación de diversos sectores de Medellín, surgen diferentes hipótesis acerca de las funciones que realizan:

- Sobre la captación indiciaria, que corresponde a la capacidad desplegada por las madres comunitarias para reconocer las situaciones que afectan a los niños en sus comportamientos y en conversaciones directas con estos.
- Son consideradas también como reguladoras del vínculo familiar de los niños y niñas a su cuidado, teniendo en cuenta criterios que definen el buen trato como elemento fundamental para crear vínculos afectivos y estas prácticas no se limitan solo a los hogares comunitarios, pues las madres promueven estas prácticas para que se desarrollen en las familias y en todos los espacios que habitan los niños y niñas.
- *La labor del cuidado de otros, cuando es asumida deliberadamente, implica el reconocimiento de la vulnerabilidad del sujeto cuidado y de la competencia del sujeto cuidador para hacerse cargo de esa vulnerabilidad.* Esta hipótesis se relaciona con la actitud de protección y cuidado que las madres comunitarias continúan asumiendo por sus egresados al verlos en

situaciones de vulnerabilidad y que por el vínculo generado con ellos en los hogares comunitarios consideran sigue siendo de su competencia.

Esta investigación concluyó que las relaciones de las Madres Comunitarias con los niños y niñas trasciende más allá de una labor, en este se denota la vocación de las madres comunitarias a través del cuidado que les brindan no solo en los hogares y en horarios establecidos, sino por fuera de éste. Las madres se sienten responsables del cuidado y la protección y a su vez los niños y sus familias validan y acogen el rol de formadoras con sus hijos, potenciando en ese acto de dar y recibir un reconocimiento mutuo.

Investigaciones sobre el aporte al desarrollo humano.

Arteaga, desarrolla en el 2004 “Pobreza, Violencia y el Proyecto de Madres Comunitarias en Colombia” investigación que hace un análisis de los proyectos comunitarios, su marco legal y su contribución social como estrategia para brindar atención a los niños y niñas en estado de vulnerabilidad, víctimas de la violencia y desplazamiento entre otros.

El ICBF crea el proyecto madres comunitarias en 1987 con madres del mismo sector para ofrecer cuidado a los niños y niñas mientras sus padres trabajan, posteriormente en 1993 crea el programa familias Famy que ofrece atención a las madres desde la gestación y de esta manera se promueve el desarrollo psicológico y social de los niños con el apoyo de toda la familia.

Otro de los aspectos que toca la investigación es cómo este proyecto construye comunidad además de convertir la pobreza en una posibilidad de desarrollo humano “*pobreza es una falla de las capacidades para alcanzar las realizaciones básicas de la vida, más allá de la imposibilidad de satisfacer necesidades básicas o recibir bajos ingresos*” (Sarmiento y Arteaga, 1998 como se cita en Arteaga, 2004).

Los hogares comunitarios también ofrecen a los niños y niñas la posibilidad no solo de suplir sus necesidades básicas si no que promueven su desarrollo psicosocial, moral y físico y por ende sus condiciones de vida. Estos son también una esperanza para aquellos que a causa de la violencia sufren junto con sus familias el drama del desplazamiento y que encuentran en estos y en las madres que los acogen, aun a expensas de superar el número de 13 niños y niñas que les está permitido atender, una esperanza de vida, es así como en algunas ocasiones son las mismas Madres comunitarias quienes asumen sus costos de atención.

En *Costa Rica*, Chaves, 2001 también habla sobre la experiencia de los Hogares Comunitarios, menciona además que este programa se crea en 1992,

para atender a la niña y al niño menor de seis años (...) tiene la característica de ser de bajo costo para el Estado” pero la autora también plantea que según investigaciones realizadas sobre el desarrollo integral de niñas y niños en diferentes instituciones de educación preescolar, desafortunadamente los infantes que se encuentran en los Hogares Comunitarios son los que presentan los niveles más bajos de desarrollo, seguidos por los infantes que son atendidos en CINAI”(Arce y otras, 1995, como se cita en Chaves, 2001, p. 9).

Sobre esta experiencia de Hogares Comunitarios en Costa Rica, se encuentra también un estudio de Gutiérrez et al., 2004, el cual analiza el Impacto de dichos hogares en el cuidado de la salud de la niñez en 3 Comunidades: Alajuela Centro, Escazú y Moravia, encontrando que la salud de los niños y niñas de los hogares de estas comunidades es en general adecuada.

El estudio presenta una definición sobre el concepto Hogares Comunitarios, como un “programa de desarrollo humano y social cuyo eje fundamental es la infancia de 0 a 6 años” (p. 7); así mismo aborda diferentes aspectos sobre las Madres Comunitarias, no presenta una definición del término, sino que da cuenta de cómo esta figura surge como alternativa laboral para algunas mujeres, además como una “oportunidad de recibir capacitación y desarrollar capacidades de administración y liderazgo, lo que representa un fortalecimiento de la autoestima” (p.10).

El artículo da cuenta también, que tienen poco tiempo libre, pues sus jornadas laborales pueden extenderse más allá de las 8 horas diarias y los fines de semana los emplean en las compras de mercado y aseo de sus viviendas.

Este estudio, además de establecer que la salud de los niños y niñas es adecuada y que algunos no cuentan con la cobertura en seguridad social ni control de salud, da cuenta de manera amplia sobre asuntos relacionados con las madres comunitarias como sus condiciones laborales; algunas experiencias y sentires frente a su labor y el funcionamiento del Hogar Comunitario, siendo uno de los pocos estudios que dan cuenta de esto, pues en su mayoría el estado del arte arrojó información centrada en los niños y las niñas, más que en los Hogares como tal o en las personas a su cargo.

En síntesis, este rastreo permitió identificar investigaciones que dan cuenta de diferentes experiencias significativas que viven las madres comunitarias en relación con el cuidado de los niños y las niñas, además que el estado de conocimiento sobre este tema presenta vacíos teóricos y metodológicos en las investigaciones rastreadas particularmente referidos al abordaje de la experiencia de la transición del hogar comunitario al jardín social, en la cual es importante señalar asuntos tales como:

- En la investigación presentada por Borjas et al., (2009) sería pertinente formular las siguientes preguntas: **¿Qué actitudes y relaciones sociales se manifiestan entre las madres comunitarias?, ¿cómo se da el paso de la concepción de su rol de cuidado y protección a cuidado y educación y por qué no abordan una mirada más integral?** dado que el artículo no da cuenta de ello. También, los vacíos teóricos que podrían suplirse en la investigación sobre la experiencia de transición del hogar comunitario al jardín infantil social, se refieren a evidenciar el lugar en que se ubican las madres comunitarias frente a sus actividades, tener mayor comprensión acerca de las categorías desde las cuales ellas conciben su práctica ¿es desde el cuidado, la protección, la atención, el acompañamiento, o la educación?

- Jaramillo (2009) presenta una connotación negativa, la ausencia de claridades frente a conceptos plasmados en la Política Pública, lo que constituye conclusiones y recomendaciones, que pueden parecer apresuradas, pues el informe de investigación solo da cuenta de una breve

indagación mediada por una sola pregunta, sin presentar otras intervenciones, ni la implementación de diversas estrategias metodológicas. Sin embargo, el artículo es interesante en la medida en que presenta categorías de análisis, de conceptualización y de establecimiento de resultados, conclusiones y recomendaciones, es decir, es explícito en el proceso de análisis de datos. Otro aspecto positivo es que resalta la voz de las madres comunitarias, no solo la mirada o interpretación de ellas, sino que las referencia, es decir, la información procede de ellas. Este artículo muestra entonces ausencias metodológicas respecto a la concepción que tienen las madres comunitarias sobre sí mismas, en cuanto a su rol, su desempeño y sus propias concepciones que pueden ser retomadas en la investigación sobre experiencia de transición del hogar comunitario al jardín infantil social.

- La Monografía de López (2009), por su parte, constituye un referente cercano a lo que se pretende desarrollar en esta investigación y se pueden retomar elementos de la conceptualización propuesta allí tales como los conceptos de Estado de Bienestar, transformaciones de la familia y solidaridad que abordan desde Alejandro del Valle, Gosta Esping-Andersen y Guillermo Sunkel; además agencia de mujeres desde Amartya Sen e identidad colectiva y movimientos sociales desde Antonio Murga Frassinetti.

- El aporte del trabajo de Soto y Casanova (2009) en relación con la investigación de la experiencia de transición de las madres comunitarias, permite conocer cuál es el rol de éstas madres tanto en lo personal como en lo comunitario y permite reflexionar si este rol se conserva o se modifica a partir de la transición de sus hogares a los Jardines Infantiles Sociales, información que no ha sido encontrada en las investigaciones rastreadas.

- La investigación de Ferreira y Acosta (2008) no muestra las voces de las madres comunitarias, solo narra los resultados del proceso de formación aplicado sobre ellas, lo cual ofrece un margen de interés en la presente investigación dado que se pretende rastrear la experiencia de transición a partir de las narraciones de las propias madres, como protagonistas del proceso de transición.

- De la investigación de Fonseca (2009), se puede inferir la gran labor que desempeñan las madres comunitarias a través de la atención que brindan en los hogares comunitarios, la importancia de su rol como segunda madre y como tutoras de resiliencia, el reconocimiento de los niños y niñas y el propio, en contextos que son adversos para ellas y las implicaciones que esto tiene en el desarrollo humano y la construcción de una sociedad equitativa donde todos los niños y las niñas se les reconozca como sujetos de derechos.

- La investigación de Bedoya (2012) da cuenta que en las acciones que realizan en la cotidianidad de los hogares y por fuera de éstos, las madres comunitarias manifiestan una gran vocación y reconocimiento mutuo en su ejercicio de atención de los niños y niñas, lo cual permite reflexionar si en la pregunta por la experiencia de transición, especialmente esta vocación se mantiene cuando las madres comunitarias pasan de los hogares al jardín infantil social o si este cambio ha afectado sus formas de relación.

- La publicación de Arteaga desarrolla en el 2004, es importante para la presente investigación porque amplía el sentido que se tiene de los hogares comunitarios como espacios

que median y que influyen contundentemente en el desarrollo humano donde las madres comunitarias son actores importantes de ese desarrollo.

El estado del arte presentado da cuenta de diferentes experiencias nacionales y en América Latina sobre la atención y cuidado de niños y niñas, planteando a esta investigación el reto de aportar al estado de conocimiento sobre el rol de las madres comunitarias y lo que implica la transición de un programa a otro, pues al respecto no se encontraron investigaciones específicas sobre la experiencia de transición de las madres comunitarias a los jardines sociales.

Una de las razones que se percibe se relaciona con la reciente instauración de tales programas, pues este acontecimiento se da a partir del año 2009 en la ciudad de Medellín y posteriormente en otras ciudades. Por ello se hace necesario y pertinente preguntarse cómo se ha dado dicha experiencia y que implicaciones ha tenido en la atención a niños y niñas, pero sobre todo qué ha significado para las mismas madres comunitarias, que por mucho tiempo han estado encargadas de su cuidado y protección y que han vivido de manera directa la experiencia de la transición.

2.3. Referente Teórico

Como referentes teóricos de esta investigación se retoman especialmente tres categorías: Experiencia, Madres Comunitarias y Transición. Se abordará *la experiencia* como concepto desde Skliar (2009) y Larrosa (2003) porque se quiere estudiar es precisamente la experiencia por la que han pasado las madres comunitarias, lo cual lleva al segundo referente teórico, pues además de ser las protagonistas de esta investigación, el concepto de “*madres comunitarias*” comprende un rol particular que requiere ser profundizado. Este referente se abordará desde el marco normativo nacional y lo que plantean algunos autores que fueron presentados en el estado del arte, como Fonseca (2009) y González (2009). Finalmente, se aborda la noción de *transición*, definición ofrecida por Vogler, Crivello y Woodhead (2008) para establecer una relación entre las reflexiones teóricas y la experiencia de transición de las Madres Comunitarias del hogar comunitario al jardín social, que es el objeto de estudio de esta investigación.

La experiencia como concepto

Skliar y Larrosa (2009) en su texto “Experiencia y Alteridad en la Educación” definen la experiencia como eso que me pasa, planteando que ésta se da por la aparición de un alguien o un algo y está ligada a las diferentes vivencias de los seres en los distintos contextos que habitan a sus emociones de amor y de odio. La experiencia a la que hacen alusión los autores es aquella que atraviesa los cuerpos y ubica el saber en otro lugar, se aleja de interpretaciones que la califican como conocimiento, práctica, experimento o concepto; no puede ser homogenizada, sino que es subjetiva porque le pertenece a cada individuo y a sus propias formas de interpretarla y representarla, en su pensar, sentir, hacer y así se relaciona con el principio de exterioridad “porque eso que me pasa, tiene que ser otra cosa, que yo, no otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo, otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (p.15).

Esta forma de definir la experiencia se determina por la relación con el otro y en la pluralidad de las cotidianidades, en las que no solo es lo que pasa en la individualidad, si no lo que pasa en

la exterioridad con los otros y con lo otro. La experiencia se constituye entonces en un acontecimiento exterior que marca, que cambia, que transforma, que deja huella en los sujetos.

En este sentido, Larrosa (2003) propone una interpretación totalmente ontológica de la experiencia, pues sin los sujetos no existiría; es en ellos donde habitan acontecimientos que irrumpen en la cotidianidad de la vida que nos pone en otro lugar en otro sitio en y con otro; no se repite ni se transfiere, está provista de singularidad, de pasión, es subjetiva, transformadora requiere de sujetos sensibles capaces de transformarse a sí mismos.

Larrosa (2003) también plantea que

La experiencia es, retomando a Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias. Por eso el saber de experiencia está más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia, porque la ciencia es siempre de lo que es, de lo inteligible, de lo inmutable, de lo eterno (p. 3).

De tal manera que la experiencia es propia, se construye en diferentes contextos y con distintos resultados, no generaliza, más bien está determinada por los diversos acontecimientos que atraviesan la existencia de quienes la comparten. En este sentido no se puede aceptar un lenguaje de la experiencia que lo determine como ciencia o como práctica, pues “la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (Larrosa, 2003, p. 3).

La experiencia constituye entonces un movimiento de ida y vuelta, puesto que supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo hacia afuera; un movimiento que va al encuentro con eso que pasa y en ese encuentro, lo que afecta al sujeto le generará nuevas formas de pensar y de sentir en su existencia misma. De esta manera, la experiencia de las personas generan movimientos en su ser, atraviesan su cotidianidad, dándole un nuevo sentido. En el caso de las madres comunitarias, la transición del Hogar al Jardín se constituye en un suceso que las toca, que es externo, pero también interno, por aquello que la experiencia es personal y no homogenizante, cada quien en dicho suceso, en dicha experiencia ha elaborado significaciones e interpretaciones.

Transición como concepto

Aunque no se encuentran muchas definiciones sobre este concepto, se reconoce que las transiciones revisten vital importancia para las experiencias, pues al ser la experiencia eso que le pasa a un sujeto y le genera reflexiones y aprendizajes, las transiciones se convierten en procesos propicios para la reflexividad, permitiendo el “darse cuenta” a medida que va pasando de un estado al otro, o de una experiencia a otra.

La transición remite al paso de un lugar a otro, pero su conceptualización implica algo más que el cambio de lugar, implica a la experiencia que hay allí vivida. Al respecto Vogler et al., (2008) plantean que “las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con

cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona” (p. 2).

Pero no solo se remiten a los procesos asociados a dichos cambios, sino que además plantean que las transiciones tienen que ver con transformaciones asociadas al uso del espacio físico, de las relaciones sociales y de esta forma, a las modificaciones que se dan en el seno de la cultura, a través de las convicciones, discursos y prácticas. Estableciendo que cuando se hace frente a estos procesos de transformación y cambio, se requieren

“ajustes psicosociales y culturales significativos, con dimensiones cognitivas, sociales y emotivas, que dependen de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas” (Vogler, et al., 2008, p.2).

En relación a lo anterior, el cambio de espacio, de ambiente, de cultura, las transformaciones respecto a las prácticas cotidianas y a las características laborales, que han vivido las madres comunitarias, habrán requerido seguramente ajustes psicosociales y culturales que se pretenden develar mediante esta investigación, pero que además requiere comprender un poco más el proceso de transición. A continuación se establece una relación entre lo que proponen los autores y la experiencia de las Madres Comunitarias en el contexto nacional y local.

Transición de los Hogares comunitarios a los Jardines Sociales

A mediados de los años ochenta Colombia empieza a ser cuestionado por su débil política de protección a la infancia y fue allí que centraron su mirada a la labor comunitaria e iniciaron el proyecto de hogares comunitarios bajo los lineamientos del ICBF, mostrándolo en 1994 y 1998, como su programa bandera, logrando disminuir la accidentalidad y mortalidad infantil.

La doctora Constanza González encargada en el 2009 del área de atención al ciudadano en el ICBF seccional Bogotá y actual asesora presidencial para la primera infancia, plantea en Fonseca (2009) que las actividades que se desarrollan en los hogares comunitarios se concentran en las necesidades de la comunidad, estableciendo como prioritario la alimentación, la nutrición y la salud, incluyendo el fomento de la higiene del niño para prevenir enfermedades infectocontagiosas y la vacunación completa. También el desarrollo psicosocial, mediante la realización de actividades pedagógicas posibilitando la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo que los rodea.

En la ciudad de Medellín los niños y las niñas eran atendidos por varias modalidades que ofrecía el ICBF en Hogares Comunitarios y Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ludotecas del Municipio y Centros Infantiles con operadores privados. A partir del Conpes 115 que dispuso los recursos, Medellín desarrolla el proyecto de jardines sociales, los cuales “hacen parte del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia del Ministerio de Educación, que busca cerrar las brechas de la educación en las regiones, a partir del mejoramiento y construcción de nuevas infraestructura educativas de calidad” (Departamento Nacional de Planeación, 2008).

Estos Jardines se conciben desde su infraestructura arquitectónica en espacios que garanticen una atención integral para los niños y las niñas donde se constituyen en los verdaderos protagonistas de su desarrollo, con espacios que los dignifican y posibilitan sus movimientos, y la participación pasa del acto legal a lo real.

Según el PAI -plan de atención integral a la primera infancia- el Jardín Infantil Mamá Chila, corresponde a las políticas de funcionamiento de los Jardines Sociales que se fundamenta en las categorías de atención: Vida y súper vivencia, Protección, Participación y Movilización, desarrollo y educación inicial (Comfenalco, 2011).

Esta transición de los Hogares Comunitarios a los jardines se da porque los jardines al ser espacios pensados para la infancia, lo que hacen es acoger a un número de madres comunitarias con los niños y niñas que tenían en su Hogar, de tal modo que la atención se traslada por completo al jardín, lo cual implica que las madres comunitarias salen de sus propias casas, se insertan a una dinámica institucional e interdisciplinaria, y pasan de seguir lineamientos solo del ICBF, a recibir direccionamientos también de Buen Comienzo quien coordina la estrategia de jardines sociales y del operador, en este caso Comfenalco, quién dirige el jardín en particular.

Lo anterior en cuanto a la estructura institucional, frente a su papel, funciones y prácticas también implica novedades, puesto que en Hogar estaban solas pensando y direccionando las actividades que realizaban con los niños y niñas, con la transición al jardín, se insertan a un equipo más grande donde ya no son las únicas pensando la atención de esta población.

En la actualidad no se han encontrado registros que den cuenta de un proceso investigativo riguroso de sistematización de las experiencias de acompañamiento en los Jardines Sociales, lo cual puede estar originado por lo reciente de la propuesta de atención.

Madres Comunitarias

Según el artículo 2 del proyecto de Ley 32 del 2011 se define como Madres comunitaria a las “mujeres que prestan sus servicios al Estado cuidando niños y niñas, que pertenecen a los niveles 1 y 2 del SISBEN, bajo la coordinación de una organización comunitaria. Su labor la realizan bajo la supervisión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o de los entes territoriales”.

Las madres comunitarias hacen parte de los proyectos de auto gestión comunitaria que inicia alrededor de los años setenta, en respuesta al aumento y crecimiento de las ciudades por cuenta de los conflictos sociales, pobreza, paramilitarismo, que obligo a la migración de la población hacia las grandes ciudades sin ningún orden ni planeación, y desprovistos de recursos que les asegure el sustento, invaden terrenos y buscan en la economía informal y los espacios públicos como alternativas para el sustento económico propio y de sus familias, a esta situación se ven enfrentadas muchas madres cabezas de familia que deben salir a trabajar y dejar a sus hijos expuestos a muchos peligros, de esta necesidad de proteger los niños y niñas surge la propuesta en los años setenta de organizar los jardines comunitarios como una alternativa para el cuidado

de estos, donde las familias hacen un pequeño aporte a las madres que se encargan de su cuidado pero en situaciones muy precarias y sin ayuda del Estado.

Ante la necesidad de mostrar resultados, el ICBF convocó a mujeres de los barrios pobres sin importar edad, ni nivel académico, solo con la disposición y la voluntad de realizar una labor con proyección de maternidad hacia la comunidad y de ahí la denominación de Madres Comunitarias.

Dadas estas condiciones, para Fonseca (2009), los postulados de la doctora Constanza González encargada en el 2009 del área de atención al ciudadano en el ICBF seccional Bogotá y actual asesora presidencial para la primera infancia, la cual plantea que las madres comunitarias son “Mujeres que trabajan en los hogares comunitarios y se encargan de cuidar, alimentar y acompañar en procesos de formación a los niños y niñas que atienden”, en este sentido, expresa que los hogares comunitarios son “lugares donde los niños y niñas de una comunidad específica reciben los cuidados básicos, la alimentación necesaria y educación por parte de las madres comunitarias”.

Respecto a las madres comunitarias, González presenta los hogares como los promotores de los procesos de “formación y capacitación permanente” y que además permiten la cualificación de ellas frente a su acción en el hogar comunitario. De igual forma, se les ofrece un suministro de una ración alimentaria, durante los días hábiles de funcionamiento de la modalidad. Se les otorgan préstamos para el mejoramiento de la vivienda. Y se realiza promoción para la vinculación de las madres comunitarias al Sistema General de Seguridad Social en Salud y a la educación formal para alfabetización, nivelación en educación básica y media.

Igualmente, hace referencia a las asociaciones que están conformadas por las madres comunitarias de todos los hogares de una zona determinada, donde se realizan procesos de formación y capacitación que cualifiquen y fomenten la participación para el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Las madres comunitarias entonces son las mujeres que se hacen cargo del cuidado de niños y niñas por parte del Estado, en estratos socio económicos bajos, sin embargo, no son propiamente empleadas del Estado, reciben unos subsidios económicos y de alimentación, es una figura que encontró el Estado para retomar las iniciativas comunitarias de cuidado de la primera infancia, por tanto su rol, sus prácticas varían según el contexto, pueden considerarse líderes en sus comunidades o tener prácticas diferentes de cuidado y atención, puesto que cada entorno es diferente, por ende cada experiencia y conjunto de prácticas de las madres comunitarias lo es.

2.4. Objetivos.

Objetivo General

Comprender la configuración y reconfiguración del rol de cuatro madres comunitarias, en su experiencia de transición del hogar comunitario al Jardín Social Mamá Chila del barrio Moravia.

Objetivos Específicos:

- Describir y analizar el rol de las madres comunitarias antes, durante y después de la experiencia de transición.

- Identificar los cambios o permanencias en sus prácticas de atención y cuidado a los niños y las niñas en el proceso de transición del hogar al jardín social.

2.5. Metodología Propuesta.

Esta investigación se enmarca en el modelo comprensivo con un método hermenéutico. Para Soldano (2002), el modelo comprensivo pretende construir y legitimar una ciencia social capaz de captar el sentido subjetivo producido por los actores en el mundo de la vida cotidiana, haciendo hincapié en que este mundo subjetivo nos lleva, no al ámbito privado, sino a un mundo intersubjetivo, “cuyo rasgo distintivo es la capacidad de auto interpretación e interpretación de los actores” (p. 60).

Soldano plantea además que la comprensión, entendida bajo el término *verstehen*, desde lo metodológico hace referencia a un “método específico de abordaje científico de los asuntos humanos” (p. 82), y según Lulo (2002) el objetivo de las ciencias sociales no es tanto explicar, es más bien comprender – *verstehen*. En este sentido, afirma que la interpretación es recuperada como el método a aplicar en el estudio de la realidad social, pero además como el componente principal de ese mismo mundo (p. 177).

Sobre la comprensión Lulo plantea entonces que no es un recurso, como lo es la explicación de la ciencia positivista, sino que es una opción que está presente siempre en la praxis, pues tiene que ver más con lo ontológico, constituyéndose en una forma de existir de los hombres en sociedad. En este sentido, “no es un método sino la condición de posibilidad para que podamos apropiarnos y reconocernos en los sentidos diseminados en la historia, nuestra historia” (p. 210).

Lulo, citando a Gadamer (2002) plantea que hay una concepción ontológica sobre la comprensión, pues es “una forma de ser que nos caracteriza como humanos y no una forma de conocer entre otras” (p. 185), concibiendo que la hermenéutica debe retomarse de manera holística, es decir, no como la suma de partes inconexas sino “como totalidad a partir de la cual cada una de éstas cobra su sentido” (p. 185).

Así mismo, siguiendo a Heidegger citado en Lulo (2002) plantea que la comprensión entonces tiene una estructura circular, en la cual aparece lo que se quiere comprender, la proyección o significado que se le da a aquello, el sentido global que adquiere y la confirmación de dicho sentido, a esta estructura de la comprensión, “prefigurada por las reglas de la antigua retórica, Heidegger y los autores hermenéuticos le dieron el nombre de círculo hermenéutico” el cual brinda la posibilidad de conocer desde la vida misma y la forma en que nos relacionamos con el mundo (p. 186).

De otro lado, al ser una investigación comprensiva, es también cualitativa, la cual según Morse (2003) tiene dentro de sus propósitos desarrollar teorías, hacer descripciones, dar explicaciones o comprender fenómenos. La Investigación Cualitativa pretende construir conocimiento sobre la realidad social y cultural de los sujetos que la viven y la producen, además, le apuesta a la aprehensión de sentido de los significados que se construyen en la vida cotidiana como escenario básico para la comprensión de la realidad.

En esa misma línea, la hermenéutica “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (Palmer, 1969, como se cita en Packer, 2010, p. 3). La hermenéutica puede concebirse entonces como el método de la interpretación, aunque sus orígenes están anclados en la interpretación de textos escritos, al considerar, mediante el lenguaje, que toda acción humana es también un texto narrado, la hermenéutica entra a hacer un papel importante en la interpretación de los acontecimientos humanos, según Lulo (2002), los procesos históricos y sociales tienen una intención, y es el lenguaje el que hace posible esa intención, la comprensión acá aplicada es la hermenéutica como método de las ciencias sociales.

Puesto que esta investigación se suscribe en el sentir, en las vivencias e interpretaciones que hacen las personas acerca de su experiencia, en este caso particular, la transición de las madres comunitarias hacia el Jardín social Mamá Chila de Moravia, la hermenéutica es el método más pertinente para dar cuenta de la relación entre las experiencias y la transición, y de los acontecimientos que generaron esta nueva propuesta en la atención a la primera infancia.

El análisis desde la hermenéutica implica develar y comprender la experiencia de estas madres a partir de sus narraciones, puesto que en el discurso se evidencia la aprehensión del mundo que el sujeto ha hecho y las formas de interacción en que se produce. En este sentido, es importante comprender qué ha significado para las madres comunitarias esta transición y las interacciones que se han generado u omitido allí, pues el cambio no es solo de espacio, sino de proceso, ahora viven una experiencia imbricada en una planeación y ejecución en equipo, que de una u otra forma les demandare construir su rol y con esto prácticas que habían llevado a cabo durante largo tiempo.

Esta transición de las madres es un acontecimiento que generó nuevas propuestas y su análisis desde la hermenéutica es una de las metas comprensivas, para ello es necesario retomar el carácter de espiral del método desplegado en las fases de descripción, interpretación y constitución de sentido, tal como lo plantea Alvarado (2013). Según las cuales, esta investigación atravesará una fase de *descripción*, mediante técnicas como el grupo focal y la entrevista, que permitirán la aproximación a la experiencia vivida por las madres, esperando encontrar las “tendencias que en términos descriptivos permitan, progresivamente, identificar y llenar de contenidos las categorías que sirven de eje al ordenamiento de la información, a la construcción de argumentos descriptivos” (Alvarado, 2013), llegando a unas hipótesis iniciales sobre la experiencia de transición de las madres comunitarias y las transformaciones sobre su rol.

Posteriormente en la fase de *interpretación*, se buscarán las relaciones entre las tendencias y las categorías identificadas en la fase anterior, con el contexto social y cultural en el que se desarrolla la experiencia, permitiendo “la reconstrucción teórica, la re contextualización del fenómeno, el despliegue del fenómeno (como vivencia)”.

Finalmente, en la fase de *constitución de sentido*, se logrará la comprensión global de dicha experiencia de transición y cómo ha afectado el rol de las madres comunitarias, según Alvarado (2013), desde una visión paradigmática, semántica y pragmática, es decir, desde las múltiples relaciones que se ven imbricadas en la experiencia, desde la constitución de sentido global y

desde la vinculación de los anteriores elementos “con los problemas del sentido de la existencia, la forma de ser y de expresarse del fenómeno en cuestión”.

Técnicas para la generación de los datos

Grupos focales: *Las comunidades de diálogo*, representan una técnica interactiva que permite la conversación, la construcción colectiva de sentido, la narración de experiencias y la develación de significados de las madres comunitarias.

Para tal propuesta, se retoma lo desarrollado por Comfenalco (2009), que propone que

las comunidades de diálogo como espacios privilegiados para el encuentro y la negociación cultural que se recrea a través de la palabra y la participación activa” (p.9) de las madres Comunitarias del Jardín Mamá Chila, posibilitándole a ellas “reconocerse en la diferencia como sujetos de memoria, de saber, portadores de historia y protagonistas en la transformación de su propia realidad (p. 9).

Estos espacios estarán ambientados de tal forma que emerja el diálogo sobre su experiencia y que esta fluya de una manera espontánea para que se constituya en “la interpretación de la comprensión de sí, de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera, o incluso, comienza a comprenderse. Este es el sentido de la apropiación que es un carácter de la interpretación y por tanto de la comprensión”. (Ricoeur, 2002, como se cita en Luna, 2012, p. 7).

Para tal comprensión es necesario el lenguaje que Gadamer define, como “el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa, la conversación hermenéutica tendrá que elaborar un lenguaje común” (p. 463), así pues en las comunidades de diálogo, las madres encontrarán un único lenguaje: su experiencia, en la transición de los hogares comunitarios a los jardines sociales (Ver Anexo N°1)

Entrevistas: Método posibilitador de la indagación sobre un problema desde el diálogo con las y los protagonistas de la información, con miras a comprenderlo, desde la visión e interpretación de las personas que participan en la investigación. La entrevista que se empleará, será semi estructurada, la cual propone plantear unas preguntas guía para orientar la conversación de manera espontánea y que permite flexibilidad a la hora de formular otras preguntas complementarias según la información que vaya expresando la persona entrevistada. Las entrevistas se realizarán como actividad complementaria a la comunidad de diálogo, por tanto constituye un espacio para profundizar en temas, situaciones o cuestionamientos emergentes (Ver Anexo N°2).

Análisis de los datos

El análisis es un proceso transversal a toda la investigación, no inicia cuando se han recopilado los datos, sino que ambos procesos se dan de manera simultánea. Coffey y Atkinson (2003) plantean que analizar es “transformar e interpretar los datos cualitativos a fin de captar las complejidades de los mundos sociales que buscamos comprender” (p. 4).

En este sentido, la propuesta de análisis planteada por Morse (2003) será la que oriente esta investigación, puesto que ella establece que el análisis reúne cuatro procesos cognitivos que son el comprender, el sintetizar, el teorizar y la re contextualización, de tal forma que se pueda describir ampliamente la experiencia de transición de las madres comunitarias, descubrir patrones o puntos de unión en dicha experiencia, construir explicaciones sobre ello y ampliar el horizonte comprensivo a otros contextos.

En el proceso de *comprensión*, se podrá realizar entonces una “descripción completa, detallada, coherente y rica” (p. 34) de la experiencia de la transición del Hogar comunitario al Jardín Social, para ello las técnicas del grupo focal y la entrevista irán acompañadas de la toma de notas y de la revisión de literatura, así como de un proceso de codificación que es donde, según estos autores, se clasifican los datos, se descubren significados y se encuentran temas comunes, para identificar lo que serán las categorías.

Posteriormente, el proceso de *Síntesis* permitirá hacer conscientes los “puntos de unión, o factores críticos, como significativos y luego es capaz de explicar las variaciones en los datos” (p. 38), avanzando así en la identificación de cambios o permanencias en cuanto a la forma como las madres comunitarias ven su rol, entre otros aspectos.

El tercer proceso, el de la *Teorización* es definido por los autores como el de “construir explicaciones alternativas y de cotejarlas con los datos hasta que haya una que los explique de una manera mejor y más simple” (p. 40)

Finalmente el de la *Re contextualización*, permite profundizar en esa teoría que emerge, su aplicabilidad a “otras localidades y poblaciones a las cuales se aplique la investigación” (p. 42), con lo cual se logra dar luces sobre el proceso de transición en otros jardines, estableciendo quizá estrategias para el acompañamiento de dicho proceso o elementos que ayuden a comprender lo que pasa allí y favorezca el diseño de estrategias de inclusión a la vida del jardín en coherencia con la experiencia que atraviesan las madres.

Consideraciones éticas y los criterios de selección de las participantes.

Para la selección de las participantes se tendrán en cuenta dos factores, de un lado que sean madres comunitarias de Moravia que hayan vivido la experiencia de la transición hacia el jardín Mamá Chila, y de otro, que quieran participar voluntariamente de la investigación.

Frente al tratamiento ético de la información, se garantizará la confidencialidad y el anonimato de las participantes, además se les contará previamente sobre el objetivo de la investigación y las técnicas de recolección de datos (Ver Anexo N°3), así mismo, ellas podrán aclarar inquietudes en el momento que lo requieran o retirarse de la investigación si así lo consideran pertinente.

Adicionalmente, se tendrá una retroalimentación constante con las participantes, para garantizar que el tratamiento de los datos y su análisis sea el adecuado y concuerde con la

información otorgada por ellas. Antes de la publicación de resultados se validarán éstos con las participantes, haciendo las modificaciones necesarias.

2.6. Resultados /Productos esperados y potenciales beneficiarios.

Con el desarrollo de esta propuesta de investigación se pretende alcanzar:

En relación con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos:

- Elaboración de 1 artículo de investigación que dé cuenta del proceso, los resultados y conclusiones del mismo.
- Publicación de 2 artículos académicos, sobre las temáticas de la investigación.

Conducentes al fortalecimiento de la capacidad científica nacional

- Contribución a la consolidación del marco conceptual y metodológico sobre la experiencia de transición de las madres comunitarias.
- Formación de dos investigadoras en el contexto local y comunitario.

Dirigidos a la apropiación social del conocimiento

- Una reflexión crítica sobre los sentidos y significados que las madres comunitarias le han dado a su rol a partir de su experiencia de transición.
- Recomendaciones para el visibilización y reconocimiento de las madres comunitarias como agentes protagónicos de la atención a niños y niñas y para su proceso de cualificación.

Tabla 2.5.1 Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Elaboración de 1 artículo de investigación que dé cuenta del proceso.	Artículo aceptado en revista indexada	<ul style="list-style-type: none"> • ICBF • Los jardines infantiles • Programa Buen Comienzo
Publicación de 2 artículos académicos.	Artículos aceptados en revista indexada	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad Académica sobre Primera Infancia

Tabla 2.5.2 Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Contribución a la consolidación del marco conceptual y metodológico sobre la experiencia de transición de las madres comunitarias.	Artículo aceptado en revista indexada.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad Académica sobre Primera Infancia • Centros de atención a la primera infancia. • ICBF
Formación de dos investigadoras en el contexto local y comunitario.	Dos graduadas docentes como	<ul style="list-style-type: none"> • Las investigadoras

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
	magister.	<ul style="list-style-type: none"> Comunidad Académica sobre Primera Infancia

Tabla 2.5.3 Apropriación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Una reflexión crítica sobre los sentidos y significados que las madres comunitarias le han otorgado a su experiencia en el jardín infantil Mamá Chila a partir de su experiencia de transición.	Documento escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Comunidad del barrio Moravia Jardín Infantil Mamá Chila
Recomendaciones para el visibilización y reconocimiento de las madres comunitarias como agentes protagónicas de la atención a niños y niñas y para su proceso de cualificación.		<ul style="list-style-type: none"> ICBF Jardín Infantil Mamá Chila Comfenalco

Impactos esperados a partir del uso de los resultados.

Con esta investigación se espera hacer una reflexión sobre los significados que las madres comunitarias le han dado a la experiencia de la transición y las implicaciones que este acontecimiento ha tenido en la configuración de su rol, que permita al programa Buen Comienzo y a las instituciones operadoras de los jardines tener elementos y criterios más claros y cercanos a la realidad de sus prácticas, para hacer de dicha transición una experiencia enriquecedora y en beneficio de toda la comunidad.

Así mismo, se espera que esta investigación logre visibilizar a las madres comunitarias, proporcionándoles un lugar trascendente a estas personas que acompañan la estrategia de atención a la primera infancia, alejándose un poco de la mirada niño céntrica y reconociendo su potencial y necesidades propias de acompañamiento, de modo que la sociedad en general llegue a la comprensión que no se puede brindar la atención esperada a niños y niñas, sí primero no se trabajan las dimensiones humanas de quienes acompañan estos procesos, en este caso, las madres comunitarias.

Tabla 2.6 Impactos esperados:

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Ofrecer elementos y criterios, al programa Buen Comienzo y a las instituciones operadoras de los jardines, para hacer de la experiencia de transición un acto enriquecedor.	Mediano plazo	Formulación de lineamientos metodológicos por parte del Programa Buen Comienzo para acompañar el proceso de transición.	Reformulación de prácticas según el contexto.
Visibilizar a las madres comunitarias del jardín Mamá Chila, como protagonistas del proceso de acompañamiento integral a niños y niñas	Corto plazo	Reformulación de PAI's –Planes de Atención Integral-	Voluntad política para reconocimiento de las madres comunitarias como agentes de atención a la infancia.

Cronograma de actividades: Relación de actividades a realizar en función del tiempo (meses), en el período de ejecución del proyecto.

ACTIVIDADES	MES 1 (febrero)				MES 2 (marzo)				MES 3 (abril)				MES 4 (mayo)				MES 5 (junio)			
	Semana				Semana				semana				semana				semana			
Momento 1: Socialización del Proyecto de Investigación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Invitar participantes																				
Encuentro con Madres C.																				
Momento 2: Recolección de datos	Semana				Semana				semana				semana				semana			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Comunidades de diálogo																				
Entrevistas																				
Momento 3: Análisis de datos.	Semana				Semana				semana				semana				semana			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Trascripción de entrevistas y comunidades de diálogo																				
Identificación de tendencias, codificación y Categorización																				
Retroalimentación con las participantes																				
Momento 4: Resultados																				
Elaboración de informe final																				

ACTIVIDADES	MES 1 (febrero)				MES 2 (marzo)				MES 3 (abril)				MES 4 (mayo)				MES 5 (junio)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Elaboración de documentos y artículos.																				
Actividades transversales a todo el proceso	Semana				Semana				semana				semana				semana			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Revisión bibliográfica y de documentos																				
Registro en diario de campo																				
Asesoría temática y metodológica																				

Referencias.

Alcaldía de Medellín (2006). *Decreto 2851, creación del programa Buen Comienzo*. Medellín.

Alcaldía de Medellín (2008). *Plan de Desarrollo Municipal “Medellín es solidaria y competitiva”*. Medellín.

Alcaldía de Medellín (2011). *Programa Buen Comienzo. Política Pública de atención integral a la Primera Infancia de Medellín*. Documento Técnico.

Alvarado, S. (2013). *Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la construcción de pensamiento latinoamericano*. Módulo introductorio al curso perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina. CLACSO.

Arteaga, L. (2004). *Pobreza, Violencia y el Proyecto de Madres Comunitarias en Colombia*. University of Massachusetts – Amherst. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilil/lassa/2004/artega.pdf>

Asamblea Departamental de Antioquia (22 de diciembre de 2009). *Ordenanza 25, política pública departamental de infancia y adolescencia*. Medellín.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención Internacional de los Derechos del niño*.

Bedoya, M.H. (mayo-agosto, 2012) Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (36), 262–286. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/380/731>

Borjas, M., Jaramillo, L. & Osorio, M. (enero – julio, 2009). Transformaciones alrededor del discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del ICBF, “Pueblo Viejo” (Magdalena) y el programa “Nichos Pedagógicos”. *Psicología desde el Caribe*, (23), 113-131.

- Chaves, A. L. (2001). La educación preescolar en el contexto nacional (1970-1998). *Revista electrónica, actualidades investigativas en Educación*, 1, (2). Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/LA_EDUCACION_PREESCOLAR.pdf
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Comfenalco (2009). *Propuesta Pedagógica Jardín Infantil Mamá Chila*. Medellín. Documento.
- Comfenalco (2011). *Plan de Atención Integral Jardín Infantil Mamá Chila*. Medellín: Comfenalco.
- Concejo de Medellín (2011). *Acuerdo 58, política pública de atención integral a la primera infancia "Buen comienzo"*. Medellín.
- Concejo de Medellín (noviembre de 2004). *Acuerdo 14, creación del programa "Buen Comienzo" como un proyecto estratégico del Plan de desarrollo Municipal*. Medellín.
- Congreso de Colombia (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá.
- Congreso de Colombia (2006) *Ley 1098, Ley de Infancia y Adolescencia*. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (2011). *Proyecto de Ley 32 del 2011*. Bogotá.
- Cordero, T. (2006). Educar en comunidad: Implica mucho más que buena voluntad; es un espacio para celebrar la diversidad. *Revista electrónica, actualidades investigativas en educación*, 6, (1). Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/comunidad..pdf
- DABS. (2000). *Proyecto pedagógico jardines Sociales*. Bogotá: Quebecor Impreandes.
- Departamento Nacional de Planeación (2007). *CONPES 109 Colombia por la primera infancia*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2008). *CONPES 115 Distribución de los recursos del sistema general de participaciones*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177868.html>
- Departamento Nacional de planeación (2009). *CONPES 123 Distribución de los recursos del sistema general de participaciones para la atención integral de la primera infancia para la vigencia 2009*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes_123.pdf

- Ferreira Ospino, J. A. & Acosta Llanos, S. (enero – junio, 2008). Evaluación de un programa de formación en derechos con madres comunitarias para la solución de conflictos en la comuna ocho de la ciudad de Santa Marta. *Revista de Derecho*, (29), 23-54.
- Fonseca, A. M. (2009). *Madres comunitarias como tutores de resiliencia en el hogar de ICBF “Mi infancia feliz” ubicado en el barrio Pardo Rubio de Bogotá* (Tesis de pregrado para optar el título de Sociología). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, Y., Marín, L. & Spence, M. (2004). Hogares comunitarios en el cuidado de la salud de la niñez en las comunidades de Alajuela centro, Escazú y Moravia. *Enfermería Actual en Costa Rica*, 3, (1), 1-20.
- Henderson Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo A. & Suárez Ojeda, E.N. (Comp.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Jaramillo, L. (diciembre, 2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Zona Próxima* (11), 86-101.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en serie encuentros y seminarios. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- López Lara, J. A. (2009). *Las casas vecinales: una historia para contar, desde la mirada de las madres comunitarias*. (Monografía de grado para optar el título de Sociología). Universidad del Rosario. Bogotá:
- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las Ciencias Sociales entre la epistemología y la ontología. En Schuster, F. (Comp.). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales* (pp. 177–236). Buenos Aires: Manantial.
- Luna, M.T. (2012). *Investigación Comprensiva*. Curso de Investigación Comprensiva, Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Presentación.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f. III). *Educación Inicial, experiencias no escolarizadas en Guatemala: Programa Hogares Comunitarios*. Recuperado de <http://www.oei.es/inicial/guatemalane.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f. IV). *Educación Inicial, experiencias no escolarizadas en Costa Rica: Hogares comunitarios*. Recuperado de <http://www.oei.es/inicial/costaricane.htm>

- Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f. I). *Educación Inicial, experiencias no escolarizadas en Paraguay: Hogar educativo comunitario Mita Róga (Casa de los niños y de las niñas)*. Recuperado de <http://www.oei.es/inicial/paraguayne.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f. II). *Educación Inicial, experiencias no escolarizadas en Venezuela: Hogares y Multihogares*. Recuperado de <http://www.oei.es/inicial/venezuelane.htm#6>
- Packar, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural*, 1-25.
- Presidencia de la República (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 “Prosperidad para todos”. Bogotá.
- Presidencia de la República (Diciembre de 2011). *Decreto 4875 de 2011. Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2011/Documents/Diciembre/22/dec487522122011.pdf>
- Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en la Educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Soldano, D. (2002). La subjetividad a escena. El aporte de Alfred Schütz a las Ciencias Sociales. En Schuster, F. (Comp.). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales* (pp. 59–92). Buenos Aires: Manantial.
- Soto Panesso, F.E & Casanova Martínez, H. (2009). *Madres Comunitarias “El Ser y el Hacer una construcción social”* (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, (48).

Anexo N°1. Planeación Comunidad de Diálogo

OBJETIVO	ACCIONES CREATIVAS	PREGUNTAS MOVILIZADORAS	MATERIALES
<p>Propiciar un ambiente que permita a las Madres comunitarias el encuentro para el diálogo sobre su rol y la experiencia de transición.</p>	<p>Se dará inicio a la comunidad de diálogo invitando a las madres para que ingresen a al espacio que previamente estará ambientado con elementos como mesas, sillas, juguetes, libros e instrumentos musicales, todos estos materiales hacían parte de la dotación que les brindaba el I.C.B.F. para la atención de los niños y niñas en los hogares comunitarios</p> <p>El espacio también contará con una exposición fotográfica que guarda imágenes de los hogares comunitarios y de los jardines sociales.</p> <p>Se iniciara una exploración del espacio por parte de las madres donde podrán tocar, sentir, escuchar, percibir, con todo su cuerpo.</p> <p>A medida que van explorando se realizará una serie de preguntas orientadoras que conlleven a dinamizar el espacio en que se encuentran, tales como: ¿Qué percibimos?, ¿Cómo nos sentimos?, ¿Qué sensación nos produce este espacio?, ¿Con qué lo relacionamos?</p>	<p>✓ Nombre, cuántos años llevan como madres comunitarias y cómo llegaron a serlo.</p> <p>✓ Antes de estar en el jardín ¿dónde y cómo llevaban a cabo su labor?</p> <p>✓ ¿Cuáles eran sus funciones en el Hogar comunitario?</p> <p>✓ ¿Cuánto tiempo llevan en el jardín Mamá Chila y cómo llegaron allí?</p> <p>✓ ¿Qué diferencias ven en relación al jardín?</p> <p>✓ ¿Cuáles son sus funciones en el jardín?</p> <p>✓ ¿Qué ha significado para ustedes la transición?</p>	<p>Velos</p> <p>Enseres de los hogares Comunitarios</p> <p>Velas</p> <p>Fotografías</p> <p>Colchonetas</p> <p>Cámara fotográfica</p> <p>Grabadora de voz</p> <p>Cámara Filmadora</p>

Anexo N°2. Entrevista semi estructurada.

En la recolección de datos para la investigación, se realizará una entrevista semiestructurada a las madres comunitarias que vivieron la transición, a continuación se presentan algunas, las demás se formularán posterior a la comunidad de diálogo.

1. Nombre, ¿cuántos años llevan como madre comunitaria y cómo llegó a serlo?
2. ¿Qué la motivó a ser madre comunitaria?
3. ¿Qué ha pasado con esa motivación o ese propósito, a partir de la transición?
4. ¿Cuáles eran sus funciones en el Hogar comunitario?
5. ¿Cuál es su papel en jardín desde el momento de la transición?
6. ¿Qué cambios se han dado en su rol a partir de la transición al jardín?

Anexo N°3. Consentimiento informado⁸

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Claudia María Zuluaga y Cristina Buitrago, como proyecto de tesis de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. El objetivo de esta investigación es comprender la experiencia de la transición de las madres comunitarias del Barrio Moravia, de los hogares comunitarios al jardín social Mamá Chila.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder preguntas en una entrevista y participar en las comunidades de diálogo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará y filmará, de modo que las investigadoras puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista y sus comentarios en las comunidades de diálogo serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Claudia María Zuluaga y Cristina Buitrago y confirmo que he sido informada del objetivo de la misma.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Claudia María Zuluaga y a Cristina Buitrago.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

⁸ Basado en el consentimiento informado tomado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fblog.pucp.edu.pe%2Fmedia%2F267%2F20080524-Consentimiento%2520Informado.doc&ei=cnkqUdXTKIe08ATs6YQCQAg&usg=AFQjCNEHAUnGjKUxfMuBuvdIQ9dA82sZwQ&sig2=o_4ZSASYREHKxsc7n7a3VA&bvm=bv.42768644,d.eWU&cad=rja. Consultada el 20 de febrero de 2013. LAS NORMAS APA NO ADMITEN NOTAS AL PIE.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

**Del Hogar Comunitario al Jardín Infantil Social: La experiencia de transición de las
Madres Comunitarias del Barrio Moravia de la ciudad de Medellín**

Cristina Buitrago Bedoya
Claudia María Zuluaga Naranjo

TUTORA

Diana María González Bedoya

Sabaneta, Julio de 2015

TABLA DE CONTENIDO

1. RESÚMEN TÉCNICO.....	39
1.1. Descripción del problema.....	39
1.2. Ruta conceptual.....	40
1.3. Presupuestos epistemológicos.....	43
1.4. Metodología utilizada en la generación de la información.....	45
2. RINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	48
2.1. Hallazgos.....	48
El tiempo de la Madre Comunitaria en el Hogar comunitario.....	48
El tiempo de transición.....	49
El tiempo que transcurre en el jardín.....	49
2.2. Conclusiones.....	49
2.3. Recomendaciones.....	51
3. PRODUCTOS GENERADOS.....	52
3.1. Publicaciones.....	52
3.2. Diseminación.....	52
3.3. Aplicaciones para el desarrollo.....	53
4. REFFERENCIAS.....	53
5. ANEXOS.....	55
Anexo N°1. Modelo de consentimiento informado de las participantes.....	55
Anexo N°2. Guía de preguntas para la entrevista.....	56
Anexo N°3. Fragmento de Entrevista.....	57
Anexo N°4. Guía del grupo focal.....	58
Anexo N°5. Matriz de análisis de datos.....	59
Anexo N°6. Categorías emergentes en el análisis.....	61

1. RESÚMEN TÉCNICO

1.1. Descripción del problema.

En la ciudad de Medellín, ha sido prioridad desde el año 2004 la atención integral de la primera infancia, a través de diferentes estrategias y proyectos desarrollados en el marco de un programa de la Administración Municipal denominado Buen Comienzo, el cual tiene como objetivo promover el desarrollo integral en niñas y niños entre los 0 y 5 años (...) cualificando ofertas de atención al crecimiento y desarrollo desde la integración de servicios de educación, salud, cuidado, recreación y protección (Alcaldía de Medellín, 2011).

Este programa tiene varias modalidades de acompañamiento y atención que se llevan a cabo en los entornos familiar, institucional o comunitario, siendo el institucional, el de interés para esta investigación, pues está constituido por Jardines Sociales, Centros de Desarrollo Infantil u otros, que le ofrecen al niño y la niña ambientes sanos y seguros, en donde reciben cuidado de personal experto en infancia, nutrición y educación inicial en jornadas de ocho horas (Alcaldía de Medellín, 2011).

Una de las estrategias del entorno institucional, es la de los Jardines Sociales, los cuales se configuraron acogiendo niños, niñas y madres comunitarias que estaban en Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-, este es el caso del Jardín Infantil Mamá Chila del barrio Moravia, el cual agrupó en sus instalaciones nueve hogares comunitarios, cada uno con 13 niños o niñas y su respectiva madre comunitaria.

Esta transición del Hogar Comunitario al Jardín, implicó que las madres comunitarias (MC) pasaran de trabajar de sus propias casas donde funcionaba el Hogar Comunitario, a un entorno interinstitucional, acompañadas por un equipo interdisciplinario, además generó cambios en sus funciones y en la atención que brindaban a niños y niñas.

En la revisión del estado del arte sobre esta situación de transición de las MC, se encontró que las investigaciones en cuanto a la transición de MC son inexistentes, sin embargo sí se encuentran acerca de los Hogares Comunitario o sobre las MC como tal, éstas son en su mayoría de corte cualitativo, de carácter exploratorio o descriptivo, solo una de las investigaciones encontradas en el estado del arte, tiene un diseño cuasi experimental con grupo control y medida pre y post.

Estas investigaciones dan cuenta entonces de diferentes experiencias que viven las MC en relación con el cuidado de niños y niñas, además que el estado de conocimiento sobre este tema presenta vacíos teóricos y metodológicos en las investigaciones rastreadas, particularmente referidos al abordaje de la experiencia de la transición.

Los cambios en las prácticas de cuidado, protección y educación de las MC hacia los niños y las niñas, que se dan en el Jardín Social en contraste con lo que se hacía en los Hogares Comunitarios, sumado a la ausencia de investigaciones en este tema en específico, nos llevó a poner la mirada sobre su experiencia de transición, a través de esta **pregunta** ¿Cómo ha sido la experiencia de transición de las Madres Comunitarias de Hogares del ICBF del barrio Moravia al

Jardín Social Mamá Chila y en qué se ha transformado su rol?, para comprender lo que ha significado para ellas este proceso.

Para responderla, nuestro **objetivo general** fue comprender la configuración y reconfiguración del rol de cuatro MC, en su experiencia de transición del hogar comunitario al jardín social Mamá Chila del barrio Moravia, para lo cual se plantearon como **objetivos específicos** describir y analizar el rol de las MC antes, durante y después de la experiencia de transición e identificar los cambios o permanencias en sus prácticas de atención y cuidado a niños y niñas en el proceso de transición del hogar al jardín social.

1.2. Ruta conceptual.

Como referentes teóricos se retoman cuatro conceptos, *Experiencia* desde Larrosa (2003) y Skliar y Larrosa (2009), *Transición* retomando a Vogler, Crivello y Woodhead (2008) y a De Sousa (2010), *Madres Comunitarias*, desde lo que plantea el marco normativo nacional y lo que plantean algunos autores como Fonseca (2009), entre otros y *Agentes Educativos* desde Presidencia de Colombia (2013), Ministerio de Educación Nacional (2014a) y Araque, Ramírez y Velásquez (2012).

Se decidió centrar la investigación en estos conceptos dada su relevancia en todo el transcurso de la misma; el concepto de Agentes Educativos por ejemplo, no se había tenido en cuenta, fue en el análisis de la información que emergió como uno de los conceptos centrales de la investigación y a partir del cual se construyó uno de los artículos académicos, denominado “*Quehacer pedagógico de los Agentes Educativos de Primera Infancia*”, el cual busca plantear qué se puede entender por Agente Educativo haciendo énfasis en su función pedagógica (ver artículo).

Otro artículo producto de esta ruta conceptual es “*Configuración de vínculos en la atención de las madres comunitarias a los niños y niñas de los hogares comunitarios*”, con el cual refiere a que la atención que brindan las madres comunitarias a los niños y las niñas, ofrece experiencias que influyen en la configuración de los vínculos afectivos entre la MC y el niño o la niña (ver artículo).

Frente al concepto de *experiencia* se retoman dos autores: Skliar y Larrosa, dada la orientación que le dan hacia la vivencia, lo cual se ajusta a los propósitos de la investigación de comprender qué pasa con las MC en esa experiencia de transición del hogar comunitario al jardín social. Skliar y Larrosa (2009) definen a la *experiencia* como eso que me pasa, planteando que se da por la aparición de un alguien o un algo y que está ligada a las diferentes vivencias de los seres en los distintos contextos que habitan a sus emociones de amor y de odio.

La experiencia a la que hacen alusión los autores es aquella que atraviesa los cuerpos y ubica el saber en otro lugar, se aleja de interpretaciones que la califican como conocimiento, práctica, experimento o concepto, no puede ser homogenizada ni subjetivada le pertenece a cada individuo y a sus propias formas de interpretarla y representarla, en su pensar, sentir, hacer y así se relaciona con el principio de exterioridad “porque eso que me pasa, tiene que ser otra cosa, que

yo, no otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo, otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (Skliar y Larrosa, 2009, p.15).

Esta forma de definir la experiencia se determina por la relación con el otro y en la pluralidad de las cotidianidades, en las que no solo es lo que pasa en la individualidad, si no lo que pasa en la exterioridad con los otros y con lo otro.

Sin embargo, aunque la experiencia se construye en diferentes contextos y con distintos resultados, es propia, no generaliza, más bien está determinada por los diversos acontecimientos que atraviesan la existencia de quienes la comparten. En este sentido no se puede aceptar un lenguaje de la experiencia que lo determine como ciencia o como práctica, al respecto plantea Larrosa (2003) que “la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 3).

Larrosa propone una interpretación totalmente ontológica de la experiencia, sin los sujetos no existiría, es en ellos donde habitan acontecimientos que irrumpen con la cotidianidad de la vida que nos pone en otro lugar en otro sitio en y con otro; no se repite ni se transfiere, está provista de singularidad, de pasión, es subjetiva, transformadora requiere de sujetos sensibles capaces de cambiar sus pensamientos, sus palabras.

La transición por su parte, es tal vez un concepto complejo de abordar, porque la literatura por lo general remite a estudios del paso de estudiantes de un grado de escolaridad a otro, o de cambio de regímenes políticos y económicos, no siendo la transición como experiencia de un individuo un asunto sobre el que haya muchos textos o autores. Para esta investigación se reconoce que las transiciones revisten vital importancia para las experiencias, pues al ser la experiencia eso que le pasa a un sujeto generándole reflexiones y aprendizajes, las transiciones se convierten en procesos propicios para la reflexividad, permitiendo el “darse cuenta” y la configuración de la propia subjetividad, es así que se aborda el concepto desde éstos dos autores que la retoman en el sentido que es propio a los intereses de esta investigación.

La *transición* ha sido entendida entonces como el paso de un lugar a otro, pero su significación es más que un cambio de lugar, implica transformaciones profundas en las formas de pensar-se, sentir-se, actuar y habitar, Vogler et al. (2008) plantean que:

Las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona (p. 2).

Pero no solo se remiten a los procesos asociados a dichos cambios, sino que además plantean que las transiciones tienen que ver con transformaciones asociadas al uso del espacio físico, de las relaciones sociales y de esta forma, a las modificaciones que se dan en el seno de la cultura, a través de las convicciones, discursos y prácticas. Estableciendo que cuando se hace frente a estos procesos de transformación y cambio, se requieren

Ajustes psicosociales y culturales significativos, con dimensiones cognitivas, sociales y emotivas, que dependen de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas (Vogler, et al, 2008, p.2).

Desde una perspectiva política sobre las transiciones de las comunidades, De Sousa (2010) aborda la transición en su texto “Refundación del Estado en América Latina” desde el paso de un régimen político a otro y el papel que juegan los movimientos sociales o poblaciones en ello, afirma entonces que los movimientos indígenas, afro-descendientes y campesinos, lograron que las transiciones se vieran desde tres dimensiones distintas: “a) el inicio y término de la transición, b) el concepto de tiempo que gobierna la transición y c) las totalidades en cuyo seno ocurre la transición” (p. 88).

Este planteamiento, hace pensar que las transiciones contemplan dimensiones diferentes y sí bien, la transición de las MC del Hogar Comunitario al Jardín Social no está bajo esta connotación de cambio de régimen político o económico, permite pensar que la transición vivida evidencia dichas dimensiones, pues: a) hay un inicio y un término de la transición, incluye todo el proceso de traslado y adaptación al nuevo espacio, formas de organización del trabajo, condiciones interinstitucionales, entre otros; b) el concepto de tiempo toma relevancia en esta investigación y las categorías que emergen guardan relación con esta variable, pues parte de los sentires de la transición están asociadas al tiempo que han sido MC, a cómo fue el devenir del tiempo durante su labor en los Hogares Comunitarios y cómo se da ahora ese tiempo que transcurre en el jardín, y c) en el caso de esta investigación no se da en el marco de una “totalidad”, pero sí de un contexto social y político donde hay un gran interés por la primera infancia y hay demandas sociales, políticas y normativas al respecto que son las que favorecen o promueven que se de esta transición.

Los conceptos de *Madres Comunitarias* y de *Agentes Educativas* por su parte, han estado asociados a la elaboración de documentos técnicos y normativos, en la consolidación de la atención a niños y niñas, en este sentido, no hay muchos autores que se refieran a éstos términos por fuera de los lineamientos legales y técnicos de la atención integral a la primera infancia, así, para esta investigación se retoman ambos conceptos desde algunos de dichos lineamientos y desde un par de investigaciones de trabajo de grado halladas.

El Congreso de la República de Colombia (2011), en el artículo 2 del Proyecto de ley 32 del 2011, define a las **Madres Comunitarias** como “mujeres que prestan sus servicios al Estado cuidando niños y niñas (...) bajo la coordinación de una organización comunitaria. Su labor la realizan bajo la supervisión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o de los entes territoriales”. Así mismo, González plantea que las madres comunitarias son “Mujeres que trabajan en los hogares comunitarios y se encargan de cuidar, alimentar y acompañar en procesos de formación a los niños y niñas que atienden” (como se citó en Fonseca, 2009).

Las madres comunitarias entonces son las mujeres que se hacen cargo del cuidado de niños y niñas por parte del Estado en estratos socio económicos bajos, sin embargo, en su figura tradicional no son propiamente empleadas del Estado, reciben unos subsidios económicos y de alimentación, es una figura que encontró el Estado para retomar las iniciativas comunitarias de

cuidado de la primera infancia, por tanto su rol y sus prácticas varían según el contexto, pueden considerarse líderes en sus comunidades o tener prácticas diferentes de cuidado y atención.

Agentes educativos, es definido por la Presidencia de Colombia (2013), como aquellas personas adultas responsables de la educación inicial y la atención integral a la primera infancia. Son aquellos que

Propicien experiencias en las que se observa, se organiza la realidad, se incentiva ese afán de búsqueda, de ser capaz de comprobar y comparar sus acciones con las de los otros, lo que les permite participar en la construcción del mundo físico, social y cultural del que hacen parte (p 168).

Un agente educativo es entonces una persona que está en contacto cotidiano con madres gestantes, niños o niñas interviniendo en su desarrollo, según Araque et al. (2012) aportan elementos científicos, teóricos, didácticos, sociales y humanos en la educación inicial.

Frente a su quehacer, el Ministerio de Educación Nacional (2014a) manifiesta que un agente educativo realiza acciones de carácter pedagógico y de cuidado, que permitan el “reconocimiento de niños y niñas como sujetos competentes, con intereses y saberes” (p.29), a través de ambientes, interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes.

En este sentido, sus dos grandes funciones son el acompañamiento pedagógico a niños y niñas, para estimular y promover el desarrollo de sus capacidades físicas, cognitivas, sociales y afectivas, y el cuidado y atención para generarles condiciones de seguridad y bienestar.

1.3. Presupuestos epistemológicos

Esta investigación se enmarca en el modelo comprensivo con un método hermenéutico. Para Soldano (2002), el **modelo comprensivo** pretende construir y legitimar una ciencia social capaz de captar el sentido subjetivo producido por los actores en el mundo de la vida cotidiana, haciendo hincapié en que este mundo subjetivo nos lleva, no al ámbito privado, sino a un mundo intersubjetivo, “cuyo rasgo distintivo es la capacidad de auto interpretación e interpretación de los actores” (p. 60).

Soldano (2002) plantea además que la comprensión, entendida bajo el término *verstehen*, desde lo metodológico hace referencia a un “método específico de abordaje científico de los asuntos humanos” (p. 82), pues según Lulo (2002) el objetivo de las ciencias sociales no es tanto explicar, es más bien comprender – *verstehen*. En este sentido, afirma que la interpretación es recuperada como el método a aplicar en el estudio de la realidad social, pero además como el componente principal de ese mismo mundo (p. 177).

Sobre la comprensión, Lulo plantea entonces que no es un recurso, como lo es la explicación de la ciencia positivista, sino que es una opción que está presente siempre en la praxis, pues tiene que ver más con lo ontológico, constituyéndose en una forma de existir de los hombres en sociedad. En este sentido, “no es un método sino la condición de posibilidad para que podamos apropiarnos y reconocernos en los sentidos diseminados en la historia, nuestra historia” (p. 210).

En este sentido, al ser una investigación comprensiva, es también cualitativa, la cual según Morse (2003) tiene dentro de sus propósitos desarrollar teorías, hacer descripciones, dar explicaciones o comprender fenómenos. La Investigación Cualitativa pretende construir conocimiento sobre la realidad social y cultural de los sujetos que la viven y la producen, además, le apuesta a la aprehensión de sentido de los significados que se construyen en la vida cotidiana como escenario básico para la comprensión de la realidad.

En esa misma línea, la **hermenéutica** “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (Palmer, 1969, como se citó en Packer, 2010, p. 3).

La hermenéutica puede concebirse como el método de la interpretación, aunque sus orígenes están anclados en la interpretación de textos escritos, al considerar, mediante el lenguaje que toda acción humana es también un texto narrado, la hermenéutica entra a hacer un papel importante en la interpretación de los acontecimientos humanos, según Lulo (2002), los procesos históricos y sociales tienen una intención y es el lenguaje el que hace posible esa intención, la comprensión acá aplicada es la hermenéutica como método de las ciencias sociales.

Gadamer (como se citó en Lulo, 2002) tiene una concepción ontológica sobre la comprensión, pues es “una forma de ser que nos caracteriza como humanos y no una forma de conocer entre otras” (p. 185), concibiendo que la hermenéutica debe retomarse de manera holística, es decir, no como la suma de partes inconexas sino “como totalidad a partir de la cual cada una de éstas cobra su sentido” (p. 185).

Lulo (2002) siguiendo a Heidegger, plantea que la comprensión entonces tiene una estructura circular, en la cual aparece lo que se quiere comprender, la proyección o significado que se le da a aquello, el sentido global que adquiere y la confirmación de dicho sentido, a esta estructura de la comprensión, “prefigurada por las reglas de la antigua retórica, Heidegger y los autores hermenéuticos le dieron el nombre de ‘círculo hermenéutico’” el cual brinda la posibilidad de conocer desde la vida misma y la forma en que nos relacionamos con el mundo (p. 186).

Siguiendo éstos planteamientos del modelo comprensivo, se retoma el carácter de espiral del método hermenéutico, en las fases de descripción, interpretación y construcción de sentido, tal como lo plantea Alvarado (2013), para lo cual se usaron las entrevistas y el grupo focal como técnicas para generar la información.

Así, la investigación atravesó una fase de *descripción* inicial que permitió la aproximación a la experiencia vivida por las MC, con lo cual se encontraron las tendencias que permitieron identificar y llenar de contenidos las categorías que sirvieron de eje al ordenamiento de la información. Posteriormente en la fase de *interpretación*, se buscaron las relaciones entre las tendencias y las categorías identificadas en la fase anterior, con el contexto social y cultural en el que se desarrolló la experiencia, permitiendo, como lo plantea Alvarado (2013) “la reconstrucción teórica, la recontextualización del fenómeno, el despliegue del fenómeno (como

vivencia)” (p. 21). Finalmente, en la fase *de constitución de sentido*, se logró la comprensión global de dicha experiencia de transición y de qué manera impactó a las MC.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información

El trabajo de campo tuvo la siguiente ruta: Primero, se hizo una reunión con todas las madres comunitarias del jardín social que vivieron la transición, en la cual se les compartieron los objetivos y metodología de la investigación y se les invitó a participar, explicándoles claramente en qué consistiría su aporte. Cuatro MC de las ocho que fueron convocadas, dieron su consentimiento (Ver modelo de consentimiento informado usado en el anexo 1), con quienes se llevaron a cabo dos técnicas: entrevistas a profundidad y grupo focal.

En un segundo momento, se realizaron las entrevistas a profundidad a cada una de las cuatro MC, concibiendo esta técnica como un método posibilitador de la indagación sobre un problema desde el diálogo con las y los protagonistas de la información, con miras a comprenderlo, desde la visión e interpretación de las personas que participan en la investigación.

Las entrevistas que se llevaron a cabo fueron semi estructuradas con unas preguntas guía (ver la guía de preguntas en el anexo 2), pero en el transcurso de las entrevistas surgieron otras preguntas, las que surgieron en común para las cuatro MC participantes, dadas las referencias similares que hacían en sus narraciones sobre su experiencia como MC y en el jardín fueron: ¿hace cuántos años es MC?, ¿Qué es ser MC?, ¿en qué trabajaba antes de ser MC?, ¿qué le implicaba como MC, tener niños de todas las edades?, ¿es lo mismo ser Madre Comunitaria en el hogar que ser Madre Comunitaria aquí en el jardín?, ¿en qué consiste el acompañamiento que las profes hacen?, ¿cuál es la diferencia entre un agente educativo y una MC?, para usted la experiencia en el jardín ha sido buena ¿qué opinan las otras MC de acá del Jardín sobre el cambio?.

Estas entrevistas se transcribieron en su totalidad (ver fragmento de entrevista a modo de ejemplo en anexo 3) y se hizo un primer análisis sobre las mismas identificando puntos en común y vacíos de información que permitieran estructurar el grupo focal. Se evidenció entonces que coincidían en: a) celebrar que en el Jardín no tuvieran que cocinar, b) que desde el Hogar comunitario les gustaba planear las actividades para los niños y las niñas y les preocupaba no contar con suficiente tiempo para llevarla a cabo, pues la cocinada de los alimentos y otras prácticas de atención les ocupaban la mayor parte de su labor, c) que ahora en el Jardín no se consideran MC sino Agentes Educativas y d) que valoran positivamente la transición.

Posteriormente, se realizó el grupo focal con las cuatro madres, para profundizar en aspectos comunes encontrados en ese análisis inicial empleando una estrategia que ya realiza el Jardín y denomina “Comunidad de diálogo” la cual es familiar para las MC. En ella, se partió de la ambientación del espacio evocando momentos de su vida en los hogares comunitarios, a través de fotografías, objetos propios de las labores en el hogar, como juguetes, implementos de cocina, entre otros, se invitó a las participantes a observar y plantear qué les evocaban esos elementos, a partir de ahí las dos investigadoras generaron un diálogo con ellas con unas preguntas previamente identificadas (ver guía de grupo focal en anexo 4)



Ambientación en el Grupo Focal



En la conversación en el grupo focal surgieron otras preguntas tales como ¿quién les hacía el acompañamiento en el hogar comunitario?, ¿cuándo estaban ocupadas en la cocina, qué hacían los niños?, ¿cuál era el papel que tenían con los niños en el hogar?, entre otras.

1.5. Proceso de análisis de la información.

El análisis y la organización de los datos obtenidos en las entrevistas y el grupo focal se hicieron siguiendo los parámetros de Morse (2003), y la codificación y categorización siguiendo a Strauss y Corbin (2003) y las fases de interpretación y construcción de sentido, tal como lo plantea Alvarado (2013) siguiendo el carácter de espiral del método hermenéutico. De esta manera, lo primero que se realizó fue la transcripción de las cuatro *entrevistas* y se procedió a realizar la codificación, para lo cual se leyeron y en el margen derecho se establecieron palabras clave a modo de código sobre el asunto de referencia del fragmento.

A continuación, se realizó una clasificación de los códigos, retomándolos y agrupándolos por áreas temáticas, estableciendo unas pre categorías, resultando doce y escribiendo al frente de cada pre categoría los códigos correspondientes de cada una de las entrevistas. Posteriormente se retomaron esas doce agrupaciones de códigos o pre categorías y se agruparon resultando 3 bloques, uno referido al contexto del ejercicio de ser MC, otro al rol de las MC: cambios y permanencias a partir de la experiencia de transición y otro sobre la experiencia de transición del hogar comunitario al jardín social (Ver matriz de análisis en anexo 5).

Se analiza entonces esta información con la tutora de la investigación, retomando lo planteado en la pregunta, los objetivos, el marco teórico y metodológico, y a la luz de los datos encontrados

en el *grupo focal*, se analizan nuevamente los códigos y las pre categorías, re agrupando los códigos en diez tendencias interpretativas a partir de las cuales emergieron las tres categorías: El tiempo de la MC en el hogar comunitario, el tiempo de transición y el tiempo que transcurre (Ver categorías finales de la investigación anexo 6).

Los criterios éticos en la investigación partieron de invitar a las ocho madres comunitarias que vivieron el proceso de transición del Hogar al Jardín y respetar la voluntariedad de participar en el proceso, se vincularon entonces cuatro; dentro de las consideraciones éticas además se garantizó la confidencialidad, se dio retroalimentación constante con las participantes y una de las investigadoras, externa al contexto, fue quien realizó las entrevistas de las MC, pues la otra investigadora labora con ellas en el jardín.

2. RINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.

2.1. Hallazgos

Finalmente se identificaron los hallazgos, los cuales giran alrededor de dos ámbitos: Cambios y permanencias frente al rol de las Madres Comunitarias y la transición como una experiencia positiva (Ver artículo de hallazgos).

Frente al primer ámbito, las MC sienten que con la transición se han dado algunos cambios en su rol, por ejemplo, pasan de ser cuidadoras a ser agentes de procesos pedagógicos, dejan de lado su imagen de “segunda madre” a ser parte de un equipo de trabajo interdisciplinario, ya su quehacer no se remite a una labor de solidaridad con la comunidad sino que entra a desempeñar un ejercicio laboral, así mismo su rol de “lideresas” en la comunidad se transforma al de “profesoras” de una institución. Respecto a las permanencias, ésta sobre todo giran en torno a que son quienes en el Jardín pasan más tiempo con los niños y las niñas brindándoles actividades de atención, relacionadas con el aseo, el alimentación, entre otras, que les brindan seguridad y bienestar.

El segundo ámbito de hallazgos refiere a que para las MC la experiencia de transición ha sido positiva en tanto que:

- Se ha reconfigurado su rol de Madres Comunitarias a Agentes Educativas.
- Ha aportado a su desarrollo humano (cualificación, trabajo en equipo, espacio).
- Mejora la calidad de la atención de los niños y las niñas.
- Se da un reconocimiento de niños y niñas como un “otro” legítimo.

Adicionalmente, en este apartado de hallazgos, es importante ahondar un poco en las categorías que emergieron: El tiempo de la MC en el hogar comunitario, el tiempo de transición como categoría y el tiempo que transcurre en el jardín.

El tiempo de la Madre Comunitaria en el Hogar comunitario

El tiempo de la Madre Comunitaria (MC) en el hogar comunitario comprende tendencias interpretativas como el llegar a ser MC, las condiciones laborales, sus prácticas solidarias en la

comunidad, el vínculo que establecen desde su rol de MC con niños, niñas, familias, comunidad, etc., y las condiciones de atención a niños y niñas en el hogar comunitario.

Esta categoría da cuenta de las implicaciones y funciones tradicionales de su rol, las cuales han constituido también su identidad, pues desde su experiencia, ha trascendido el hecho de lo meramente vivido a la configuración de su subjetividad como actoras dentro de una comunidad.

El tiempo de transición

Comprende dimensiones como sentidos de haber sido MC, vinculaciones y desvinculaciones entre las familias de las MC y el hogar comunitario y la resignificación del rol de MC en relación a otras instituciones.

Sobre el *tiempo de transición*, se halla que para las MC participantes de la investigación hay diferentes cambios, entre los cuales se cuentan las relaciones institucionales, el acompañamiento a su trabajo y la segmentación del espacio público y el privado, así mismo la reflexión acerca de lo qué es ser MC y lo que ha significado para ellas serlo.

El tiempo que transcurre en el jardín.

Abarca dimensiones como la valoración de la experiencia de transición y las ganancias del cambio, en la primera, se reúnen códigos como el momento de la transición, la valoración de la experiencia y la capacitación de las MC, en la segunda, emergieron códigos como reconfiguración del rol, cambios en la atención y relación con niños y niñas, y la cualificación del quehacer desde la teoría y la práctica.

El tiempo que transcurre en el jardín ha permitido a las MC hacer una valoración de la experiencia de transición, en la cual coinciden las cuatro que para ellas fue positiva, pues como su interés y vocación era el trabajo con niños y niñas directamente, pasar al jardín les permitió dedicarse a ello de tiempo completo y dejar de lado actividades que no disfrutaban como cocinar, reconfigurando su rol.

Así, uno de los principales hallazgos es que las MC en el proceso de transición tienen una reconfiguración de su rol, pues gracias a la dedicación exclusiva que tienen con niños y niñas, al acompañamiento que reciben, a la cualificación, a la planeación y ejecución de actividades, consideran que ya no son madres comunitarias sino agentes educativas, denotando que como MC ellas hacían las labores de una “segunda mamá”, pero que en el jardín, están más atentas a la generación de experiencias pedagógicas, que lleven a niños y niñas al desarrollo de sus habilidades y capacidades físicas, sociales y cognitivas y por ello se consideran agentes educativas.

2.2. Conclusiones.

Las conclusiones de esta investigación giran en torno a tres elementos: el contexto del *quehacer* de la madre comunitaria, *el rol* de las MC antes, durante y después de la transición plasmados en la configuración o reconfiguración de dicho rol y la *experiencia de transición* como tal, es decir el sentido que le han dado las participantes a la experiencia, en términos

además de cambios y permanencias en su rol y en la atención a niños y niñas; elementos que a su vez se ven atravesados por conceptos como experiencia, transición, solidaridad, vínculo, crianza, agentes educativos y madre comunitaria.

Aunque el ejercicio de ser Madre comunitaria en el país está muy ligado a la necesidad de trabajar, es decir representa una opción de ocupación laboral, se encuentra en esta investigación que en el *quehacer* de las MC hay dos asuntos que priman sobre la oportunidad laboral y son la vocación o amor hacia el trabajo con la infancia y el sentido de solidaridad que se da en una comunidad, sobre todo entre mujeres que se cohesionan alrededor de la importancia de cuidar y proteger a niños y niñas.

De este modo, la existencia de diferentes razones por las cuales una mujer de nuestro contexto llega a ser MC, guarda relación también con lo que propone Larrosa (2003), quien plantea que la experiencia es propia, no generaliza, más bien está determinada por los diversos acontecimientos que atraviesan la existencia de quienes la comparten; así, unas mujeres llegan a ser MC por solidaridad, pero otras por vocación del cuidado y protección de los niños y niñas de su entorno comunitario, lo cual fue para muchas de ellas, una oportunidad laboral.

Retomando la definición que hace el artículo 2 del proyecto de ley 32 del 2011, Madre comunitaria es una mujer “que presta sus servicios al Estado cuidando niños y niñas”, concluimos que las participantes de la investigación, más que estar al servicio del Estado, desempeñan dicha labor prestándole un servicio a la comunidad, para que las los padres y madres de familia tuvieran oportunidad de salir a trabajar y contar un espacio de protección para sus hijos e hijas frente a los riesgos sociales de sus contextos barriales.

Lo anterior, permite asegurar que el ser MC es el reflejo de la solidaridad de una comunidad que además fortalece y mantiene el tejido social, en tanto se construye una red de apoyo para el cuidado de niños y niñas; además es la oportunidad de contribuir al bienestar de los niños y niñas de primera infancia y mejorar de alguna manera sus condiciones de vulnerabilidad en el sentido que propone Gómez (2011) de crianza, como “acompañamiento inteligente y afectuoso” (p. 15) que varias generaciones de una comunidad les brindan a través de acciones de cuidado, protección y crianza.

Respecto al *rol*, la investigación arroja que hay una reconfiguración marcada en el mismo, pues las participantes sienten que pasaron de ser MC en el sentido de ser solo cuidadoras o “segundas mamás”, a ser Agentes Educativas, es decir, a generar experiencias con ambientes y actividades pedagógicas intencionadas, donde niños y niñas aprenden y se desarrollan, tal como lo plantea Gassó (2001) al definir la labor de un agente educativo como aquel que “estimula el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales de los niños de 0 a 6 años” (p. 21).

Así mismo, según su *quehacer* antes, durante y después de la transición, las MC consideran que aunque la función de cuidado y el vínculo que generan con niños y niñas continúa, ahora sienten que su papel pierde un poco la connotación de lideresas comunitarias centradas en servicios solidarios con la comunidad, pues ya adquieren el rol de “profesoras” de una institución, lo que también denota una reconfiguración de su rol.

Siguiendo a Larrosa (2003), quien afirma que la *experiencia* “es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 3). Es a partir de la *transición*, que las participantes reflexionan su vivencia como MC y su práctica, resignificando su quehacer convirtiéndolo en experiencia, en este caso como una experiencia. De igual manera, las transiciones como lo manifiestan Vogler et al (2008) se convierten en espacios propicios para la reflexividad, permitiendo el “darse cuenta” a medida que se pasa de una experiencia a otra, en este caso valorada como una experiencia positiva para su crecimiento personal y laboral, en consonancia con lo que plantea Larrosa (2003), pues la experiencia para ser transformadora requiere de sujetos sensibles capaces de transformarse a sí mismos.

En este sentido, las madres valoran los aprendizajes que han tenido en el jardín debido a la práctica, las capacitaciones, el acompañamiento de los profesionales y a que simultáneamente han realizado la técnica en atención a la primera infancia; esta cualificación ha significado para ellas mejorar la calidad de la atención de los niños y las niñas, sentir que lo que planean se ajusta a sus necesidades, edades y momentos de desarrollo, e incluso afirman que les ha servido para crecer como personas y para sus interacciones familiares.

En lo que refieren las MC sobre la transición, es recurrente la sensación de bienestar por dejar de cocinar, actividad que tenían que combinar con la atención de los niños y las niñas, de tal manera que su relación con ellos, ellas y sus familias ha cambiado, pues al permanecer más tiempo con niños y niñas, les ha permitido leer e interpretar el contexto de los cuidadores y de esta manera comprenden mucho mejor sus conductas.

En esta experiencia de transición, permanece su relación con niños y niñas y vinculación con el ICBF y se dan cambios referentes al entorno institucional como hacer parte de un equipo, contar con acompañamiento y directrices, tener un espacio diferente a su propia casa para desempeñar su labor; también en cuanto al desarrollo de sus actividades, pues cuentan con espacios, distribución de grupos por edades, materiales y planeación de actividades acordes para los niños y las niñas, más acompañamiento y capacitaciones.

Esto sumado a la posibilidad de separar su hogar de lo público, de generar un espacio privado e íntimo en sus propias casas, para ellas y sus familias y brindarle tiempo de mayor calidad a sus hijos e hijas son los cambios que se dieron en dicha experiencia de transición que como lo afirman Vogler et al. (2008) es un proceso vinculado con cambios que se producen “en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social” (p.2).

Finalmente, la transición de los hogares comunitarios al jardín social infantil Mamá Chila, representó, para las participantes de la investigación, una experiencia con múltiples ganancias, valorada positivamente y donde se da una reconfiguración de su rol, de la cual resalta como la primordial, su percepción de pasar de ser cuidadoras a ser potenciadoras de espacios pedagógicos, es decir, a considerarse agentes educativas.

2.3. Recomendaciones.

La investigación pudo abordar los objetivos trazados a partir de la información proporcionada por las participantes en las entrevistas y el grupo focal, de tal forma que el análisis, los hallazgos y las conclusiones dan cuenta del rol de las MC antes, durante y después de la transición, los cambios y permanencias en sus prácticas de atención y cuidado a los niños y las niñas, la comprensión que hacen en término de configuración y re configuración de su rol, así como en qué ha consistido y cómo ha sido concebida la experiencia de transición para estas cuatro MC.

Para el equipo, esta fue la oportunidad de acercarse por primera vez a la realización de una investigación rigurosa, lo cual generó reflexiones y aprendizajes en cada una de sus facetas. En el diseño del proyecto por ejemplo, se mostró consistencia en el estado del arte, del cual se aprendió la importancia de categorizar el conocimiento encontrado sobre el área de interés, pero a la vez se dieron dificultades en el diseño metodológico, se inició planteado la investigación como una sistematización, pero paulatinamente se fue comprendiendo que no era ese el enfoque más adecuado para los intereses investigativos.

Esta falencia en lo metodológico, sí bien generó demoras en la aprobación del proyecto y por ende en su ejecución, permitió al equipo de investigadoras, aprendizajes en cuanto a lo metodológico y mayor profundización en los antecedentes y referentes teóricos.

De esta investigación se produjo un artículo de resultados, que lleva el mismo nombre de la investigación y dónde se plasman con mayor amplitud, el análisis, los hallazgos y conclusiones.

3. PRODUCTOS GENERADOS.

3.1. Publicaciones.

Producto de la investigación, se generaron tres artículos: dos conceptuales y uno de hallazgos.

Uno de los artículos conceptuales se titula “Quehacer pedagógico de los Agentes Educativos de Primera Infancia” su autora es Cristina Buitrago Bedoya, busca plantear qué se puede entender por Agente Educativo haciendo énfasis en su función pedagógica.

El otro artículo conceptual se titula “Configuración de vínculos en la atención de las madres comunitarias a los niños y niñas de los hogares comunitarios”, su autora es Claudia María Zuluaga y se refiere a que la atención que brindan las madres comunitarias a los niños y las niñas, ofrecen experiencias que influyen en la configuración de los vínculos afectivos entre la MC y el niño o la niña.

Finalmente, el artículo de hallazgos plantea los principales resultados y conclusiones de la investigación.

3.2. Diseminación

La investigación fue presentada en el Simposio de Investigación organizado por la Universidad de San Buenaventura y el CINDE en el mes de junio de 2014.

También fue presentada como la I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventud, organizada por CINDE, Universidad de Manizales y CLACSO entre otros, durante el mes de noviembre de 2014 en la ciudad de Manizales.

3.3. Aplicaciones para el desarrollo

De esta investigación se desarrolló también una propuesta educativa que lleva por nombre “Agentes Educativos comprometidos en el desarrollo de autonomía desde la Primera Infancia” dirigida a Madres Comunitarias.

4. REFERENCIAS

Alcaldía de Medellín. (2011). *Programa Buen Comienzo. Política pública de atención integral a la primera infancia de Medellín*. Documento Técnico.

Alvarado, S. (2013). *Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la construcción de pensamiento latinoamericano*. Módulo introductorio al curso perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina. CLACSO.

Araque, C. Ramírez J. & Velásquez V. (2012). *El concepto de agente educativo para la atención a la primera infancia en Colombia* (Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Preescolar). Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2011). *Proyecto de Ley 32 del 2011*. Bogotá.

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya Yala.

Fonseca, A. M. (2009). *Madres comunitarias como tutores de resiliencia en el hogar de ICBF “Mi infancia feliz” ubicado en el barrio Pardo Rubio de Bogotá* (Tesis de pregrado para optar el título de Sociología). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Gassó, A. (2001). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Editorial Ceac.

Gómez, J.F. (2011). Prólogo. En Corporación de amor al niño (comp.). *Crianza con cariño* (pp. 15–17). Medellín: Corporación de amor al niño.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en serie encuentros y seminarios. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

- Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: Las Ciencias Sociales entre la epistemología y la ontología. En Schuster, F. (comp.). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales* (pp. 177–236). Buenos Aires: Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial, Guía N°50. Bogotá: Gobierno de Colombia.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Packer, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural*, 1-25.
- Presidencia de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia, fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en la Educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Soldano, D. (2002). La subjetividad a escena. El aporte de Alfred Schütz a las Ciencias Sociales. En Schuster, F. (comp.). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales* (pp. 59–92). Buenos Aires: Manantial.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2003). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, (48).

5. ANEXOS

Anexo N°1. Modelo de consentimiento informado de las participantes

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Claudia María Zuluaga y Cristina Buitrago, como proyecto de tesis de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. El objetivo de esta investigación es comprender la experiencia de la transición de las madres comunitarias del Barrio Moravia, de los hogares comunitarios al jardín social Mamá Chila.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder preguntas en una entrevista y participar en las comunidades de diálogo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará y filmará, de modo que las investigadoras puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista y sus comentarios en las comunidades de diálogo serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Claudia María Zuluaga y Cristina Buitrago y confirmo que he sido informada del objetivo de la misma.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Claudia María Zuluaga y a Cristina Buitrago.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo N°2. Guía de preguntas para la entrevista

7. Nombre, ¿cuántos años llevan como madre comunitaria y cómo llegó a serlo?
8. ¿Qué la motivó a ser madre comunitaria?
9. ¿Qué ha pasado con esa motivación o ese propósito, a partir de la transición?
10. ¿Cuáles eran sus funciones en el Hogar comunitario?
11. ¿Cuál es su papel en jardín desde el momento de la transición?
12. ¿Qué cambios se han dado en su rol a partir de la transición al jardín?

Anexo N°3. Fragmento de Entrevista

ENTREVISTA UNO

Fecha: Jueves 20 de marzo de 2014
Lugar: Sala de profesores Jardín Infantil Mamá Chila
Entrevistadora: Cristina Buitrago Bedoya
Entrevistada: Madre 1
Duración: 54:11

Entrevista N°1

[Inicia con una conversación sobre la hija de la Madre, mientras esperábamos que arreglaran la sala de profesores]

Cris B: ¿Hace cuántos años vos sos Madre Comunitaria?

Madre 1: Hace 6 años.

C. ¿6 años? Ah! Osea ya los tenía sus dos hijos cuando empezó a ser {interrumpe Madre}

M. Claro, de hecho ellos cuando yo tuve, vea! al año de haber cogido el hogar fue que me pasaron para acá {interrumpe entrevistadora}

C. Apenas {interrumpe Madre}

M. apenas tenía un añito de haber cogido el hogar cuando yo me vine para acá.

C. Y, y digamos pues, son 6 años siendo madre comunitaria

M. Ajá

C. ¿Pero usted cómo llegó a ser madre comunitaria?

M. Vea, ¿cómo llegué a ser madre comunitaria? Yo tenía una amiguita pues que estudiábamos juntas, estudiábamos juntas y la mamá de ella tenía el hogar entonces cómo yo me fui, bueno me desligué de ella un tiempo y ya al tiempo me vine a vivir acá a Moravia y me vine a vivir acá a Moravia incluso por ella, pues por la amiguita y me fui a vivir, ella me consiguió un apartamentico ahí al frente de la casa de ella ¿sí? Y ella me dijo [pausa] no, la mamá tenía el hogar ahí pues, entonces yo todos los días me levantaba, organizaba mis hijos para ir a estudiar y todo el cuento, yo no estaba trabajando sino medio tiempo.

C. ¿y en qué trabajaba?

M. En un centro comercial haciendo aseo, entonces yo madrugaba a las 3 de la mañana, no, pero antes de eso yo iba normal y hacía mi aseo allá (Continúa)

Anexo N°4. Guía del grupo focal.

OBJETIVO	ACCIONES CREATIVAS	PREGUNTAS MOVILIZADORAS	MATERIALES
<p>Propiciar un ambiente que permita a las Madres comunitarias el encuentro para el diálogo sobre su rol y la experiencia de transición.</p>	<p>Se dará inicio a la comunidad de diálogo invitando a las madres para que ingresen a al espacio que previamente estará ambientado con elementos como mesas, sillas, juguetes, libros e instrumentos musicales, todos estos materiales hacían parte de la dotación que les brindaba el I.C.B.F. para la atención de los niños y niñas en los hogares comunitarios</p> <p>El espacio también contará con una exposición fotográfica que guarda imágenes de los hogares comunitarios y de los jardines sociales.</p> <p>Se iniciara una exploración del espacio por parte de las madres donde podrán tocar, sentir, escuchar, percibir, con todo su cuerpo.</p> <p>A medida que van explorando se realizará una serie de preguntas orientadoras que conlleven a dinamizar el espacio en que se encuentran, tales como: ¿Qué percibimos?, ¿Cómo nos sentimos?, ¿Qué sensación nos produce este espacio?, ¿Con qué lo relacionamos?</p>	<p>✓ ¿qué ha significado para ustedes la transición?</p> <p>✓ ¿Qué diferencias ven en relación al jardín?</p> <p>✓ ¿cuál era el papel o rol de ustedes en el hogar y cuál es en el jardín?</p> <p>✓ para ustedes ¿qué importancia tiene la planeación de las actividades y qué diferencias encuentran entre el ejercicio de planeación en el hogar comunitario y ahora en el jardín?, ¿qué diferencias hay entre ser MC y ser agente educativo?</p> <p>✓ ¿Qué ha significado para ustedes la transición?</p>	<p>Velos</p> <p>Enseres de los hogares Comunitarios</p> <p>Fotografías</p> <p>Colchonetas</p> <p>Cámara fotográfica</p> <p>Grabadora de voz</p>

Anexo N°5. Matriz de análisis de datos.

AGRUPACIÓN DE CÓDIGOS (pre categorías)	CÓDIGOS (número de fragmentos al que se le asignó ese código/ número de entrevistas en las que se usó el código)
Llegar a ser madre comunitaria	a) Tiempo en el Hogar comunitario (7/4) b) Llegar a ser madre comunitaria (8/4) c) Relevo generacional (4/1)
Necesidad de trabajar y condiciones laborales	d) Otros trabajos (12/4) e) Condiciones precarias, necesidad de trabajar (1/1) f) Condiciones laborales (5/3) g) Condiciones laborales de ser madre comunitaria (4/2) h) Sindicato de madres (1/1) i) Madre comunitaria como lucro (2/1)
Comunidades solidarias	j) Solidaridad entre mujeres (4/1) k) Solidaridad (2/2) l) Solidaridad con la comunidad (2/2) m) Situación económica de niños y niñas del Hogar Comunitario (4/1)
Niños y niñas en el Hogar Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura (1/1) • Edades de niños y niñas mezcladas (7/3)
Hogar Comunitario y ejercicio de las Madres Comunitarias como reflejo de la solidaridad comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Administración gastos del hogar (1/1) • Solidaridad con las familias (1/1) • Relación con familias de niños y niñas (1/1) • Tensión entre realidades familiares y cuidado niños y niñas (5/1) • Interés de cuidar a niños y niñas por fuera de los cupos del hogar comunitario (1/1) y por fuera del horario (2/1) (vínculo) (pasaron de la agrupación "Relación MC / niño, niña)
Relaciones Madre Comunitaria – niño, niña	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de niños y niñas (7/3) • Entretener niños y niñas (1/1) • Establecer vínculos con niños y niñas (6/1) • Autonomía (3/2) • Relación madre comunitaria – niño, niña (1/1) • Relación con niños y niñas (5/2) • Trabajo con niños y niñas (4/1)
Planeación de actividades para niños y niñas	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación (15/4) • Planeación vs realización (1/1) • Tensión con el tiempo: cocinar vs estar con niños y niñas (6/4) • Tensión poder llevar a cabo las planeaciones (2/2)
Rol de las Madres Comunitarias	<ul style="list-style-type: none"> • Rol de la madre comunitaria (14/4) • Falencias en el ejercicio de ser madre comunitaria (3/1) • Ser madre comunitaria (3/3) • Capacidades de la madre comunitaria (1/1)
El trabajo en la casa	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del trabajo de madres comunitarias con la casa y familia propias (6/4) • Relación de la familia de la madre comunitaria con el hogar comunitario (4/3) • Cuidado de la propia familia (3/3) (puede pasar a la categoría 1) • Condiciones espaciales del hogar comunitario (10/4)

AGRUPACIÓN DE CÓDIGOS (pre categorías)	CÓDIGOS (número de fragmentos al que se le asignó ese código/ número de entrevistas en las que se usó el código)
	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de las madres comunitarias para atender niños y niñas (3/1) (puede pasar a categoría 2) • Espacio en la casa (1/1) • Espacio privado vs espacio público (3/1) • Ventajas del hogar comunitario (1/1)
Experiencia en el hogar comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Falencias en el Hogar Comunitario (7/3)
El trabajo de la Madre Comunitaria en relación a otros actores del entorno laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión del trabajo (6/3) (puede pasar a la categoría 1) • Acompañamiento (9/4) • Trabajo en equipo (8/4) • Relación interinstitucional (3/2) • Exigencias (4/1)
Valoración de la experiencia de transición	<ul style="list-style-type: none"> • Transición al jardín (14/4) • Valoración de la experiencia de transición (17/4) • Ganancias del cambio (21/4) • Capacitación de las Madre Comunitaria (19/4) • Teoría y práctica (2/2) • Cualificación del quehacer (2/2) • Experiencia de transición de las otras madres (2/1)

Anexo N°6. Categorías emergentes en el análisis.

CATEGORÍAS (Construcción de sentidos)	TENDENCIAS INTERPRETATIVAS	CÓDIGOS DESCRIPTIVOS
El tiempo de la Madre Comunitaria en el Hogar Comunitario	Llegar a Ser Madre Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo en el Hogar comunitario • Llegar a ser madre comunitaria • Relevo generacional
	Condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos previos • Condiciones precarias, • Necesidad de trabajar • Condiciones laborales de ser madre comunitaria • Madre comunitaria como lucro
	Prácticas de solidaridad de las madres comunitarias	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad entre mujeres • Solidaridad con la comunidad • Tensión entre realidades familiares y cuidado niños y niñas
	Vínculo que establece desde el Rol de Madre Comunitaria (niños, familias, comunidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con familias de niños y niñas • Cuidado de niños y niñas • Establecer vínculos con niños y niñas • Relación madre comunitaria – niño, niña
	Condiciones de atención a niños y niñas en el Hogar Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Entretener niños y niñas • Tensión con el tiempo: actividades de cuidado vs llevar a cabo las planeaciones • Edades de niños y niñas mezcladas • Condiciones espaciales del hogar comunitario • Habilidades/conocimientos de las madres comunitarias para atender niños y niñas
El tiempo de transición	Sentidos de haber sido Madre Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Rol de la madre comunitaria • Ser madre comunitaria • Significado de ser madre comunitaria
	Vinculaciones y desvinculaciones entre las familias de las Madres Comunitarias y el Hogar Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del trabajo de madres comunitarias con su hogar y su familia • Relación de la familia de la madre comunitaria con el hogar comunitario • Espacio privado vs espacio público
	Resignificación del rol de Madre Comunitaria en relación a otras instituciones e ICBF	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión del trabajo • Acompañamiento y Trabajo en equipo • Relación interinstitucional • Exigencias
El tiempo que transcurre	Valoración de la experiencia de transición	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de la Transición • Valoración de la experiencia de transición • Capacitación de las Madre Comunitaria • Experiencia de transición de las otras madres
	Ganancias del cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración del Rol • Cambios en la atención y relación con niños y niñas. • Teoría y práctica - Cualificación del quehacer

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ARTÍCULO GRUPAL

Del Hogar Comunitario al Jardín Infantil Social: experiencia de transición de algunas Madres Comunitarias

INVESTIGACIÓN

Del Hogar Comunitario al Jardín Infantil Social: La experiencia de transición de las Madres Comunitarias del Barrio Moravia de la ciudad de Medellín

Cristina Buitrago Bedoya
Claudia María Zuluaga Naranjo

TUTORA
Diana María González Bedoya

Sabaneta, Julio de 2015

DEL HOGAR COMUNITARIO AL JARDÍN INFANTIL: EXPERIENCIA DE TRANSICIÓN DE ALGUNAS MADRES COMUNITARIAS*

Cristina Buitrago Bedoya **
Claudia María Zuluaga Naranjo ***

CINDE – Universidad de Manizales

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de la investigación “*Del hogar comunitario al jardín infantil social: la experiencia de transición de madres comunitarias del barrio Moravia de la ciudad de Medellín*”, realizada con cuatro madres comunitarias vinculadas al Jardín Infantil Mama Chila. El objetivo fue conocer y comprender la configuración y reconfiguración de su rol en dicho proceso, así como la identificación de cambios y permanencias en sus prácticas de atención y cuidado a niños y niñas. En esta investigación comprensiva, con un enfoque hermenéutico, se emplearon entrevistas a profundidad y un grupo focal que permitieron generar una descripción amplia de la experiencia de estas mujeres en su rol inicial de ser y sentirse madres comunitarias, durante la transición, y de considerar ahora su rol como Agentes Educativas.

Los referentes teóricos centrales retomaron cuatro conceptos, *Experiencia* desde Skliar y Larrosa (2009), Larrosa (2003), *Transición* retomando a Vogler, Crivello y Woodhead (2008) y a De Sousa (2010), *Madres Comunitarias*, desde lo que plantea el marco normativo nacional y lo que plantean algunos autores como Fonseca (2009), entre otros y *Agentes Educativos* desde Presidencia de Colombia (2013), Ministerio de Educación Nacional (2014a) y Araque, Ramírez & Velásquez (2012).

La investigación permitió identificar los cambios y permanencias frente a las prácticas de cuidado de las madres comunitarias, emergiendo con gran fuerza la reconfiguración de su rol como Agentes Educativas, mediada por la incidencia de un proceso inter institucional e interdisciplinario, percibiendo que pasan de ser meras cuidadoras a agentes de acción pedagógica para niños y niñas, lo cual ha revertido en su cualificación y en la calidad de la atención a niños, niñas y sus familias.

Palabras clave: Primera infancia, agentes educativos, experiencia, madres comunitarias, transición.

*Este artículo se deriva de la investigación denominada “*Del hogar comunitario al Jardín Infantil Social: la experiencia de transición de madres comunitarias del barrio Moravia de la ciudad de Medellín*”, presentada por las autoras para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, Alianza CINDE - Universidad de Manizales, 2014, realizado entre febrero y noviembre de 2014. La Tutora fue Diana María González.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE – Universidad de Manizales, correo electrónico: cristinabuitragob@gmail.com.

*** Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE – Universidad de Manizales, correo electrónico: claudi2301@hotmail.com.

1. INTRODUCCIÓN

En Medellín, uno de los proyectos estratégicos de los planes de desarrollo desde el 2004 ha sido la atención integral a la primera infancia, para lo cual se consideró como necesidad perentoria ampliar las estrategias y aumentar la cobertura y calidad de la atención a niños y niñas, iniciando por los más vulnerables. Ese mismo año se creó en la ciudad el Programa Buen Comienzo, con el objetivo de “promover el desarrollo integral en niñas y niños entre los 0 y 5 años (...) cualificando ofertas de atención al crecimiento y desarrollo desde la integración de servicios de educación, salud, cuidado, recreación y protección” (Alcaldía de Medellín, 2011). Este programa tiene varias modalidades de acompañamiento a la familia en el desarrollo de niños y niñas en la primera infancia, las cuales se han caracterizado por ser escenarios especializados, entre los que se cuentan el entorno familiar, el institucional y el comunitario.

El entorno institucional está constituido por Jardines, Centros de Desarrollo Infantil u otros, que les ofrecen ambientes sanos y seguros, en donde reciben cuidado de personal experto en infancia, nutrición y educación inicial en jornadas de ocho horas (Alcaldía de Medellín, 2011). Una de las estrategias del entorno institucional, fue la creación de los Jardines Sociales, en los cuales se atienden niños y niñas que antes estaban en Hogares Comunitarios. Un ejemplo de ello es el caso del Jardín Infantil Mamá Chila del barrio Moravia, el cual agrupó en sus instalaciones nueve Hogares Comunitarios, cada uno con 13 niños o niñas y su respectiva Madre Comunitaria.

La transición del Hogar al Jardín, implicó que las madres comunitarias (MC) pasaran de trabajar en sus propias casas donde funcionaba el Hogar Comunitario a un entorno interinstitucional acompañadas por un equipo interdisciplinario, además generó cambios en sus funciones y en la atención que brindaban a niños y niñas. Dichos cambios en las prácticas de cuidado, protección y educación de las MC hacia los niños y las niñas, nos llevó a poner la mirada sobre su experiencia de transición, a través de esta pregunta *¿Cómo ha sido la experiencia de transición de las Madres Comunitarias de Hogares del ICBF del barrio Moravia al Jardín Infantil Social Mamá Chila y en qué se ha transformado su rol?*, para comprender lo que ha significado para ellas.

Como referentes teóricos se retomaron cuatro conceptos: Experiencia, Transición, Madres Comunitarias y Agentes Educativos, a partir de los cuales se analizaron los datos y se reflexionó para que emergieran los hallazgos y conclusiones. Éstos conceptos se abordaron desde algunos autores como: *Experiencia* desde Skliar y Larrosa (2009) y desde Larrosa (2003), *Transición* retomando a Vogler, Crivello y Woodhead (2008) y a De Sousa (2010), *Madres Comunitarias*, desde lo que plantea el marco normativo nacional y lo que plantean algunos autores como Fonseca (2009), entre otros y *Agentes Educativos* desde Presidencia de Colombia (2013), Ministerio de Educación Nacional (2014a) y Araque, Ramírez y Velásquez (2012).

La investigación se llevó a cabo durante el año 2014 con cuatro madres comunitarias que vivieron la transición y los principales hallazgos giraron en torno a la reconfiguración de su rol, pues dejaron de identificarse como cuidadoras, para reconocerse como agentes educativas.

Ruta conceptual

Uno de los conceptos centrales fue el de *experiencia*, la cual Skliar & Larrosa (2009) definen como eso que me pasa, planteando que se da por la aparición de un alguien o un algo y que está ligada a las diferentes vivencias de los seres en los distintos contextos que habitan a sus emociones de amor y de odio; en ese mismo sentido, Larrosa (2003) asegura que la experiencia es subjetiva, es de alguien, en el presente y en un contexto determinado.

En esta investigación, la experiencia que se quiso comprender fue la *transición*, que ha sido entendida de manera simple como el paso de un lugar a otro, pero su significación hace referencia a algo más que un cambio de lugar, pues implica transformaciones profundas en las formas de pensar-se, sentir-se, actuar y habitar. Vogler et al. (2008) plantean que son acontecimientos vinculados con cambios en las actividades, los roles y las relaciones. De Sousa (2010) por su parte, presenta a partir del papel de movimientos sociales y poblacionales, que las transiciones se pueden apreciar desde tres dimensiones distintas: “a) el inicio y término de la transición, b) el concepto de tiempo que gobierna la transición y c) las totalidades en cuyo seno ocurre la transición” (p. 88).

La experiencia de transición, fue vivida por *Madres Comunitarias*, término que ha sido definido, según el Congreso de la República de Colombia (2011), como “mujeres que prestan sus servicios al Estado cuidando niños y niñas (...) bajo la coordinación de una organización comunitaria. Su labor la realizan bajo la supervisión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o de los entes territoriales”. Así mismo, González (como se citó en Fonseca, 2009) plantea que las madres comunitarias son “Mujeres que trabajan en los hogares comunitarios y se encargan de cuidar, alimentar y acompañar en procesos de formación a los niños y niñas que atienden”.

A partir de las conversaciones con las Madres Comunitarias participantes de la investigación, toma fuerza otro concepto y es el de *Agentes educativos*, el cual es definido por la Presidencia de Colombia (2013), como aquellas personas adultas responsables de la educación inicial y la atención integral a la primera infancia que les propicien espacios de aprendizaje y desarrollo mediante la lúdica, el lenguaje, la ambientación de espacios y que desde allí fomenten las capacidades cognitivas, sociales, espaciales, de conocimientos de sí mismo y de los otros de niños y niñas. Son aquellos que “propicien experiencias en las que se observa, se organiza la realidad, se incentiva ese afán de búsqueda, de ser capaz de comprobar y comparar sus acciones con las de los otros, lo que les permite participar en la construcción del mundo físico, social y cultural del que hacen parte” (p 168).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el modelo comprensivo con un método hermenéutico y, puesto que la hermenéutica “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (Palmer, 1969, como se citó en Packer, 2010, p. 3), se retoma el carácter de espiral del método en las fases de descripción, interpretación

y construcción de sentido, tal como lo plantea Alvarado (2013), para lo cual se usaron las entrevistas y el grupo focal como técnicas para generar la información.

Así, la investigación atravesó una fase de *descripción* inicial que permitió la aproximación a la experiencia vivida por las MC, con lo cual se encontraron las tendencias que permitieron identificar y llenar de contenidos las categorías que sirvieron de eje al ordenamiento de la información. En la fase de *interpretación*, se buscaron las relaciones entre las tendencias y las categorías identificadas en la fase anterior, con el contexto social y cultural en el que se desarrolló la experiencia, permitiendo, como lo plantea Alvarado (2013) “la reconstrucción teórica, la recontextualización del fenómeno, el despliegue del fenómeno (como vivencia)” (p. 21). Finalmente, en la fase de *constitución de sentido*, se logró la comprensión global de dicha experiencia de transición y de qué manera impactó a las MC.

La generación de información en campo tuvo la siguiente ruta: Primero, se hizo una reunión con todas las madres comunitarias que habían vivido la transición del hogar comunitario al jardín, en la cual se les compartieron los objetivos y metodología de la investigación y se les invitó a participar, explicándoles claramente en qué consistiría su aporte, teniendo como resultado que cuatro MC de las ocho que fueron convocadas, dieron su consentimiento. En un segundo momento, se realizaron entrevistas en profundidad a cada MC y se llevó a cabo un grupo focal para profundizar en aspectos comunes encontrados en el análisis inicial. En la tercera fase se profundizó el análisis y se construyó el informe de hallazgos.

Los criterios éticos en la investigación partieron de invitar a todas las madres comunitarias que vivieron el proceso de transición del Hogar al Jardín y respetar la voluntariedad de participar o no en el proceso, por lo cual se vincularon solo cuatro. Además se garantizó la confidencialidad, se dio retroalimentación constante con las participantes y una de las investigadoras, externa al contexto, fue quien realizó las entrevistas de las MC puesto que la otra labora con ellas cotidianamente, es la coordinadora del Jardín, entonces se buscó garantizar confianza en el momento de las entrevistas y que las respuestas no estuvieran sesgadas por la presencia de la jefe.

3. RESULTADOS

La investigación permitió identificar los cambios y permanencias frente a las prácticas de cuidado de las madres comunitarias y la reconfiguración de su rol como Agentes Educativas. Los principales hallazgos se condensan en tres categorías: El *tiempo de la Madre Comunitaria en el Hogar Comunitario*, el *tiempo de transición* y el *tiempo que transcurre*, que implican dimensiones como el llegar a ser madre comunitaria, las prácticas de solidaridad de estas mujeres con su contexto, el vínculo que establecen con niños, niñas y la comunidad, las transformaciones en las prácticas de cuidado y atención, la resignificación del rol y la valoración de la experiencia de transición.

El tiempo de la Madre Comunitaria en el Hogar comunitario.

Esta categoría da cuenta de las implicaciones y funciones tradicionales de su rol, las cuales han constituido también su identidad, pues desde su experiencia, ha trascendido el hecho de lo meramente vivido a la configuración de su subjetividad como actoras dentro de una comunidad. En ese sentido, esta categoría aborda el llegar a ser MC, algunas tensiones relacionadas con la atención a niños y niñas en el Hogar Comunitario y el vínculo que establece desde su rol con niños, niñas, familias y comunidad.

El llegar a ser MC en estos cuatro casos, obedeció a tres factores principalmente: *las prácticas de solidaridad con la comunidad, la vocación por el trabajo con infancia, y la oportunidad laboral*. Esta diversidad de motivaciones, remite a pensar en la idea de la experiencia como algo subjetivo, tal y como lo plantean Skliar y Larrosa (2009) pues las formas particulares de representar e interpretar la experiencia son las confluyen para que estas mujeres opten por este rol.

Respecto a la solidaridad es un factor que ha fundamentado la constitución de los Hogares Comunitarios, en este caso ante las dificultades económicas de las familias de su contexto, se llevaron a cabo prácticas solidarias como recibir más niños del cupo asignado, cuidarles en horas extra a la jornada del Hogar, tejer relaciones más familiares como ser madrinas de bautizo, entre otras.

“[mi esposo] me llevaba pañales, yo le ponía los pañalcitos, cuando no tenía para la leche yo le daba. Y ella un día cualesquiera me dijo que sí yo se lo podía cuidar más del tiempo del horario normal porque ella se había conseguido un trabajito y yo le dije que sí y yo me quedaba con el niño como hasta las 7 de la noche” (entrevista a una de las MC).

Así como el sentido de solidaridad lleva a algunas mujeres a convertirse en MC, otro aspecto importante en esa labor es la vocación por el trabajo con infancia, que en el caso de las cuatro mujeres participantes, fue uno de los factores que las llevó a desempeñar ese rol y que se relaciona con lo referente a oportunidad laboral, pues sí bien había gusto por el trabajo con niños y niñas, el trabajo en los Hogares representaba también para ellas la oportunidad de contribuir a la economía familiar o la de cambiar de empleo, para quienes contaban con uno en condiciones desfavorables.

Ser MC les permitía estar en su propia casa, al cuidado de sus familias y haciendo algo que les gustaba, al menos en el caso de las MC participantes de la investigación, pues según narraban ellas, para otras mujeres era solo una opción laboral que les generaba ingresos mensuales, además de subsidios para los servicios públicos y el mercado, no porque el trabajo con niños y niñas fuera de su agrado.

“fueron diez años que yo trabajé en la fábrica de obleas, eso era como un sauna, un calor muy impresionante, pero ya al salirme esta oportunidad, fuera de que a mí me gustaban mucho los niños, porque siempre me ha apasionado el trabajo de los niños, pero no había mirado esa posibilidad de pronto por no ser bachiller, entonces me salió, empecé a trabajar en la casa de mi mamá” (Entrevista a una de las madres).

Como lo plantean Skliar y Larrosa (2009) la experiencia está ligada también a las vivencias en las que las personas habitan sus emociones de amor y odio y en este sentido, se encuentra otro aspecto relacionado con en esta categoría; que fueron algunas situaciones relacionadas con la

atención a niños y niñas en el Hogar Comunitario que generaban tensiones, entre las cuales se cuentan las dificultades frente a los tiempos, las edades mezcladas de los niños y las niñas y las condiciones en general en las que se brindaba la atención.

En cuanto a las dificultades con el manejo de tiempo, se daban principalmente por todas las actividades inherentes a la preparación de alimentos, que interferían con la realización de algunas actividades pedagógicas con los niños y las niñas, generando una tensión entre las tareas de cuidado y la planeación de actividades realizadas, las cuales pocas veces se podían ejecutar, porque no alcanzaban a diseñarlas o a llevarlas a cabo.

“era difícil porque sí estaba pendiente de la actividad, entonces cómo hacía para la alimentación, porque entonces usted misma tenía que cocinar, usted misma tenía que preparar los alimentos y estar al cuidado de los niños (...)Uno no le podía dedicar el tiempo como era a los niños” (entrevista a una de las madres)

A esta tensión con el tiempo, se sumaba otro factor y es que los niños y niñas tenían edades diversas, y éste era un asunto que les inquietaba, pues tenían necesidades diferentes y no se disponía del suficiente tiempo, ni los conocimientos, para atender las características particulares de cada edad o de cada momento de desarrollo de manera adecuada.

“era difícil porque uno tenía que estar de todas maneras en la cocina, o en el baño colaborándole a un niño o si se popiaba, porque eran niños de todas las edades, no tenía una discriminación en edad, eran bebés hasta grandes ya, entonces fue como requiriendo más, pues yo me sentía como incompleta, por no poder cumplir con todo lo que exigían” (Entrevista a una de las madres).

Así mismo, había otras situaciones cotidianas que generaban tensiones, en ocasiones faltaban conocimientos para la atención a niños y niñas, otras veces faltaban materiales, esto llevaba a que las MC optaran por actuar como “segundas mamás”, pues no contaban con conocimientos técnicos, pedagógicos y didácticos, para generar procesos de aprendizaje o exploración con ellos y ellas, haciendo que su trabajo se limitara al cuidado y la atención, desde las condiciones de seguridad y bienestar.

Otra situación que generaba tensión al interior de la familia de las MC, era el espacio físico, pues para disponer de espacio para el juego y disfrute de niños y niñas, se reducía el espacio habitacional de la familia, lo que a su vez generaba desavenencias con sus familiares.

“imagínate que mi salita era muy pequeña entonces donde tenía mis muebles, me tocaba, montarlos encima de mi alcoba y todos los días era esa rutina pues muy incómoda” (Entrevista a una de las madres).

Finalmente, en el abordaje de esta categoría está el tema del vínculo que generaban las MC con niños, niñas, sus familias y la comunidad en general. Sobre éste aspecto se encontró que la relación de cuidado y atención desde su rol, propiciaba un vínculo con niños y niñas y las acciones de solidaridad que implican su trabajo, generaba a la vez cercanías con las familias.

De otro lado, se configuraba un vínculo de orientación y liderazgo con la comunidad, por las mismas características de su trabajo, el estar en un asociación, cumplir un rol al servicio del Estado, conocer las familias del sector o del barrio, les daba además una connotación de lideresas, que generaba un tejido, una conexión con su comunidad.

El tiempo como MC en el Hogar Comunitario da cuenta entonces de la configuración de su rol, asociado a prácticas inherentes al tejido de comunidad, donde se dan el liderazgo y la solidaridad, especialmente entre las mujeres, materializado en la intención de cuidado de niños y niñas. Este panorama encontrado en las cuatro participantes, contrasta con lo que plantea el artículo 2 del proyecto de Ley 32 del 2011 sobre las MC al afirmar que son “mujeres que prestan sus servicios al Estado cuidando niños y niñas”.

Así mismo, esta categoría, da cuenta de las condiciones laborales en que estas mujeres se encontraban antes de conformar sus Hogares Comunitarios y las situaciones que vivían en la cotidianidad de su labor como MC. Aquí es importante anotar que, si bien para la doctora Constanza González, encargada en el 2009 del área de atención al ciudadano en el ICBF, las MC son mujeres que “se encargan de cuidar, alimentar y acompañar en procesos de formación a los niños y niñas que atienden” (Como se citó en Fonseca, 2009), la experiencia de estas cuatro Madres giró más en torno las primeras, y menos en la formación pedagógica.

En general de este *tiempo como MC en el hogar comunitario*, se puede encontrar las razones y motivaciones que ellas tuvieron para llegar a ser MC, las condiciones en las que desarrollaban sus tareas y la función estrechamente asociada a cuidadoras que le daban a su rol, algunas dificultades de su ejercicio y los vínculos estrechos que se gestaron con niños, niñas, familias y la comunidad en general.

El tiempo de transición

Sobre el tiempo de transición, se halla que para las MC hay diferentes cambios, entre los cuales se cuentan las *relaciones institucionales, el acompañamiento a su trabajo y la segmentación del espacio público y el privado*, así mismo la *reflexión acerca de lo qué es ser MC y lo que ha significado para ellas serlo*.

En relación a lo institucional, a raíz de la transición, las MC empiezan a hacer parte de un entorno donde se tejen relaciones con diversas entidades como el ICBF y la asociación de padres que son quienes las dirigen; el programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín que es el gestor del Jardín y establece los lineamientos para su funcionamiento y, Comfenalco, que es la entidad contratada para la ejecución de los procesos en el Jardín, administrándolo y brindando las directrices pedagógicas y metodológicas de la atención a niños y niñas.

Contrario a lo que se esperaba con esta transición, las MC entrevistadas, se han insertado a esta dinámica interinstitucional sin dificultades, y la han visto más bien como una oportunidad para enriquecer su labor, por el acompañamiento con el que ahora cuentan y por la interdisciplinariedad que hay en el Jardín, gracias precisamente a los lineamientos del Programa Buen Comienzo y a la propuesta pedagógica de Comfenalco.

En este sentido, se encuentra que las MC hacen referencia a esta transición como una oportunidad para trabajar en equipo, no se sienten solas frente al proceso y las necesidades particulares de niños y niñas, como les pasaba muchas veces en los Hogares, manifiestan que ahora en el Jardín cuentan con acompañamiento. Así mismo, reconocen que esta dinámica trae unas nuevas exigencias en el desarrollo de sus labores, pues a diferencia del tiempo en el Hogar Comunitario, en el Jardín cuentan con una coordinadora y un equipo interdisciplinario acompañándolas, lo cual las reta a cumplir sus funciones de manera adecuada, favoreciéndoles que no se sienten supervisadas, sino apoyadas, se sienten parte de un equipo.

“esto realmente es un acompañamiento no solamente de la docente, del profesor, sino que es un trabajo junto, con padres, madres comunitarias, agentes educativos, la psicosocial, la nutricionista, es un trabajo conjunto... que realmente se trabaje en equipo y en unión, entonces ha sido muy maravilloso porque realmente uno ve los resultados” (Entrevista a una de las madres).

“acá hay un equipo grande de trabajo, hay acompañamiento. Esa es otra diferencia [respecto al hogar comunitario], en la casa uno estaba como solo” (Comentario que emergió en el grupo focal).

La transición al Jardín, también permitió algunas vinculaciones y desvinculaciones de las familias de las MC con el Hogar Comunitario como tal, puesto que para la MC y su familia había una dicotomía entre el espacio privado y el espacio público, es decir su propia casa como lugar para la intimidad familiar y como espacio al servicio de la comunidad, lo cual generaba tensiones en las relaciones con su familia, pues se reducía el espacio habitable, se perdía intimidad y los hijos muchas veces demandaban tener un lugar propio sin niños o niñas para atender o sin las estéticas que exigen el trabajo con esta población, que son ajenas a los gustos y expectativas de la familia como tal.

“mi casa de lunes a viernes era pública, toda maquillada y llegaba el sábado en la tarde y mis hijos empezaban a bajar las cosas, porque yo la decoración la hacía que se pudiera quitar, no pegadas en la pared, entonces ellos hay mismo decían ‘Ay por fin má’, ellos querían como privacidad, su espacio” (entrevista a una de las madres).

Esta ambivalencia entre el espacio familiar y el espacio comunitario, incidía en las relaciones de los integrantes de las familias de las MC con el Hogar Comunitario, algunas veces las apoyaban en las diversas tareas del Hogar y otras veces se manifestaba apatía, porque no tenían un espacio propio y porque si bien tenían a sus mamás y esposas cerca, no contaban con ellas permanentemente, debido a la intensidad del trabajo.

“en la casa uno está con los niños y con la familia de uno y todo eso se mezcla ahí, mis hijos llegaban del colegio y decían “má el almuerzo” y yo tenía que sacar ese rato para atenderlos a ellos, en cambio aquí es nada más con los niños, de pronto una llamada pues uno pasa, pero lo de uno se quedo allá y uno ya está aquí en su trabajo, en cambio en la casa estaba todo ahí” (entrevista a una de las madres).

Así mismo, este tiempo de transición también permite identificar los sentidos de ser MC para ellas, quienes manifiestan que Madre Comunitaria es quien acoge a los niños y las niñas para

cuidarles, educarles, acompañarles, también dicen que es un trabajo solidario, con la comunidad, que se hace por amor, con entrega y dedicación.

“yo lo tomo así, madre comunitaria que acoge los niños, algunos niños para cuidarlos y estar al pendiente de una alimentación y que estén bien, pero no de orientarlos, de enseñarles, de darles algunas enseñanzas no” (entrevista a una de las madres).

Ser MC para las participantes ha significado la oportunidad de darse cuenta del gusto que les genera el trabajo con niños y niñas y la describen como una experiencia “bonita”, de “gratitud” y de poder ayudarle a su comunidad. Esto que manifiestan las MC da cuenta de la concepción de su labor, como un asunto intrínsecamente relacionado con la solidaridad, el trabajo comunitario, la intención de poder ayudar a otro, en este caso a niños y niñas, desde el cuidado y la atención y sus familias.

El tiempo que transcurre en el jardín.

El tiempo que transcurre en el jardín ha permitido a las MC hacer una valoración de la experiencia de transición. Las cuatro coinciden en valorar positivamente la transición, porque su interés y vocación era el trabajo con niños y niñas directamente, ahora, llegar al Jardín les permitió dedicarse a esa labor de tiempo completo y dejar de lado actividades que no disfrutaban tanto y les ocupaban mucho tiempo como las relacionadas con la alimentación.

“estaba en mi casa y cuando dijeron quién se quería venir para el jardín y yo dije: Ay me encantaría, porque el espacio de mi casa es muy reducido y allá nos tocaba preparar los alimentos, mientras que acá no teníamos que estar preparando alimentos, si no ya más dedicada y entregada a los niños y a mí me gusta, es una labor que siempre me ha gustado” (Entrevista a una de las madres).

La transición del Hogar al Jardín se constituye en un suceso que las toca, que es externo, pero también interno, por aquello, que plantea Larrosa (2003), que la experiencia es personal y no homogenizante, cada quien en dicho suceso, en dicha experiencia elabora significaciones e interpretaciones.

En este sentido, el momento de la transición para estas madres estuvo acompañado de expectativas y mucha angustia, pues había diversas versiones sobre su rol en el Jardín y sobre cómo seguiría su vinculación allí, pero la decisión finalmente estuvo impulsada por el deseo de poder hacer más por los niños y las niñas que cuidaban.

“empezaron hacer las convocatorias, para las Madres Comunitarias que querían ir a trabajar en el jardín social entonces, o sea, la gran mayoría no quería, que porque tenían temores, habían miedos que porque habían muchos temores, la gente habla muchas cosas. Pero realmente yo sentí que era una oportunidad, o sea no tanto para mí, sino para los niños” (Entrevista a una de las madres).

Lo que se concluye a partir de las entrevistas a estas MC es que, la experiencia en el Jardín, les ha permitido cualificar su labor, académica y técnicamente, gracias también a que confluyó su

transición con lineamientos nacionales que les exigieron terminar el bachillerato y estudiar una técnica en primera infancia, pero sumado el trabajo coordinado con el equipo interdisciplinario que encontraron en el Jardín, les ha permitido aprender sobre procesos pedagógicos y valorar la importancia que tienen en la atención de niños y niñas, por lo cual la transición la han considerado como una oportunidad de hacer lo que les gusta, pero también de capacitarse y aprender.

“hay que aprender más para poder enseñarle más a los niños, aunque nosotras tenemos toda la experiencia, pero es importante cualificarse, no quedarse solamente con la experiencia, no, si no que hay que estudiar porque cada día salen cosas nuevas” (Entrevista a una de las madres).

Según Vogler et al. (2008) las transiciones están vinculadas con los cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, en este sentido, las MC comprendieron que a partir de la transición emergieron diferencias sustanciales en su labor con respecto al Hogar Comunitario, tales como la atención diferenciada por edades, la planeación y ejecución de las actividades, la dedicación exclusiva a la atención y cuidado de niños y niñas y, hacer parte de un equipo de trabajo en un espacio institucional. Todo ello, les ha dado la oportunidad de sentirse acompañadas y recibir orientaciones frente a su quehacer; además, salir a trabajar a un lugar diferente a su propia casa, tener a sus familias por fuera del espacio de trabajo, pero a la vez poderles dedicar tiempo de mayor atención y calidad a niños, niñas y a su propia familia.

De otro lado, el cambio de rol hizo que perdieran fuerza como lideresas en la comunidad pues de “segundas mamás” y parte extensiva de las familias de niños y niñas, pasaron a a tener un rol más definido como “profes” de una institución.

“ya los papas y los otros niños ya lo ven a uno como hay esa es mi profe, entonces uno se siente como un profesional” (Entrevista a una de las madres).

La valoración de la transición está muy asociada al valor que le den estas mujeres al trabajo con niños y niñas, pues en el Jardín, su atención y aprendizaje pasa a ser la prioridad y en esa medida, es valorada positivamente para quienes estén alineadas con dicho propósito, encontrando múltiples ganancias en el cambio, entre las cuales manifiestan que sienten haber crecido como personas, han aprendido y se han cualificado en su quehacer, han reafirmado su gusto por el trabajo con niños y niñas, y las familias las consideran docentes.

“los papás lo ven a uno diferente también, ya le dicen a uno profe”. “Me siento muy feliz de estar acá [en el Jardín], siento que somos muy importante para los niños y para las familias” (expresión emergente del grupo focal).

Otro aspecto considerado favorable a partir de la transición, es que consideran que la atención para niños y niñas en el Jardín es de mejor calidad, cuentan con más recursos, materiales, espacios, la atención es especializada y diferenciada y en esa medida, sienten que en el jardín los niños y las niñas cuentan con mejores condiciones que en los Hogares Comunitarios, lo cual lo

ven como positivo, en tanto también sus hijos y nietos han podido estar allí y disfrutar de las múltiples experiencias, ambientes de aprendizaje y servicios con los que cuenta la estrategia.

Así mismo, manifiestan que la relación con los niños y las niñas cambia, más que en el vínculo, en la percepción, pues ahora les ven como sujetos con capacidades y habilidades, que pueden ser autónomos y aprender.

“uno acá aprende más, tiene más conocimiento acerca de cómo es el trabajo de un niño, qué se le debe enseñar, qué se le debe dar al niño para que él aprenda a ser autónomo, que haga sus cosas por sí mismo” (entrevista a uno de las madres).

Acerca de los aspectos positivos que para las MC trajo la transición, uno de los principales hallazgos es que en las MC se da una reconfiguración de su rol, pues gracias a la dedicación exclusiva que tienen con niños y niñas, al acompañamiento que reciben, a la cualificación, a la planeación y ejecución de actividades, consideran que ya no son Madres Comunitarias sino agentes educativas, denotando que como MC ellas hacían las labores de una “segunda mamá”, pero que en el Jardín, están más atentas a la generación de experiencias pedagógicas, que lleven a niños y niñas al desarrollo de sus habilidades y capacidades físicas, sociales y cognitivas y por ello se consideran Agentes Educativas, así como lo plantea Araque et al. (2012) al afirmar que los agentes educativos aportan elementos científicos, teóricos, didácticos, sociales y humanos en la educación inicial.

“en la casa no tenía ese conocimiento de cómo es el trabajo con los niños, mientras que acá sí, acá aprendés, tenés la oportunidad de crecer más como persona, de tener más conocimiento” (entrevista a una de las madres).

“ya no me siento como madre comunitaria, [sino como] agente educativo (...) como agente educativo es enseñar, orientar” (entrevista a una de las madres).

Esto indica que para las MC participantes el término “Agente Educativa” tiene una connotación pedagógica de su quehacer, que trasciende el mero cuidado y atención que era lo que realizaban tradicionalmente en los Hogares Comunitarios. Ellas reconocen que su título como tal sigue siendo el de Madre Comunitaria, pero sienten que en sus funciones hay un cambio, mayor dedicación a actividades y experiencias de aprendizaje.

“El cambio es muy maravilloso, o sea uno ya no se siente como una Madre Comunitaria sino como agente educativo, como mejor dicho lo mejor, es una experiencia muy bonita de estar acá en el jardín, hemos aprendido mucho, hemos trabajado con niños de diferentes edades” (entrevista a una de las madres).

“Uno acá es la profe, uno es Agente educativo, acá hay más tiempo para compartir con ellos [con los niños y las niñas]. En la casa era más de cuidarlos que estuvieran llenos y no les pase nada” (grupo focal)

De este modo, *el tiempo que transcurre en el jardín* les ha permitido valorar positivamente la transición porque dicha experiencia ha reconfigurado su rol, y les ha dado múltiples ganancias

como personas y en la relación con sus familias lo cual se da porque, como lo plantean Skliar & Larrosa (2009) la experiencia se constituye en un acontecimiento que aunque es exterior, su interpretación y la vivencia del mismo es tan personal, que deja huella en los sujetos y los transforma, como fue el caso de las MC.

Desde una perspectiva política sobre las transiciones de las comunidades, De Sousa (2008) afirma que los movimientos indígenas, afro-descendientes y campesinos, lograron que las transiciones se vieran desde tres dimensiones distintas: “a) el inicio y término de la transición, b) el concepto de tiempo que gobierna la transición y c) las totalidades en cuyo seno ocurre la transición” (p. 88).

Esta lectura de los cambios, si bien no tiene una relación directa con la transición de las MC del Hogar Comunitario al Jardín Social, permite pensar que las transiciones contemplan evidencia dichas dimensiones, porque, a) hay un inicio y un término de la transición que incluye todo el proceso de traslado y adaptación al nuevo espacio, formas de organización del trabajo, condiciones interinstitucionales, entre otros; b) el concepto de tiempo es un hallazgo relevante que transversaliza las demás categorías, pues parte de los sentidos de la transición están asociadas al tiempo que han sido MC, a cómo fue el devenir del tiempo durante su labor en los Hogares Comunitarios y cómo se da ahora ese tiempo que transcurre en el jardín; y c) en el caso de esta investigación no se da en el marco de una “totalidad”, pero sí de un contexto social y político enfocado en la primera infancia y hay demandas sociales, políticas y normativas al respecto que son las que favorecen o promueven que se de esta transición.

4. CONCLUSIONES.

Las conclusiones de esta investigación giran en torno a tres elementos: *el contexto* del quehacer de la madre comunitaria, *el rol* de las MC antes, durante y después de la transición plasmados en la configuración o reconfiguración de dicho rol y la *experiencia de transición* como tal.

Aunque el ejercicio de ser madre comunitaria en el país sigue estando muy ligado a la necesidad de trabajar, es decir representa una opción de ocupación laboral, se encuentra en esta investigación que en el *quehacer* como MC hay dos asuntos que priman sobre la oportunidad laboral y son la vocación por el trabajo con la infancia y el sentido de solidaridad que se da en una comunidad, sobre todo entre mujeres que se cohesionan alrededor de la importancia de cuidar y proteger a niños y niñas.

De este modo, la existencia de diferentes razones por las cuales una mujer de nuestro contexto llega a ser MC, guarda relación también con lo que propone Larrosa (2003), quien plantea que la experiencia es propia, no generaliza, más bien está determinada por los diversos acontecimientos que atraviesan la existencia de quienes la comparten; así, unas mujeres llegan a ser MC por solidaridad, pero otras por vocación del cuidado y protección de los niños y niñas de su entorno comunitario, lo cual fue para muchas de ellas, una oportunidad laboral.

Retomando la definición que hace el artículo 2 del proyecto de ley 32 del 2011, Madre comunitaria es una mujer “que presta sus servicios al Estado cuidando niños y niñas”, concluimos que las participantes de la investigación, más que estar al servicio del Estado, desempeñan dicha labor prestándole un servicio a la comunidad, para que los padres de familia tuvieran la oportunidad de ir a trabajar y contar un espacio de protección para sus hijos e hijas frente a los riesgos sociales de sus contextos barriales.

Lo anterior, permite asegurar que el ser MC es el reflejo de la solidaridad de una comunidad que además fortalece y mantiene el tejido social, en tanto se construye una red de apoyo para el cuidado de niños y niñas; además es la oportunidad de contribuir al bienestar de los niños y niñas de primera infancia y mejorar de alguna manera sus condiciones de vulnerabilidad en el sentido que propone Gómez (2011) de crianza, como “acompañamiento inteligente y afectuoso” (p. 15) que varias generaciones de una comunidad les brindan a través de acciones de cuidado, protección y crianza.

Respecto al *rol*, la investigación arroja que hay una reconfiguración del mismo, pues las participantes sienten que pasaron de ser MC en el sentido de ser solo cuidadoras y “segundas mamás”, a ser Agentes Educativas, es decir, a generar experiencias con ambientes y actividades pedagógicas intencionadas, donde niños y niñas aprenden y se desarrollan, tal como lo plantea Gassó (2001) al definir la labor de un agente educativo como aquel que “estimula el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales de los niños de 0 a 6 años” (p. 21).

Así mismo, según su quehacer antes, durante y después de la transición, las MC consideran que aunque la función de cuidado y el vínculo que generan con niños y niñas continúa, ahora sienten que su papel pierde un poco la connotación de lideresas comunitarias centradas en servicios solidarios con la comunidad, pues ya adquieren el rol de “profesoras” de una institución, lo que también denota una reconfiguración de su rol.

Siguiendo a Larrosa (2003), quien afirma que la *experiencia* “es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 3), es a partir de la *transición*, que las participantes reflexionan su vivencia como MC y su práctica, resignificando su quehacer convirtiéndolo en experiencia. De igual manera, las transiciones como lo manifiestan Vogler et al (2008) se convierten en espacios propicios para la reflexividad, permitiendo el “darse cuenta” a medida que se pasa de una experiencia a otra, en este caso valorada como una experiencia positiva para su crecimiento personal y laboral, en consonancia con lo que plantea Larrosa (2003), pues la experiencia para ser transformadora requiere de sujetos sensibles capaces de transformarse a sí mismos.

En este sentido, las madres valoran los aprendizajes que han tenido en el jardín debido a la práctica, las capacitaciones, el acompañamiento de los profesionales y a que simultáneamente han realizado la técnica en atención a la primera infancia; esta cualificación ha significado para ellas mejorar la calidad de la atención de los niños y las niñas, sentir que lo que planean se ajusta a sus necesidades, edades y momentos de desarrollo, e incluso afirman que les ha servido para crecer como personas y para sus interacciones familiares.

En lo que refieren las MC sobre la transición, es recurrente la sensación de bienestar por dejar de cocinar, actividad que tenían que combinar con la atención de los niños y las niñas, de tal manera que su relación con ellos, ellas y sus familias ha cambiado, pues al permanecer más tiempo a su cuidado, les ha permitido leer e interpretar el contexto de las familias y de esta manera comprenden mucho mejor sus conductas.

En esta experiencia de transición, permanece su relación con niños y niñas y vinculación con el ICBF y se dan cambios referentes al entorno institucional como hacer parte de un equipo, contar con acompañamiento y orientaciones, tener un espacio diferente a su propia casa para desempeñar su labor; también en cuanto al desarrollo de sus actividades, pues cuentan con espacios, distribución de grupos por edades, materiales y planeación de actividades acordes para los niños y las niñas, más acompañamiento y capacitaciones.

Esto sumado a la posibilidad de separar su hogar de lo público, de generar un espacio privado e íntimo en sus propias casas, para ellas y sus familias y brindarle tiempo de mayor calidad a sus hijos e hijas son los cambios que se dieron en dicha experiencia de transición que, como lo afirman Vogler et al. (2008) es un proceso vinculado con cambios que se producen “en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social” (p.2).

Estas transiciones se relacionan con transformaciones, con modificaciones que se dan en el seno de la cultura, a través de las convicciones, los discursos y las prácticas y la experiencia de las MC mostró justo eso, cambios de diversa índole, pues manifiestan una transformación en la concepción hacia niños, niñas y hacia su propia práctica, pero eso además se evidencia en sus formas discursivas, de tal manera que pasar del Hogar al Jardín generó no solo un cambio de lugar, sino una verdadera transición.

Finalmente, la transición de los Hogares Comunitarios al Jardín Social infantil Mamá Chila, representó para las participantes de la investigación, una experiencia con múltiples ganancias, valorada positivamente y donde se da una reconfiguración de su rol, de la cual resalta como la primordial, su percepción de pasar de ser cuidadoras a ser dinamizadoras de espacios pedagógicos, es decir, a considerarse Agentes Educativas.

REFERENCIAS

Alcaldía de Medellín. (2011). *Programa Buen Comienzo. Política pública de atención integral a la primera infancia de Medellín*. Documento Técnico.

Alvarado, S. (2013). *Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la construcción de pensamiento latinoamericano*. Módulo introductorio al curso perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina. CLACSO.

Araque, C. Ramírez J. & Velásquez V. (2012). *El concepto de agente educativo para la atención a la primera infancia en Colombia* (Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en

Educación Preescolar). Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2011). *Proyecto de Ley 32 del 2011*. Bogotá.

De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: AbyaYala.

Fonseca, A. M. (2009). *Madres comunitarias como tutores de resiliencia en el hogar de ICBF “Mi infancia feliz” ubicado en el barrio Pardo Rubio de Bogotá* (Trabajo de grado para optar el título de Sociología). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Gassó, A. (2001). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Editorial Ceac.

Gómez, J.F. (2011). Prólogo. En Corporación de amor al niño (comp.). *Crianza con cariño* (pp. 15–17). Medellín: Corporación de amor al niño.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en serie encuentros y seminarios. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial, Guía N°50. Bogotá: Gobierno de Colombia.

Packer, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural*, 1-25.

Presidencia de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia, fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en la Educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, (48).

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Quehacer pedagógico de los Agentes Educativos de Primera Infancia

INVESTIGACIÓN

Del Hogar Comunitario al Jardín Infantil Social: La experiencia de transición de las Madres Comunitarias del Barrio Moravia de la ciudad de Medellín

Cristina Buitrago Bedoya

TUTORA

Diana María González Bedoya

Sabaneta, Julio de 2015

QUEHACER PEDAGÓGICO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS DE PRIMERA INFANCIA*

Cristina Buitrago Bedoya **
CINDE – Universidad de Manizales

Resumen

Este artículo de reflexión es resultado de la investigación “*Del hogar comunitario al jardín infantil social: la experiencia de la transición de madres comunitarias del barrio Moravia de la ciudad de Medellín*”, realizada con cuatro madres comunitarias vinculadas al Jardín Infantil Mama Chila durante el año 2014. El objetivo fue conocer y comprender la configuración y reconfiguración de su rol en dicho proceso, así como la identificación de cambios y permanencias en sus prácticas de atención y cuidado a niños y niñas.

Uno de los principales hallazgos de la investigación es que para las Madres Comunitarias hay una reconfiguración de su rol a partir de la transición del Hogar al Jardín, pues consideran que su papel trasciende de Madres Comunitarias a Agentes Educativas, refiriéndose especialmente al cambio de funciones de cuidadoras a desempeñar con mayor énfasis actividades pedagógicas con niños y niñas.

En este sentido, la intención de este artículo es hacer una reflexión teórica sobre lo qué significa el quehacer pedagógico del Agente Educativo en primera infancia, para ello, se abordará dicho concepto intentando definir qué se puede entender por Agente Educativo y cuáles son sus funciones, haciendo énfasis en su rol pedagógico.

Palabras clave: Agente Educativo, Quehacer pedagógico, Primera Infancia, Madre comunitaria.

Agentes Educativos de primera infancia

Según la comisión intersectorial de primera infancia, los agentes educativos son todas aquellas personas que propenden por el desarrollo de niños y niñas durante los primeros años, mediante acciones llevadas a cabo “en los distintos entornos en que estos se mueven, logrando con ello, promover su desarrollo integral” (Presidencia de Colombia, 2013, p. 54). De esta manera, un agente educativo es una persona que está en contacto cotidiano y directo con madres gestantes, niños o niñas interviniendo en su desarrollo a través del diagnóstico médico, el cuidado, la

* Este artículo se deriva de la investigación denominada “*Del hogar comunitario al jardín infantil social: la experiencia de la transición de madres comunitarias del barrio Moravia de la ciudad de Medellín*”, presentada por Claudia Zuluaga y Cristina Buitrago para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, Alianza CINDE - Universidad de Manizales, 2014, realizado entre febrero y noviembre de 2014. La Tutora fue Diana María González.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, estudiantes de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE – Universidad de Manizales, correo electrónico: cristinabuitragob@gmail.com.

crianza, el fortalecimiento de sus capacidades motoras, afectivas, cognitivas o sociales, entre otras.

Durante la primera infancia, un agente educativo se constituye entonces en un actor clave en la atención, crianza y educación de niños y niñas, convirtiéndose en un acompañante “inteligente y afectuoso” (Gómez, 2011, p. 15), con acciones u orientaciones intencionadas, significativas y pertinentes a las características del niño o la niña y el contexto.

Aunque todos estos actores, sin importar su quehacer concreto con la primera infancia, se denominan agentes *educativos*, es claro que no todos llevan a cabo acciones educativas, sino que pueden atender asuntos nutricionales, de salud, de condiciones físicas particulares, de crecimiento o de atención y cuidado; es por ello que en este artículo se aborda de manera específica lo relacionado con lo pedagógico, de modo que se pueda apreciar en qué consiste el quehacer de un agente, en el sentido *educativo*.

Los agentes educativos serían entonces quienes intervienen en la Educación Inicial, aportándole, tal como lo plantean Araque, Ramírez y Velásquez (2012), elementos científicos, teóricos, didácticos, sociales y humanos, puesto que la educación inicial pretende “estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales de los niños de 0 a 6 años” (Gassó, 2001, p. 21).

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional (2014a) manifiesta que un agente educativo realiza acciones de carácter pedagógico y de cuidado, que permitan el “reconocimiento de niños y niñas como sujetos competentes, con intereses y saberes” (p.29), a través de ambientes, interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes.

En este sentido, sus dos grandes funciones son el *cuidado y atención* a niños y niñas para generarles condiciones de seguridad o bienestar, y el *acompañamiento pedagógico*, para estimular el desarrollo de sus capacidades físicas, cognitivas, sociales y afectivas.

De esta forma, puede decirse que la función del agente educativo se divide entre la atención, el cuidado, y lo pedagógico, mediante la generación de experiencias para potenciar el desarrollo de niños y niñas, para aumentar sus capacidades y competencias, a partir del acompañamiento, seguimiento y las interacciones significativas, como lo plantea la Presidencia de Colombia (2013b), con ellos mismos, sus pares, los adultos, la cultura, los objetos y el entorno en el que están inmersos o inmersas.

Respecto a esta doble función que tienen los agentes educativos, no constituyen tareas fáciles. De un lado, *Atender y cuidar* implica tener en cuenta las necesidades de cada niño o niña y para ello se hace necesario el despliegue de un conjunto de acciones de salud, nutrición, prevención de violencias, diseño de ambientes adecuados y seguros, es decir, promover el bienestar, la seguridad, el buen trato y los estilos de vida saludable, de manera oportuna y adecuada.

De otro lado, la actividad *pedagógica*, primordial en los agentes educativos de primera infancia, implica como lo manifiesta Guerrero (2007), dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual les da un lugar protagónico en la organización de los contenidos y

experiencias, para lo cual, los agentes educativos deben planear experiencias pedagógicas intencionadas, significativas y retadoras de modo que dichos contenidos y experiencias efectivamente tengan intenciones pedagógicas.

Para lograr éstos propósitos pedagógicos y de cuidado, el agente educativo tiene como herramienta principal *la observación*, mediante la cual hace seguimiento a las actividades, conoce las características de niños y niñas e identifica cuáles son sus necesidades, de modo se pueda llevarles de los desarrollos que han alcanzado hacia los desarrollos posibles.

Potenciar el desarrollo de niños y niñas de manera intencionada permite entonces ajustar las acciones educativas a sus necesidades y habilidades, sistematizar la práctica y transformarla en saberes pedagógicos, pues al compartir con padres, madres y cuidadores la información sobre el desarrollo y alcances del niño o la niña, se puede dar continuidad a las actividades acordes a sus capacidades y su nivel de desarrollo, fortaleciendo así sus habilidades y dándole vía a nuevas ideas.

Función pedagógica de los agentes educativos de primera infancia

El Ministerio de Educación Nacional (2014b), plantea que “los agentes educativos son actores claves en la educación inicial porque, a través de su saber pedagógico, configuran prácticas educativas coherentes, oportunas y pertinentes de acuerdo con las características de las niñas y los niños” (p. 67), afirmando que:

“En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos; a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia; a construir normas; a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse; a ser más autónomos, a desarrollar la confianza en sí mismos, a ser cuidados y cuidar a los demás; a sentirse acogidos, seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y a formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven; a descubrir diferentes formas de expresión; a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida; a solucionar problemas cotidianos; a sorprenderse con las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo; a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable; a enriquecer su lenguaje y a construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país” (p. 77)

Esta definición desde el Ministerio de Educación Nacional plantea que los agentes educativos poseen un saber pedagógico con el que se configuran las prácticas educativas para niños y niñas; sin embargo, se presenta una paradoja en la concepción identitaria del agente desde los lineamientos nacionales, pues como se viene mencionando, establece que todos los actores que tienen contacto directo con niños y niñas se denominan agentes educativos. En este sentido, es oportuno definir y analizar la función pedagógica de dichos actores, como una apuesta también por la restitución de las cualidades y prácticas que encarna su rol, considerando agente educativo de primera infancia, a los actores que generan actividades, experiencias o ambientes pedagógicos, tal como las Madres Comunitarias, que, como fue el caso de esta investigación, reconfiguran su rol a partir de la transición del Hogar Comunitario al Jardín Social, asumiendo

una nueva identidad como agentes educativas, porque realizan exclusivamente acciones pedagógicas con niños y niñas.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2014c), los agentes educativos son quienes además, promueven la participación, impulsan la observación, la experimentación, la confianza para expresar ideas, preguntas y conclusiones, así como la representación de su pensamiento desde los diferentes lenguajes en las diversas actividades pedagógicas de carácter intencionado que se generan.

En este sentido, las acciones pedagógicas que emprenden los agentes educativos tienen como fin último agenciar el desarrollo de niños y niñas, y esto es que cuenten con actividades, espacios y situaciones que promuevan sus habilidades y capacidades, de modo que puedan fortalecer su desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo, interactuando con el medio y con otros.

Para encarar el acompañamiento pedagógico, los agentes generan espacios educativos y acciones intencionadas, significativas y pertinentes (COREDI, 2011), proponiendo situaciones retadoras a niños y niñas. *Intencionadas* porque tienen un propósito pedagógico que estimule sus áreas de desarrollo, *significativas* porque genera interés en explorar, hacer, insistir y aprender, y *pertinentes* porque están acorde a sus características de desarrollo, sus posibilidades de acción y al contexto social y cultural.

Esto significa, que desde su función pedagógica, un agente educativo, adelanta procesos educativos intencionados, pertinentes y con significado, en los cuales, según Otálora (2010) plantea actividades, acciones y formas de intervención para potenciar el desarrollo infantil y su atención integral y para la consecución de los objetivos de aprendizaje trazados.

Entendiendo por *atención integral* la provisión de bienestar en todas las esferas de desarrollo de niños y niñas, la Alcaldía de Medellín (2011) plantea que “se sustenta en el reconocimiento de las capacidades de cada niño y niña, conforme a su momento del proceso vital, a sus características particulares y al ambiente familiar, social, cultural y económico del cual son parte” (p. 28)

Para esto es necesario entonces llevar a cabo *procesos* y no acciones discontinuas; estrategias pedagógicas como talleres, proyectos de aula, espacios de trabajo o juego que contemplen las actividades rectoras de la primera infancia como lo son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio en ambientes que les permitan la libertad de expresión de emociones, sentimientos, ideas e inquietudes.

La generación de estos procesos pedagógicos se hace para promover la autonomía, la creatividad, el aprendizaje, la participación en el mundo social y cultural, el tejido de vínculos afectivos, el despliegue de capacidades, el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y afectivas, genera respecto a las ideas, su creación, ampliación, profundización o relativización y así el desarrollo de niños y niñas.

Para alcanzar esto es necesario construir y enriquecer permanentemente el proyecto pedagógico en el cual se plantean apuestas frente al cuidado, la promoción, el acompañamiento y seguimiento al desarrollo integral de niños y niñas, pero sobre todo al desarrollo cognitivo.

Esto es posible mediante acciones, no solo en planteamientos en el proyecto pedagógico, de ahí la relevancia generar actividades, espacios, situaciones e interacciones que contribuyan a crear nuevos desarrollos en niños y niñas, es decir, de propiciar ambientes acordes a sus características, habilidades y capacidades, reconociendo sus saberes y formas de acción.

El ambiente, para Gassó (2001) es como un escenario en el que se llevará a cabo la acción educativa en el cual “deben cuidarse el espacio, el tiempo, los materiales, las personas y su intervención, porque todos estos factores pueden dinamizar, estimular, limitar, entorpecer o inmovilizar” (p. 84) los propósitos pedagógicos que se tienen con la infancia.

De esta forma, la construcción de ambientes enriquecidos y propicios, es decir, intencionados, pertinentes y oportunos, para el desarrollo de capacidades y habilidades, es decir, ambientes pedagógicos, se convierte en una de las principales acciones que un agente educativo desde su quehacer pedagógico, debe desempeñar.

Un ambiente pedagógico es concebido según el Ministerio de Educación Nacional (2014d) como un conjunto de condiciones relacionales, espaciales y físicas que generan un tipo de interacción pedagógica; establece además que en educación inicial es importante la organización del espacio, para facilitar “la comunicación, la participación e interacción y se permita una variedad de acciones, vivencias y exploraciones de las niñas y los niños con sus maestras o maestros y agentes educativos” (p. 69).

La generación de espacios o actividades pedagógicas para la primera infancia consiste en el diseño de experiencias enriquecedoras a través de situaciones retadoras y ambientes de aprendizaje pertinentes, oportunos, intencionados y contextualizados, los cuales se encuentran presentes en la literatura, el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y todos aquellos espacios donde exploran, crean, inventan e imaginan.

Procesos que incluyan actividades, espacios, situaciones e interacciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje, de construcción de conocimiento y generadores de múltiples experiencias, es decir ambientes de aprendizaje, ambientes enriquecidos para el desarrollo de experiencias pedagógicas intencionadas, que sean dinámicas, incluyentes, garantes de la participación de niños y niñas, reconocedoras y respetuosas de sus ritmos de desarrollo.

Para que éstos ambientes de aprendizaje sean significativos, deben incluir según Otálora (2010) situaciones *estructuradas*, es decir con objetivos y metas específicos, *intensivas*, que exijan la resolución de problemas, *extensivas*, que se pueda manipular la complejidad de las metas en el tiempo, favorecer la *interacción* y *generativas*, es decir que exija el uso de competencias; deben ser ambientes que promuevan el aprendizaje y el desarrollo humano, donde los niños y niñas puedan expresar sus ideas, resolver problemas, tomar decisiones e interactuar con el medio, con sus pares y con otras personas.

El quehacer pedagógico del agente educativo, debe estar acompañado además de la reflexión sistemática, que le permita hacer seguimiento al desarrollo de capacidades y habilidades de niños y niñas y le permita rediseñar ambientes o reconfigurar procesos. Es así que la reflexión sistemática sobre la práctica permite cualificar la labor de los agentes educativos y las acciones pedagógicas, las cuales generan autonomía, participación y comunicación, mediante la expresión de emociones e ideas, la exploración, la toma de decisiones e interacciones.

Es por esto que el acompañamiento debe ser intencionado, mediante la observación, el seguimiento y la generación de espacios significativos que lleven a reconocer la diversidad de intereses, momentos de desarrollo, relaciones y estilos de aprendizaje; de esta forma, la labor del agente educativo se lleva a cabo mediante la interacción en los espacios que afectan los procesos cognitivos, afectivos y sociales del niño o la niña.

En este sentido, Perrenoud (2007), plantea que “reflexionar sobre la acción educativa es, en muchos de los casos, pensar en retrospectiva y prospectiva, es volver sobre la situación y comprender lo que funcionó, lo que requiere ser fortalecido o definitivamente reorientado para capitalizar la experiencia” (como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2014e, p. 21).

Los agentes educativos tienen entonces una gran tarea, de un lado la orientación pedagógica, mediante la generación de ambientes, actividades y espacios y de otro, intentar que dichos procesos lleven a niños y niñas a desarrollar sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales, todo eso atravesado por la reflexión de su práctica y la conciencia de dejar de lado las actividades aisladas y sin propósitos claros y reconocer la importancia de avanzar cada vez más en la construcción de procesos y prácticas con enfoque pedagógico.

Para el logro de ello, el agente educativo debe mirarse a sí mismo y a sus prácticas. En este sentido, algunas de las **actitudes y aptitudes del Agente Educativo de primera infancia frente a su función pedagógica** serían:

- Acompaña inteligente y afectuosamente a niños, niñas, cuidadores, padres y madres de familia.
- Cree en el valor de los procesos educativos intencionados, pertinentes y con significado.
- Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica, haciendo análisis y retroalimentación de sus acciones pedagógicas.
- Se apropia de las intencionalidades e identidades de la Educación Inicial y del marco normativo y político de la atención integral a la primera infancia, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2014d).
- Tiene observación constante, mediante la cual hace seguimiento a las actividades, conoce las características de niños y niñas e identifica sus necesidades.
- Hace seguimiento al desarrollo infantil, para responder oportuna y pertinentemente.
- Identifica las maneras propias en que niños y niñas aprenden
- Reconoce las capacidades de cada niño y niña, conforme a su momento del proceso vital, a sus características particulares y al ambiente.
- Promueve la participación de niños y niñas, reconociéndoles como “otros” legítimos.

- Impulsa en niños y niñas la observación, la experimentación, la confianza para expresar sus ideas, preguntas y conclusiones, así como la representación de su pensamiento desde los diferentes lenguajes.
- Toma distancia para brindar a niños y niñas libertad en la toma de decisiones, su exploración y el desarrollo de su autonomía.

Con base en todo esto, se hace pertinente resaltar que la función pedagógica de los agentes educativos de primera infancia, se centra en el desarrollo de actividades, ambientes, espacios e interacciones enfocados a la generación de aprendizajes en niños y niñas, que lleven a potenciar sus desarrollos.

A modo de conclusión

Los agentes educativos realizan con niños y niñas en la primera infancia, distintas funciones, siendo las principales las de cuidado - atención y la pedagógica, en este artículo se retomó esta última, puesto que la generación de procesos de carácter pedagógico, que potencie los aprendizajes y desarrollos es lo que marca distancia de ser solo cuidador a ser agente educativo.

Dicha función pedagógica, tiene la intención de generar procesos donde se promuevan espacios, ambientes, interacciones y actividades enriquecidas, intencionadas, pertinentes y oportunas, es decir, significativas para los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales, donde es el agente educativo quien tiene no solo la tarea sino la misión de acompañar a niños y niñas para que vayan de sus desarrollos actuales a estados posibles, mientras participan, interactúan, opinan, se relacionan y se apropian del entorno que les rodea.

En este sentido, es necesario que como sociedad se le devuelva al término Agente educativo su connotación pedagógica, de tal modo que los diferentes actores que intervienen en la cotidianidad del niño o la niña, lo hagan desde parámetros que estimulen sus aprendizajes y desde acompañamientos inteligentes y afectuosos, reconociéndoles como sujetos, como “otros” legítimos, permitiendo así potencializar el fortalecimiento de sus capacidades y agenciar su desarrollo.

Referencias.

Alcaldía de Medellín (2011). *Programa Buen Comienzo. Política Pública de atención integral a la Primera Infancia de Medellín*. Documento Técnico.

Araque, C. Ramírez J. & Velásquez V. (2012). El concepto de agente educativo para la atención a la primera infancia en Colombia. Tesis para optar el título de Licenciadas en Educación Preescolar, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.

COREDÍ (2011). El papel del agente educativo, el desarrollo de competencias, y la educación en la Primera Infancia. Consultado el 20 de octubre de 2014, en el URL http://www.coredi.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=93

- Gassó, A. (2001). *La Educación Infantil. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Editorial Ceac.
- Gómez, J.F.(2011). Prólogo. En Corporación de amor al niño (comp.). *Crianza con cariño* (pp. 15–17). Medellín: Corporación de amor al niño.
- Guerrero, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado categoría social y agente educativo. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (Centro Universitario Salesiano, Madrid) n. 17, 43–72.
- Ministerio de Educación Nacional (2014a). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial, Guía N°50.
- Ministerio de Educación Nacional (2014b). *Sentido de la Educación Inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial, Documento N°20.
- Ministerio de Educación Nacional (2014c). *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial, Documento N° 24.
- Ministerio de Educación Nacional (2014d). *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de la educación inicial*. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial, Guía N°51.
- Ministerio de Educación Nacional (2014e). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial, Documento N° 25.
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista en Ciencias Sociales*, (Universidad del Valle, Colombia), n. 5, enero – junio, 71–96.
- Presidencia de Colombia (2013). Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá. Consultado el 10 de octubre de 2014, en el URL <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/informe-seguimiento-estrategia-marzo-2013.pdf>
- Presidencia de Colombia (2013b). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá. Consultado el 15 de febrero de 2014, en el URL <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Configuración de vínculos afectivos en la atención de madres comunitarias a niños y niñas de hogares comunitarios

INVESTIGACIÓN

Del Hogar Comunitario al Jardín Infantil Social: La experiencia de transición de las Madres Comunitarias del Barrio Moravia de la ciudad de Medellín

Claudia María Zuluaga Naranjo

TUTORA

Diana María González Bedoya

Sabaneta, Julio de 2015

Configuración de vínculos afectivos en la atención de madres comunitarias a niños y niñas de hogares comunitarios⁹

Claudia María Zuluaga Naranjo

Resumen

Este artículo pretende ilustrar sobre la atención que brindan las madres comunitarias a los niños y las niñas en hogares comunitarios, indispensables en la configuración de los vínculos afectivos y el proceso de socialización en un entorno específico. Para sustentar la trascendencia de estas experiencias afectivas en el desarrollo social de los niños se retoman los referentes de *vínculo* de Winnicott y de *vínculo y apego* de Bowlby, estableciendo un paralelo entre los resultados de sus investigaciones y las experiencias de algunas madres comunitarias del hogar infantil Mama Chila en el municipio de Medellín.

Palabras Claves: vínculo, apego, desarrollo, primera infancia, socialización, madre comunitaria.

Introducción

El vínculo es una relación o lazo afectivo donde se inicia la socialización del sujeto dentro de un marco de confianza con los otros que son semejantes a través de un proceso comunicativo contextualizado. Dicho lazo permite un afianzamiento en la creación de espacios de familiaridad y facilita el despliegue de la capacidad comunicativa y expresiva en las personas, así mismo, aporta a la capacidad de interacción y a la expresividad de los niños, derivando en la adquisición y despliegue de elementos que permiten una mejor socialización.

En este sentido, Bowlby,

...ha enfatizado la importancia que tiene el vínculo afectivo madre-hijo o madre-hija para la salud mental de estos. El calor, la intimidad y la relación constante de la madre o de quien, con carácter permanente, la sustituya, se convierten en promotores del desarrollo emocional y psicológico del niño o de la niña (Bowlby, 1982, citado por Bedoya & Giraldo, 2010, p. 950).

Con esta idea se resalta el valor del vínculo afectivo en la salud mental de quienes hacen parte de esta relación. La capacidad de generar situaciones de comodidad y confianza, y la relación constante entre los niños, niñas y sus cuidadores, facilita el

⁹ Este artículo es una reflexión conceptual que surge de los resultados de la investigación “Del hogar comunitario al jardín infantil social: la experiencia de la transición de madres comunitarias del barrio Moravia de la ciudad de Medellín”, realizada por Claudia Cristina Buitrago Bedoya y Claudia María Zuluaga Naranjo para obtener título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales.

desarrollo psicológico y emocional determinantes en las relaciones interpersonales que a futuro se establezcan.

De acuerdo con la teoría del vínculo de Winnicott (1998), “El inicio del desarrollo emocional, está caracterizado por la dependencia total con respecto al medio físico y emocional” (citado por Sánchez, 2012, p.456), es decir que el contexto y las diversas situaciones emocionales y de interrelación que circundan los momentos de crecimiento, así como las relaciones que se configuran en la primera infancia, terminan siendo decisivas en el posterior desarrollo emocional y en la conducta social de los niños y las niñas. La relación con el medio físico está directamente asociada con el desarrollo psicológico y emotivo infantil en esta primera etapa de la vida, por lo cual el contexto y el cuidado materno o el de la persona que haga sus veces, se consideran primordiales para los infantes.

Con relación a lo anterior, teniendo en cuenta la configuración de los vínculos afectivos de niños y niñas, surge el modelo de hogares comunitarios y dentro de este modelo la figura de madres comunitarias. Esta idea nació con la intención de proporcionar cobertura en la prestación del servicio de educación y cuidado a niños y niñas de estratos socio económicos más bajos. Aunque anteriormente se venían adelantando iniciativas comunitarias de este tipo, éstas no eran supervisadas ni apoyadas por el Estado.

Posteriormente el interés por las acciones en beneficio de la primera infancia se fue consolidando y el tema de la niñez pasó a ser parte de las políticas públicas en Colombia, retomando las iniciativas de autogestión comunitaria que antes se venían desarrollando en la ciudad de Bogotá desde finales de los años setenta, en la cuales se reconocía y se generaban distintas estrategias para el cuidado, beneficio y protección de los niños.

Las madres comunitarias comienzan a tener una importante incidencia en la configuración de los vínculos de los niños y niñas que tienen a su cuidado, dado que sus labores de apoyo en la satisfacción de las necesidades de nutrición, desarrollo afectivo y psicosocial permiten que se generen espacios de familiaridad. Además de esto las madres comunitarias crean relaciones afectivas trascendentes que a largo plazo aportan de manera benéfica a la sociabilidad del sujeto. En este sentido es importante comprender la importancia de la configuración de los vínculos que emerge entre las madres comunitarias y los niños y niñas de los hogares comunitarios.

En el presente artículo se expondrán los postulados teóricos de diversos autores que ilustran sobre la trascendencia del vínculo en el desarrollo de la primera infancia y su posterior influencia en el desarrollo psíquico y social. Luego se establecerá una relación entre estos postulados y las percepciones que algunas madres comunitarias tienen de su labor con relación al vínculo que se va generado con los niños y niñas que tienen a su cuidado. Asimismo se tendrán en cuenta algunas reflexiones de la madres comunitarias del hogar infantil mama Chila ubicado en el barrio Moravia del municipio de Medellín. Finalmente, a modo de conclusión, se presentarán algunas ideas que resaltan la importancia

del vínculo que se crea entre los niños y las madres comunitarias y sus aportes en la construcción de escenarios de socialización.

El vínculo entre el niño y sus cuidadores

Teniendo en cuenta los postulados de Urizar, “El concepto de vínculo hace referencia al lazo afectivo que emerge entre dos personas y que genera un marco de confianza en el otro y en la vida, en un contexto de comunicación y de desarrollo” (2012, p. 2). Esa red que se va tejiendo simbólicamente entre las personas, comúnmente genera sensaciones de seguridad y contribuye al surgimiento de sentimientos de confianza frente al otro. De esta manera el vínculo influye decisivamente en el desarrollo emocional relacionándose directamente con factores asociados al proceso comunicativo y la expresión de las emociones. En síntesis el vínculo hace referencia a aquellas relaciones que se establecen a través de las acciones de los sujetos y de los ambientes que les circundan. La forma en la que se crean dichos vínculos en la edad temprana constituye una de las condiciones que mayor impacto tiene sobre el desarrollo sano de los seres humanos. Al respecto, existen numerosas evidencias que demuestran que los vínculos afectivos establecidos entre el niño y sus padres, su familia o cuidadores, impactan su actitud y capacidad para establecer relaciones sanas, para obtener un buen auto concepto o lograr buen desempeño escolar. Adicionalmente, los vínculos sociales que construyen los niños influyen en la capacidad para afrontar dificultades y superarlas.

Por su parte, Winnicott (1998) expone sobre la importancia del desarrollo emocional en las primeras etapas de la vida y resalta la influencia del vínculo en las diversas relaciones y la posterior socialización de los niños. “El inicio del desarrollo emocional está caracterizado por la dependencia total con respecto al medio físico y emocional” (citado por Sánchez, 2012, p. 456). En este sentido, el desarrollo emocional de los niños y niñas está directamente relacionado con aspectos asociados al contexto en el que permanecen, siendo el cuidado materno o el de un cuidador trascendentales en su desarrollo psíquico.

Así mismo, Bowlby concluye que:

...hay una tendencia en el niño a formar un vínculo fuerte y fundamental con una figura materna o cuidador principal”, éste autor manifiesta que: “el bienestar psicológico depende fundamentalmente del sentimiento de sentirse seguro en las relaciones de apego y esto ocurre en cualquier cultura (citado por Urizar, 2012, p. 16).

Con relación a lo anterior, el sentimiento de seguridad que el niño manifieste estará directamente unido a las distintas relaciones de apego que sostiene con las personas que lo están cuidando. En este orden ideas, puede verse que los vínculos que se generan en la infancia determinan las futuras relaciones y aportan al desarrollo del hombre en aspectos psicológicos y emocionales. Al generarse bienestar en el sujeto se posibilitan otras acciones que facilitan a la interacción con el entorno y la otredad.

Citando nuevamente a Bowlby (1982), puede observarse que él, ha enfatizado la importancia que tiene el vínculo afectivo madre-hijo o madre hija, para la salud mental de estos. El calor, la intimidad y la relación constante de la madre o de quien, con carácter permanente, la sustituya, se convierten en promotores del desarrollo emocional y psicológico del niño o de la niña (citado por Bedoya & Giraldo, 2019, p. 950).

La relación afectiva que se va tejiendo entre el cuidador y el niño determinan el futuro de la psiquis y el sentir de éste derivando en el desarrollo de habilidades comunicativas relacionadas con la socialización y con la expresión de las emociones.

Dentro de la misma línea temática, el psicólogo e investigador de la Universidad de Antioquia, Mauricio Hernando Bedoya en su artículo *Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas*, refuerza la idea sobre la importancia del vínculo entre los niños y las madres comunitarias, afirmando que,

El vínculo que se crea entre las madres comunitarias y los niños y niñas es la base para la continua interrogación de las prácticas llevadas a cabo con ellos y para el ejercicio reflexivo del cuidado que la madre comunitaria les brinda (Bedoya, 2012, p. 275).

De esta manera se resalta la posibilidad de reflexionar en torno a la trascendencia de los vínculos creados entre las madres comunitarias y los niños y niñas. Su labor es trascendente ya que se convierten en un apoyo para el logro de un mejor desarrollo del sujeto, aportando en la potenciación de habilidades cognitivas, emotivas y de interacción social.

Rol de las madres comunitarias

Las madres comunitarias y su labor aparecen de manera oficial a partir del proyecto de ley 32 del 2011 de la república de Colombia; dadas las condiciones de vulnerabilidad de los niños, las circunstancias de pobreza, mala alimentación y violencia, se hizo necesario ofrecer un modelo de atención que ayudará a las familias de estos niños y niñas. De esta forma las madres comunitarias comienzan a convertirse en personas significativas para la formación de los niños que asisten a sus hogares y que requieren de sus cuidados; bajo la supervisión del ICBF, las madres comunitarias comienzan a prestar sus servicios al estado en el cuidado de niños y niñas de los estratos 1, 2, y 3 del SISBEN, recibiendo una retribución económica por su labor.

De acuerdo a los lineamientos del ICBF, la atención de las madres comunitarias se realiza por espacio de ocho horas, y cuenta con una cobertura de trece niños y niñas de diferentes edades. Dentro de las actividades que las madres comunitarias deben desarrollar en el tiempo en el que cuidan a los niños, se encuentran: la preparación de alimentos y la realización de actividades lúdicas y pedagógicas que promuevan su desarrollo. Además de

esto, ellas también deben velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. De esta manera, estas mujeres comienzan a tener incidencia en los diversos procesos de formación y desarrollo de aspectos emocionales y sociales en los niños, promoviendo la convivencia y la tolerancia en sus entornos.

De acuerdo con la investigación de Arcila y Quintero:

El programa de hogares de bienestar del ICBF surge del proceso de análisis de los Centros Comunitarios para la Infancia – CCI- creados en 1972 y de los Centros de Atención al Pre- escolar – CAIP- creados en 1974, a partir de esto se justificó la creación de “Hogares Comunitarios” planteando la necesidad de favorecer las condiciones socio-familiares del menor y de este modo hacer posible la atención de sus necesidades (Arcila & Quintero, 2011, p. 24).

Estas acciones aparecen como una solución para satisfacer necesidades básicas de alimentación, salud y educación a personas de escasos recursos, y como una oportunidad para cubrir necesidades afectivas y de socialización.

Actualmente los niños y niñas ingresan a muy temprana edad a otros escenarios de socialización diferentes al espacio familiar, en estos espacios es necesario que reciban cuidados y se sientan protegidos, es común que los niños recuerden a las madres comunitarias y que vean en ellas a esas personas que con sus cuidados contribuyeron en un momento decisivo de sus vidas a la construcción de su emocionalidad.

Cuando se pregunta a cualquier sujeto por las personas que le son significativas afectivamente, aunque se haga referencia a los afectos construidos en la actualidad, siempre aparecen aquellas personas que le cuidaron, protegieron, le alimentaron y se preocuparon por su bienestar en la niñez (González, 2012, p. 10).

A continuación se presentan opiniones de algunas madres comunitarias respecto a su labor, y al vínculo que se crea entre ellas y los niños y niñas que tienen a su cuidado. Estas opiniones son también un referente de apoyo que permite reconocer la importancia de los lazos que se van creando:

“Yo he visto crecer a muchos de esos niños. Yo que soy la que llevo más tiempo trabajando como madre comunitaria, y esa es la gratitud de la labor que uno hace. Ver a esos jóvenes que lo reconocen a uno donde sea y que le dicen a la gente, “vea esa es mi profe, ¡yo la quiero mucho! ella fue la que estuvo en todo el proceso de mi infancia. Entonces, eso es una gratitud muy grande para uno” MC.

“Como le parece, que muchos de los niños de mi hogar me invitan a los grados, los quince y hasta al matrimonio. Es que ellos dicen que me llevan en el corazón y que me recuerdan con mucho cariño” MC.

El vínculo entre las madres comunitarias con los niños y las niñas

Es importante resaltar el vínculo y el papel determinante que cumplen las madres comunitarias en la construcción de los diversos procesos de desarrollo de los niños y niñas. Las madres comunitarias asumen funciones o competencias que en el orden de lo social corresponden sobre todo a la madre biológica de los niños. Esta situación puede ser replanteada, si bien la supervivencia está atada al cuidado y la acogida de la madre o familia, y puede estar representada en otras personas que hagan las veces de cuidador, como es el caso de la madre comunitaria.

Algunas madres comunitarias realizan su labor con tanto empeño y dedicación, que puede decirse que consideran a los niños que asisten como sus propios hijos. Al sentirlos tan cerca de ellas, por medio de los afectos prodigados y los cuidados se instaura una relación que resulta determinante en el desarrollo social y emocional de los niños y niñas. Su influencia no se reduce únicamente a la permanencia de los niños en un hogar donde son cuidados sino que son aprendizajes emocionales y sociales que trascienden en el tiempo, posibilitando una socialización secundaria en la juventud.

“A nivel de toda la experiencia que llevo trabajando con niños, niños, muy vulnerados, niños violados, niños que han sido maltratados, pues, muchas experiencias muy tristes, de verdad que unos casos tan dolorosos. Pero también la alegría de ver como con la atención y los cuidados de nosotras ellos se ven más gorditos y felices” MC.

“O sea, uno se convertía como en la segunda mamá. Tengo estos hijos, entonces estoy pendiente que la comida sí esté a tiempo para dárselas, que sí esté el juguito, que sí esté la lechita, la mazamorrita” MC.

“No ve que uno se preocupa por cuidarlos, que estén bañaditos, limpios, bien peinaditos. Yo siempre se lo entrego a la Mamá bien organizadito, me preocupo por que se coma todo porque yo sé que en su casa no tiene nada. Solo con lo que se vaya de aquí” MC.

Los niños y niñas en cualquiera de los ambientes que habiten requieren en determinados momentos de actitudes maternas. En este sentido, el trabajo realizada por las madres comunitarias concuerda con dicha actitud materna en medio de sus labores como cocinar o asear su casa. Estas mujeres emprenden distintas actividades que generan bienestar en los niños y las niñas tejiendo vínculos que resultan determinantes para su desarrollo.

Conclusiones

Varios autores han hecho referencia al vínculo y al apego como aspectos de importancia con el que los seres humanos deben contar para su desarrollo psicosocial y para la configuración de su propia vida. De esta manera es posible resaltar la labor realizada por las madres comunitarias y sus aportes a la calidad de vida de los niños que tienen a su cuidado.

En conclusión se puede decir que las madres comunitarias desempeñan un papel social trascendente dentro de sus comunidades, en especial, las que contribuyen al desarrollo afectivo y social de los niños que tiene a su cuidado. Las distintas acciones que estas mujeres emprenden son un aporte al desarrollo humano a través de la generación de vínculos que repercuten a lo largo de la vida de los niños en su entorno familiar y social.

El hogar comunitario y las madres comunitarias significaron para muchos niños y niñas, es el único escenario no hostil en sus contextos. Las madres comunitarias son personas que aparecen en un momento crucial en la configuración y desarrollo de las emociones de estos niños aportando en la consolidación y desarrollo de las interrelación sociales. El tiempo de cuidado entre las madres comunitarias y los niños y niñas que están bajo su cuidado se convierte en un constante transcurrir de vivencias y permeando por el sentir y las necesidades de ellos.

Referencias

- Arcila, N. & Quintero, M. (2011). *Los quiero como si fueran mis hijos. Relaciones vinculares entre las madres comunitarias de Caldas Antioquia y los niños y niñas que asisten a sus hogares*. Universidad Lasallista, facultad de Ciencias Sociales y Psicología. Caldas-Antioquia.
- Bedoya, M. & Giraldo, M. (2010). Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8(2), pp. 947- 959.
- Bedoya, M. (2012). Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Virtual Universidad Católica del norte*. No. 36, (mayo - agosto de 2012, Colombia), pp. 262 – 286. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224431013>
- Bedoya, M. (2013). Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 741-753.
- González, D. (2012). Dimensión afectiva del desarrollo humano, modulo convenio CINDE universidad de Manizales; sabaneta, Antioquia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10. Disponible en http://www.cinde.org.co/maestriamedellin/Introduccion_Afectividad_Diana%20Gonzalez_Sept_2012.pdf
- Ministerio de Protección Social. (2006). *Lineamientos técnico-administrativos, hogares comunitarios de bienestar-múltiples*. Bogotá.

Ministerio del Trabajo. (2014). Decreto 289 (12 de febrero). Diario Oficial No. 49.062
Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0289_2014.htm

Sánchez, P. V. (2012). La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor.
En: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 10 (1), pp. 453-465.

Urizar, M. (2012). Vínculo afectivo y sus trastornos. Recuperado de
<http://www.avpap.org/documentos/bilbao2012/vinculoafectivo.pdf>