



**EDUCACIÓN Y NUTRICION: DIADA INDISOLUBLE EN LA EXPERIENCIA DE
LAS MADRES Y EL PADRE COMUNITARIO**

INVESTIGADORAS:

**MARÍA ORFILIA CIRO BURITICÁ
MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ GONZÁLEZ
ISABEL CRISTINA JIMÉNEZ JIMÉNEZ
LUZ STELLA MUÑOZ SIERRA**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE
MEDELLÍN**

2010



**EDUCACIÓN Y NUTRICIÓN: DIADA INDISOLUBLE EN LA EXPERIENCIA DE
LAS MADRES COMUNITARIAS Y EL PADRE COMUNITARIO**

INVESTIGADORAS:

**MARÍA ORFILIA CIRO BURITICÁ
MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ GONZÁLEZ
ISABEL CRISTINA JIMÉNEZ JIMÉNEZ
LUZ STELLA MUÑOZ SIERRA**

ASESORA

MAGISTER SOL NATALIA GÓMEZ VELÁSQUEZ

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –CINDE
MEDELLÍN**

2010

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	9
CAPITULO UNO: EL PROBLEMA.....	10
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS.....	14
1.3. OBJETIVOS.....	15
CAPITULO DOS: SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA.....	17
2.1. ESTUDIO AJUSTADO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	17
2.2. CONSTRUCCION DE SENTIDO DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA.....	18
2.3. LA VIVENCIA COMO EXPRESIÓN INMEDIATA DE VIDA.....	19
2.4. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN.....	23
2.5. CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LAS Y LOS PARTICIPANTES.....	25
2.6. CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS.....	25
2.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	27
2.7.1. La entrevista en profundidad.....	27
2.7.2. El grupo focal.....	27
2.7.3. La encuesta.....	28
2.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	28

2.9. ANÁLISIS DE LA INFORMACION.....	28
2.9.1. Categorización y análisis.....	29
2.9.2. Criterios de Validez y Confiabilidad.....	31
CAPITULO TRES: HALLAZGOS.....	33
3.1. CONCEPCIONES DE EDUCACION.....	33
3.1.1. La educación como construcción social entre generaciones.....	33
3.1.2. La educación entendida como acompañamiento y acogida.....	39
3.1.3. Relación entre palabra y acción como requerimiento educativo.....	41
3.2. POTENCIAL EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS.....	46
3.2.1. Educación y Nutrición: La experiencia de los hogares comunitarios.....	48
3.3. SENTIDO DE SER MADRE COMUNITARIA.....	59
3.3.1. La acción educativa de la madre comunitaria entre desplazamientos, pobrezas y nuevos arraigos.....	59
3.3.2. Ser Madre comunitaria: una vivencia que toca la vida en relación consigo misma.....	70
3.3.3. Encuentro con los Estudiantes:.....	70
3.3.4. Encuentro con los Docentes.....	73
3.3.5. Encuentro con las Instituciones.....	75
3.3.6. Encuentro con las madres comunitarias.....	77
CAPITULO CUATRO: DISCUSIÓN FINAL.....	81
BIBLIOGRAFÍA.....	87
ANEXOS.....	95

PRESENTACIÓN.

A lo largo de los años, nuestra preocupación como personas comprometidas con las acciones propias de la construcción de sociedad civil, en nuestra doble condición de ciudadanas y de docentes en el área específica de la educación, nos ha conducido a la formulación de una serie de inquietudes y de propuestas, en algunos casos partiendo de supuestos, y en otros, fortalecidas por el rigor de la academia, las cuales plasmamos ahora en ésta, nuestra tesis como aspirantes al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Apoyadas por vía teórica de las herramientas filosóficas planteadas por los pensadores que han abordado el tema de la vivencia, entendida como experiencia reflexionada, (Dilthey, Schutz.) y de los desarrollos que a partir de ésta y otras aproximaciones (Arendt y Mélich) se han producido en la educación, nos aproximamos comprensivamente a las concepciones que, justamente de educación y su relación con la nutrición, han construido las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Ubicados en el barrio Bello Oriente de la Ciudad de Medellín, al potencial que respecto a ello encuentran en las prácticas académicas y sociales de los estudiantes de nutrición y dietética de la Universidad de Antioquia, y al sentido que para él y ellas tiene ser madre y padre comunitario.

El trabajo se constituye en un espacio de interpretación de experiencias, que se intentan configurar, entender, contextualizar y hacer audibles desde las voces de las madres y un padre comunitario de en los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como narradoras de la memoria, portadoras de los discursos y relatos que las subjetivan e identifican, a la vez que permiten reconocerlas (Taylor) e interpretar las narraciones que hilvanan sus vidas (Levinas, Ricoeur). Igualmente, posibilita tender puentes y ampliar horizontes,

configurar diálogos con otros discursos y otras disciplinas, a partir de los tópicos, conceptos y vivencias abordados y discutidos.

Para entender el concepto de vivencia y comprensión tuvimos como referente a Wilhelm Dilthey, quien introdujo el concepto, definiendo su objeto como “un buscar al hombre en lo vivido y comprendido, en las explicaciones y actuaciones”. La unidad de análisis la constituyó las vivencias de las 12 madres y un padre comunitario del barrio Bello Oriente, a través de sus “unidades de sentido” que describieron, comprendieron e interpretaron el mundo de sus experiencias vividas, como lugar común y de cotidianidad en torno a la concepción que sobre educación han construido, y las relaciones dadas con las personas con quienes interactuaban en la educación nutricional.

La entrevista en profundidad, los grupos focales y la socialización de experiencias fueron los espacios de diálogo construidos entre las investigadoras y las madres comunitarias para recoger y construir desde sus experiencias, sus expresiones y sus narraciones la concepción que tienen de educación, como lo han construido la vez que comprender ese ser madre -padre comunitaria (o) en relación con la educación y la nutrición como principios fundamentales en el cuidado de niños y niñas pertenecientes a los hogares comunitarios. Se utilizaron además, las pesquisas bibliográficas, tanto físicas como virtuales, para dar cuerpo a los conceptos y dotar de sentido y significado nuestro estudio.

A través de los relatos de las madres y el padre comunitario, la identidad de ser madre comunitaria lo enmarcan en su rol, en su auto reconocimiento y valoración de sus capacidades, como expresión de subjetividad, en la interacción con el espacio, en la intersubjetividad dada desde las relaciones con el otro y con la institucionalidad representada en el ICBF. Develar la identidad como categoría en la construcción de las vivencias de ser madre comunitaria y padre comunitario, nos permitió identificar en cada una de ellas un sujeto histórico, con potencialidades, posibilidades y capacidades, con un conocimiento válido

construido desde su experiencia y digno de ser tenido en cuenta en los procesos educativos y de ser documentado.

En el momento en que las madres y el padre comunitario reflexionan sobre los saberes, éstos se transforman en conocimientos, en asertos verificables, comunicables y reproducibles, comienzan a convertirse en valores, en dispositivos de cambio para la inserción de los individuos en la sociedad, que en términos políticos los reconoce como comunidad, sujeto de derechos y destinataria de acciones de asistencia, proyectos de emprendimiento y programas de desarrollo. La concepción de educación desde las madres comunitarias y el padre comunitario, surge en el instante en que ellas como personas que desempeñan un rol específico, necesitan aprender a vivir y convivir con los niños, las madres usuarias y con las instituciones, teniendo como punto de partida el respeto a la vida y a la convivencia sana; y como manera de aprender, la reflexión y la experiencia vivencial de su práctica “pedagógica”, la cual han construido no sólo desde el conocimiento impartido por aquellos que les han brindado educación en nutrición a partir de las practicas académicas y sociales, sino a través de sus sentimientos, sensaciones y tradiciones culturales.

Concluimos que la acción educativa y la nutrición es una diada indisoluble en el contexto de los hogares comunitarios, que la concepción de acción educativa es un proceso en construcción desde las diferentes ciencias y disciplinas, las cuales deben aportar y redefinir nociones que vayan más allá de las fórmulas, las teorías y los ideales de desarrollo y educación. Estas dos conceptualizaciones están inmersas en los procesos cotidianos de socialización del entorno de las madres comunitarias y el padre comunitario, allí se construye y se dinamiza la realidad histórica y cultural de ellas como individuos, porque es en su vivencia diaria en la cual convergen los encuentros y desencuentros que configuran el mundo real y simbólico donde se desenvuelven como seres humanos.

El texto está organizado en cuatro capítulos: El primero da cuenta de las problemáticas en torno a la diada de educación y nutrición inmersas en los procesos de desarrollo; algunas reflexiones críticas sobre la educación tradicional

que no ha logrado la trascendencia del ser humano, la concepción sobre educación y salud que tienen las instituciones gubernamentales y que plantean sus lineamientos. Así mismo se plantean las preguntas orientadoras que dieron paso a la definición de los objetivos y a delimitar el alcance de la investigación.

El segundo capítulo describe las diferentes herramientas metodológicas, que desde un enfoque hermenéutico fueron entretejiendo las diferentes guías comprensivas e interpretativas para abordar las y el participante de este estudio.

El tercer capítulo presenta la organización de los datos configurados en categorías y tendencias que emergieron de las relatorías de las madres y el padre comunitario, al igual que los análisis comprensivos por parte de las investigadoras.

Finalmente, en el capítulo cuarto, se analiza desde la hermenéutica la permeabilidad de las vivencias de los actores participantes que dieron respuesta a la intencionalidad investigativa. Esta discusión va mas allá de la narración de sus experiencias como madres y padre comunitario/as en relación con la educación y la nutrición, entendiendo que en la comprensión de sus vivencias se reconstruyeron sentidos y lenguajes compartidos, así como el reconocimiento de su identidad.

AGRADECIMIENTO

Algunas de las huellas dejadas por nuestro tema de investigación fueron las dudas, vacilaciones, los diálogos que a veces se tornaban interminables, las discusiones con argumentos claros y otros imprecisos; las sugerencias unas veces pertinentes e iluminadoras, otras no tanto; el reconocimiento a labores sencillas pero de gran importancia y significado en ambientes de desesperanza, las reflexiones profundas y significativas en las voces no sólo de las madres comunitarias, sino de todos nuestros interlocutores y de nosotras mismas, las alegrías por las acciones y labores realizadas.

Expresamos nuestra gratitud y reconocimiento a todas aquellas personas que nos aportaron para la concreción de este proyecto, a las directivas y docentes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE y la Universidad de Manizales, a nuestros compañeros de la maestría, a nuestra asesora, a las directivas del centro zonal N° 1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a la Junta de Acción comunal del barrio Bello Oriente y especialmente a cada una de las madres comunitarias y al padre comunitario del barrio Bello Oriente, por la generosidad de su tiempo, por la apertura y acogida que nos brindaron, y por sus voces hechas relatos.

Gracias a las directivas y compañeros de trabajo de nuestras instituciones donde laboramos por creer en nosotras y apoyarnos incondicionalmente.

Finalmente, gracias a nuestras familias por su acompañamiento y comprensión.

CAPÍTULO UNO: EL PROBLEMA

1. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Le educación y la nutrición como derechos fundamentales del ser humano, están inmersos en todos las políticas y programas de los planes de desarrollo gubernamentales, con directrices orientadas hacia el desarrollo económico, político, social y humano.

Uno de los problemas más graves del país es la falta de claridad sobre cuáles son las principales apuestas en materia de desarrollo: se han ensayado políticas y programas provenientes de diferentes modelos - desarrollismo, neoliberalismo, concertación-, todos ellos planteados desde una perspectiva economicista, sin que se visualice aún una política social que busque el desarrollo bajo los parámetros de equidad, igualdad y justicia social, de tal manera que brinde a las personas las posibilidades de acceso a la educación y a la salud, como ejes y derechos fundamentales, además, que las potencie como sujetos facilitadores de grandes transformaciones locales, regionales y nacionales. (Escobar, 1986, p. 9 -35)

Estos modelos, según Escobar, vienen generando un comportamiento de dependencia, explotación y dominación en los países en vía de desarrollo , en los cuales se han producido cambios sustanciales en su estructura interna, es decir en la población, en la agricultura, en la formación de capitales, en los valores culturales, en la educación, entre otros aspectos; y han coadyuvado a generar sujetos dependientes y caracterizados por un marcado control tecnológico, dejando de lado al ser humano como sujeto de potencialidades, de derechos, de necesidades y de capacidades, limitando de esta forma sus propias metas de desarrollo, las cuales según Max Neef (citado por Luna, 2007, p. 6) “sólo se

logran mediante la oportunidad que se le dé a las personas de poder vivir ese desarrollo desde sus comienzos, surgiendo así, un tipo de desarrollo sano, autodependiente y participativo “.

Reflexionar las diferentes perspectivas de Desarrollo Humano como son las perspectivas de las potencialidades, las necesidades, los derechos y las capacidades humanas, nos lleva a la búsqueda de nuevas miradas que permitan re-pensar una concepción de desarrollo que las integre y dinamice desde un enfoque centrado en el sujeto como eje vital y de quien debe partir la iniciativa de imaginar y construir mundos verdaderamente diferentes, “ Mundos y conocimiento de otro modo” (Escobar, 2004, p.94), que desde la teoría de las capacidades de Amartya Sen y bajo el concepto de las “libertades fundamentales – libertades políticas, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y la seguridad protectora-”, potencien a las personas y a sus organizaciones como sujetos sociales capaces de lograr cambios reales. (Sen, 2000, p. 26)

El Desarrollo Humano en la actualidad marca un sendero paradigmático, controversial e idealista que se moviliza desde el interior de los sistemas sociales, entre los cuales, la educación como principio vital de todo desarrollo, se ve abocada a repensarse en su misión dinamizadora, vivificadora y transformadora de los sujetos y de la sociedad, como expresa (Mejía, 2007, p.7) en su texto *Educación en la globalización entre el pensamiento único y la nueva crítica:*

“pensar la educación es un esfuerzo por entender de otra manera el mundo en el que estamos viviendo, y esa otra manera de mirar, significa ante todo una comprensión de los fenómenos observados en la forma como acontecen en el mundo local, en los procesos nacionales, en las actividades regionales y en una nueva manera de ver que no es el simple fenómeno de la internacionalización, sino que va mucho mas allá, y produce una reestructuración de esa mundialización y del capitalismo mismo”. (Mejía, 2007, p. 7)

La reflexión crítica de cómo la educación clásica no ha logrado trascender el sujeto, nos lleva a cuestionar los ámbitos del saber disciplinar y los ámbitos de la acción educativa y de la educación para la salud y nutrición. Ahora bien, ¿cómo

permear entonces la educación como eje dinamizador de desarrollo individual y colectivo desde una visión humana y transformadora?, este cuestionamiento nos lleva a repensar la educación para la salud y la nutrición desde las perspectivas del desarrollo humano.

La salud y la educación desde este enfoque, retoma la concepción de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y de la Organización Mundial de la salud (OMS), que la entienden como la suma de acciones de la población, los servicios sociales, la seguridad social, la seguridad protectora, orientadas a mejorar las condiciones de salud individual y colectiva, responsabilidades todas conducentes a la promoción de la vida y del bienestar.

En consideración a su principio de responsabilidad social, la Universidad de Antioquia como institución educativa y con el compromiso de todos sus integrantes, asume acciones orientadas al servicio de los sectores más vulnerables en una relación que opere en doble vía en su proyección. Esto implica que la labor de la institución se refleje en la sociedad y viceversa, con el fin de lograr validación de saberes, desarrollo de habilidades profesionales y atención a las necesidades del medio.

En este marco de responsabilidad social, surgió el Proyecto PRISA, para brindar atención integral en salud a niños y niñas entre dos y cinco años de edad, de los niveles 1, 2, y 3 del SISBEN y a sus familias, pertenecientes a los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ubicados en la Zona Nororiental del municipio de Medellín.

La sistematización de la experiencia PRISA realizada en los años 2007-2008, se instauró en un escenario de prácticas académicas y educativas para el desarrollo de interacciones entre estudiantes, madres comunitarias, padre comunitario, madres usuarias y padres usuarios de hogares y comedores nutricionales, docentes, líderes barriales, instituciones presentes en el barrio y los niños y las

niñas de los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar familiar. PRISA propició así un espacio de diálogo, para la sensibilización, la reflexión y la auto-reflexión de las problemáticas que padece la comunidad en materia de salud y nutrición, para potencializar desde allí las capacidades humanas de todos los actores involucrados en la acción educativa y mediante las estrategias de promoción de la salud, la nutrición, la prevención de la enfermedad y dinamizar su participación hacia la gestión comunitaria.

Con las madres comunitarias, la sistematización de PRISA, sólo profundizó en el sentido de su participación en la experiencia, dejando de lado el indagar por los sentidos que ellas le dieron a dicha práctica. Además se logró percibir desde la interacción educativa, que aún prevalece la corriente pedagógica tradicional con enfoque transmisionista, lo que deja dilucidar la concentración del saber en los que enseñan y un desconocimiento de los saberes de la comunidad. También es cierto que la sistematización dejó entrever que se habían producido, pese al enfoque transmisionista, intersubjetividades las cuales permitieron la construcción de sentidos y significados en las experiencias compartidas con los diferentes actores, acercamiento con el otro y nuevas formas de aprehender el mundo. (Gutiérrez, et al. 2007).

Nuestra investigación busca entonces aproximarnos de una manera comprensiva a entender como construyen el concepto de educación las madres comunitarias y el padre comunitario e identificar los referentes empíricos desde los cuales las han construido. Busca además interpretar la forma como ellas y él viven su cotidianidad alrededor de su quehacer diario como madres o padre comunitario/as y el sentido que para ellas y él han tenido las prácticas académicas y sociales de los estudiantes del programa de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, en el contexto de los hogares comunitarios.

Puede afirmarse que las vivencias de los actores en relación con la educación nutricional centrada en el sujeto como dinamizador de su propio desarrollo, como

lector y actor de su realidad, han sido poco exploradas; es decir, la educación nutricional pensada con perspectiva de Desarrollo Humano “autodependiente y participativa.” La mayoría de las investigaciones en educación alimentaria y nutricional han enfatizado en la educación comunitaria, de carácter intervencionista y evaluativa.

Algunos de los resultados más relevantes son los hallados por Restrepo,(2005, p.4) los cuales muestran que “en los programas de educación en salud y nutrición, los desaciertos más comunes son de orden metodológico, por desconocimiento del contexto, inadecuadas estrategias de enseñanza y actitudes impositivas de los educadores”, y por Alzate (2006, p. 21) frente a los referentes pedagógicos en 45 experiencias educativas en salud y nutrición, cuya conclusión es que “la coexistencia de pedagogías críticas en salud, basadas en modelos de aprendizaje cognitivo psicosocial y contextual, con las opuestas, tradicionales, de base conductista, es indicio de la necesidad de validar las teorías más afines con el contexto actual y proponer unas que coloquen los postulados pedagógicos de los modelos de aprendizaje vigentes al servicio de una mayor efectividad en salud”.

1.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS

En coherencia con el planteamiento diltheyano sobre las vivencias, con la concepción de desarrollo humano que concibe al sujeto en contexto, y con la categoría de acción arendtiana, este estudio pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles es la concepción que tienen de educación y como la construyen? cuál es el sentido de las vivencias de las madres comunitarias y el padre comunitario en torno a la educación nutricional? ¿Cómo se relacionan las madres comunitarias y el padre comunitario con las personas que les han brindado educación nutricional? ¿Cuál es el sentido de ser madre comunitaria y el padre comunitario en contextos de vulnerabilidad? ¿Cuál es la concepción de educación nutricional que tienen las madres comunitarias? Qué potencial educativo encuentran las madres comunitarias y el padre comunitario en

las prácticas académicas y sociales de los estudiantes de nutrición y dietética de la Universidad de Antioquia?

De ahí que el interés de esta investigación es avanzar en procesos interpretativos, los cuales apoyados en un diseño de investigación cualitativa de carácter hermenéutico, permita aproximarnos comprensivamente a las concepciones de educación que tienen las madres comunitarias e identificar los referentes empíricos desde los cuales las han construido. De otro lado, se pretende conocer cómo interpretan las madres comunitarias sus vivencias alrededor de los procesos de la práctica educativa en alimentación y nutrición, asumiéndola como una acción que vincula sentidos, motivaciones, y saberes, en una interacción que permita recuperar la acción dialógica y la argumentación reflexiva y dinámica de la educación nutricional con el fin de rescatar la participación y la conciencia histórica e individual favorecedora de producción de conocimiento y de transformaciones humanas y sociales.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se espera aportar elementos para abordar la educación, con el fin de recapturar un todo con sentido como clave hermenéutica, que permita contribuir a fundamentar el marco epistemológico de educación nutricional en el currículo de la Escuela de Nutrición y Dietética y de aportar a la reflexión y al sentido de las prácticas académicas.

1.3. OBJETIVOS

- Aproximarse comprensivamente a las concepciones de educación que tienen las madres comunitarias y el padre comunitario e identificar los referentes empíricos desde los cuales las han construido.
- Develar el potencial educativo de las prácticas académicas y sociales de los estudiantes de nutrición y dietética de la Universidad de Antioquia, en el contexto de los hogares comunitarios.

- Indagar por el sentido de “ser madre comunitaria y padre comunitario” en contextos de vulnerabilidad socio económica.

CAPÍTULO DOS: SUSTENTACIÓN METODOLÓGICA

2.1. ESTUDIO AJUSTADO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación se abordó mediante la lógica inductiva, desde un enfoque hermenéutico. La interpretación mediada por procesos reflexivos permanentes permitió profundizar en nuestro discernimiento como investigadoras, entre lo ontológico de la realidad humana (ser en el mundo) y lo epistemológico de lo que ha de conocerse de las madres comunitarias como (seres de mundo) y afianzar el vínculo entre comprender el significado y el sentido del rol que cumplen en su entorno.

Para entender la concepción de comprensión tuvimos como referente a Wilhelm Dilthey, quien la introdujo, definiendo su objeto como “un buscar al hombre en lo vivido y comprendido, en las explicaciones y actuaciones”. Esta búsqueda del hombre, no es posible a través de un simple estudio de las relaciones de causalidad, sino mediante la interpretación de lo vivido en relación con su propia historicidad. (López A. 1990, p.113).

La investigación cualitativa pretende dar sentido a la realidad del ser humano en su que hacer, es decir, construir conocimiento basado en el sujeto, denominado conocimiento subjetivo, es por ello que desde el siglo XIX se ha venido construyendo un marco referencial epistemológico para el abordaje de lo que hoy se designa como enfoque hermenéutico. El afianzamiento epistemológico está centrado en la relación entre vivencia, objetivación y comprensión, siendo la vivencia la categoría fundamental de las ciencias del espíritu.

De allí que la investigación nos acercó a la vida de las madres y padres comunitarios en su cotidianidad, desde sus relatos, expresiones y experiencias compartidas, pudimos identificar diferencias y afinidades conceptuales en relación con la educación, con quienes la comparten (niños, madres usuarias, instituciones, practicantes y docentes).

La veracidad de los testimonios recogidos en los grupos focales y las entrevistas a profundidad, permitieron escuchar sus voces, descubrir sus historias de vida y algo de su intimidad, así como responder a los interrogantes planteados en la investigación. Para captar el significado y el sentido de las vivencias de las madres y padres comunitarios con relación a la educación nutricional, se tuvo presente su historicidad, su entorno económico, social, cultural y su ambiente educativo en el cual se fortalecen.

A partir de la escucha, de la observación de sus expresiones y la interpretación de lo expresado, se fueron perfilando las categorías y tendencias; la subjetividad que ponían en los relatos, legitimaban su yo vulnerado y a la vez resignificado, su reconocimiento como madre y padre comunitario/a con un saber en educación construido empíricamente y con quienes han compartido educación y nutrición en el contexto de los hogares comunitarios.

2.2. CONSTITUCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

La palabra "hermenéutica" se deriva del verbo griego *hermenéutico*, que significa interpretar. Ésta toma su nombre del dios Hermes, hijo de Zeus quien era el mensajero o el intérprete de los mensajes divinos a los hombres. El contenido semántico de la hermenéutica, es el hacer "inteligible" aquello que está más allá de la comprensión humana y a la que se atribuye el origen de la lengua y la escritura.

Podemos afirmar que la hermenéutica se ha convertido en uno de los temas de confluencia dialógica de las corrientes filosóficas de la actualidad y en torno a la

cual se han suscitado las más variadas discusiones teóricas. En efecto, la hermenéutica ha encontrado su sitio, no sólo, en el ámbito de las humanidades o ciencias del espíritu, sino que ha centrado su acción en campos tan diferentes como la teología, la estética, la sociología, la antropología, la educación y en las ciencias en general. Por ello, podemos decir que la hermenéutica se ha convertido en una especie de plataforma que nos permite reinterpretar la historia de la vivencia humana. De esta manera la hermenéutica aparece como el método de las ciencias del espíritu.

En la filosofía hermenéutica de Gadamer (1991, P. 12) la tradición y el lenguaje constituyen el sujeto propio del comprender, pues ella determina nuestros planteamientos, prejuicios y nuestra propia conceptualización. Ésta tiene una fundamentación humanista, que nace de percibir la vida social como resultado de la percepción que tiene el ser humano de su propia vida, por medio del significado compartido a través del proceso de interacción. Además, hace referencia a la hermenéutica como “el método adecuado que nos conduce a la comprensión de la expresión inmediata de la vivencia. Así configurada, la hermenéutica se convierte en una comprensión del espíritu objetivo, en el fundamento genuino de las ciencias del espíritu” López, A (1990, p .117)

En tal sentido el enfoque hermenéutico nos permitió abordar las vivencias de las 12 madres comunitarias y un padre comunitario del barrio Bello Oriente, quienes a través de sus “unidades de sentido” describieron, comprendieron e interpretaron el mundo de sus experiencias vividas, como lugar común y de cotidianidad en torno a los conocimientos, los conceptos y las relaciones dadas con las personas interactuantes en la educación nutricional.

2.3. LA VIVENCIA COMO EXPRESION INMEDIATA DE VIDA

En nuestra investigación interpretativa, se busca entender y dar sentido a la realidad del ser humano, es decir construir conocimiento basado en el sujeto, éste

es denominado conocimiento subjetivo. El afianzamiento epistemológico está centrado en la relación entre vivencia, objetivación y comprensión siendo la vivencia la categoría fundamental de “las ciencias del espíritu” en sentido diltheyano.

La conceptualización sobre vivencia nos lleva inevitablemente al abordaje de autores como Husserl, Schütz, Dilthey y Gadamer, quienes nos conducen por los diferentes modos del comprender y el interpretar, surgiendo referentes de la comprensión, para dar sentido a los acontecimientos, a las palabras, a los gestos, a los diálogos y al horizonte de la interpretación, al sujeto que comprende e interpreta o al objeto que es comprendido e interpretado.

Autores como Dilthey (1883) conciben la interpretación como la conciencia histórica que permite entender mejor la realidad de la vida humana y a su vez, concibe la comprensión *“como un proceso vital o de vivencias del espíritu. Tales vivencias, en cuanto que, son objetivaciones de la vida o espíritu objetivo”*. Dicho de manera sucinta lo que Dilthey pretende es fundamentar las ciencias del espíritu y ver en la comprensión, el método propio para el estudio de dicha ciencia cuyo objeto de estudio abarca la totalidad de los fenómenos humanos.

En este mismo sentido, la comprensión para Dilthey (1883) se entiende como un método de aprehensión y análisis de significaciones y sentidos de los sujetos y desde la perspectiva de Max Weber (1981), ésta se logra interpretando la acción social de los individuos. En un sentido más amplio la comprensión es un procedimiento de interpretación de lo cotidiano, que empleamos para dar sentido a las acciones de los individuos y del tipo de relaciones que se establecen entre ellos.

De igual manera, Husserl (1967) en Investigaciones Lógicas, plantea la existencia de una correlación entre el mundo y el hombre, no se puede comprender al hombre sin su relación con el mundo, ni al mundo sin su relación con el hombre. Husserl plantea esta correlación bajo la forma del encuentro entre el sujeto y el

mundo, pues cada vez se verá con mayor claridad, cómo un mundo exterior es enfrentado por un mundo interior a través de la puesta en común de una amplia gama de correlaciones desarrolladas en el tiempo, e integradas en un mundo vivido como experiencia. Desde esta perspectiva es posible entender ahora la amplia pertinencia que en el mundo de la vida cobran sujeto y objeto.

Husserl (1995. P. 476) da significado y valor de las vivencias, pues el objeto es sólo objeto gracias a las diversas vivencias de la conciencia que prescriben a priori el cómo de su presencia, es decir, los modos como aparecen las cosas, las cuales en nuestra vida cotidiana las vivimos directamente sin que tengamos plena conciencia de cómo ellas son vividas. En este sentido para Husserl “las vivencias del significar son actos, y lo significativo de cada acto particular reside justamente en la vivencia del acto y no en el objeto, y reside en lo que hace de ella una vivencia intencional, dirigida a objetos”. (Husserl, 1967. P 148)

Toda vivencia se convierte en experiencia de vida consciente, gestora de posibilidades de comprensión y de transformación, porque re-significa la individualidad y otorga al ser humano nuevas posibilidades de percibir, conocer, entender, interpretar y recrear los múltiples estados visibles e invisibles de la materia con la que el universo está hecho, y cuyo fin último es la trascendencia. “las vivencias son contenidos de conciencia, son aquellos acontecimientos reales, las percepciones, las representaciones de la imaginación y de la fantasía, los actos del pensamiento conceptual, las presunciones y las dudas, las alegrías y los dolores, las esperanzas y temores, los deseos y las voliciones, tal como tiene lugar en nuestra conciencia”... (Husserl, 1967. P 152)

Rememorar lo social y lo cultural a partir de lo individual, hacer inteligible el modo de vida del otro, pero reconstruir la historia, aprehender los significados que las personas le atribuyen a los elementos del contexto e interpretar el acto humano en relación con el otro, es comprender el sentido de la vivencia desde los enunciados de Husserl: las vivencias entendidas como “unidades de vivencia y de sentido” deben ser descritas y comprendidas, pero no explicadas mediante procesos

analíticos o sintéticos, pues son verdaderamente unidades y no agregados de elementos simples”.(Husserl en Ferrater, 1998, p.3714)

Las relaciones ponen de presente la irreductibilidad de las diversas experiencias en la realidad de las vivencias humanas, permiten descubrir horizontes no pensados en los que dicha realidad se sitúa cuando se definen las intencionalidades que las aprehenden, en este sentido Husserl expresó: *“toda vivencia es en sí misma un río de “generación”, es lo que es una creación radical de un tipo de esencia invariable, un río constante de retenciones y protecciones unificado por un aspecto, él mismo fluyente, de originalidad, en que se tiene conciencia del vivo ahora de la vivencia frente a su antes y después. El pasado de las vivencias está lleno sin solución de continuidad. Pero todo ahora de las vivencias tiene también su necesario horizonte del después y este tampoco es horizonte vacío .Toda vivencia de vida está atrapada en la momentaneidad de la relación tiempo y espacio que la contiene”*. (Husserl, 1949, P.177)

La vivencia en el más amplio sentido husserliano, la entendemos como “todo lo que encontramos en el flujo de lo vivido, y por lo tanto, no sólo las vivencias intencionales, las cogitaciones actuales y potenciales, tomadas en su entera concreción, sino también las que se presentan como momentos reales en este flujo y sus partes concretas” Husserl(1998, p. 37), el concepto de la vivencia en Husserl se convierte en el título que abarca todos los actos de la conciencia cuya constitución esencial es la intencionalidad.

En Gadamer (2005) la vivencia se caracteriza por una marcada inmediatez que se sustrae a todo intento de referirse a su significado. Lo vivido es siempre vivido por uno mismo, y forma parte de su significado el que pertenezca a la unidad de este «uno mismo» y manifieste así una referencia inconfundible e insustituible el todo de esta vida una. En esta medida no se agota esencialmente en lo que puede decirse de ello ni en lo que pueda retenerse como su significado.

Comprender el concepto de vivencia, nos permitió identificar su riqueza conceptual para la construcción de sentido a partir de los saberes comunitarios. Las expresiones vivenciales de la cotidianidad de las madres comunitarias y el padre comunitario en su rol cuidador, educador y formador de niñas y niños y en su rol además de sujetos de capacitación y formación, nos permitió tener elementos constitutivos para la interpretación de la concepción de vivencia como expresión de vida y en la construcción de unidad de sentido en cada uno de sus relatos, la expresión, lo expresado y los sentimientos que emergen en el momento de la expresión reconfiguraron cada una de las palabras en la narración del texto construido con los hallazgos.

2.4. CONTEXTO EN QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó con las madres comunitarias y el padre comunitario de los hogares comunitarios del barrio Bello Oriente, ubicado en la comuna 1 de la Zona Nororiental del Municipio de Medellín. El poblamiento de este barrio comenzó entre 1980 y 1981, con asentamientos humanos de personas desplazadas, provenientes de diferentes municipios de Antioquia y otros departamentos como Chocó y Córdoba. Es un sector que presenta condiciones de pobreza extrema, de exclusión y falta de oportunidades, condición que no les permite satisfacer las necesidades básicas como condición elemental del desarrollo humano.

La mayoría de las casas del barrio Bello Oriente se encuentran construidas en madera y plástico, están ubicadas en una zona de alto riesgo no recuperable. La configuración topográfica presenta dificultades de accesibilidad, no son aptas para la construcción de viviendas u otro tipo de edificaciones, no cuentan con cobertura total de servicios públicos, en cuanto a energía, alcantarillado, acueducto y telefonía.

Con respecto al sistema de salud, el sector cuenta con un centro de salud, que durante el proceso de investigación estuvo fuera de servicio. La mayoría de las

personas del barrio están afiliadas a los siguientes sistemas: SISBEN (estratos 0-1 y 2), Comfama y Saludcoop, sin embargo hay habitantes sin ningún tipo de seguridad social. La mayoría de las niñas de 12 años ya tienen hijos convirtiéndose en madres a una edad muy temprana y algunas de ellas son madres solteras y solas para criar a sus hijos, una de las causas de esto es la poca comunicación que existe dentro de las mismas familias y la falta de educación (Diagnostico de Práctica Académica Escuela de Nutrición Y Dietética, 2007).

Hogares Comunitarios

Los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar hacen parte de los servicios que ofrece el ICBF en su línea de apoyo a la infancia.

Estos hogares están encaminados a propiciar el desarrollo psicosocial, moral y físico de los niños menores de seis años, pertenecientes a los sectores de extrema pobreza, mediante el estímulo y apoyo a su proceso de socialización y el mejoramiento de la nutrición y de las condiciones de vida. En el barrio Bello Oriente funcionan 13 hogares comunitarios, cada uno de ellos atiende en promedio a 13 niños y niñas entre 1 y 7 años de edad.

Madres Comunitarias del barrio Bello Oriente.

Las madres comunitarias que velan por el desarrollo de estos niños son mujeres entre los 20 y 60 años de edad. La mayoría de ellas han dedicado su cotidianidad por más de 6 años al cuidado de los niños y las niñas del barrio. El nivel de escolaridad de las madres es bajo: prueba de esto es que sólo 5 tiene la básica primaria completa; 4 no la culminaron; 2 tienen la secundaria incompleta y sólo 2 de las madres tiene la secundaria completa. En general manifiestan motivación para capacitarse en temas como pedagogía infantil, sexualidad y recreación, primeros auxilios, nutrición infantil, manipulación de alimentos y preparaciones con soya. Algunas de las madres comunitarias ya han recibido capacitación en estos temas; 12 se han capacitado en manipulación de alimentos.

En algunas de sus casas se presenta hacinamiento; deficiencia en los servicios básicos como agua potable y alcantarillado; los ingresos económicos están por debajo del salario mínimo legal vigente y en algunos casos la bonificación aportada por el ICBF mensualmente a las madres comunitarias representa el único ingreso familiar. (Diagnóstico de Práctica académica Escuela de Nutrición y Dietética, 2007)

2.5. CRITERIOS DE INCLUSION DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes en la investigación fueron las 12 madres y un padre comunitarios que conforman los 13 hogares comunitarios del barrio Bello Oriente de la ciudad de Medellín, ya que como agentes educadores apoyan con sus acciones la formación, el desarrollo, el fortalecimiento de procesos de socialización de los niños.

Los criterios de inclusión de los/as participantes fueron: ser madre o padre comunitaria/o con experiencia mínima de un año, haber vivido en el barrio como mínimo cinco años, haber recibido educación nutricional como madre o padre comunitario/a y estar motivada y motivado para participar en el estudio.

2.6. CONSTRUCCION DE LOS DATOS

El aproximarnos a las concepciones de educación que tienen las madres comunitarias y el padre comunitario e identificar los referentes empíricos desde los cuales las han construido, nos permitió entrar en la comprensión de un sujeto que reflexiona, interpreta, expresa y calla, que da cuenta de acontecimientos significativos y de las relaciones que se dan en su cotidianidad, trazando un sendero que nos condujo a comprender sus vivencias en relación con la educación en nutrición.

Este camino de razonamientos comprensivos, configurado desde de un ambiente seguro, tranquilo y desde un lenguaje confidente, enmarcado en relaciones dialógicas, sirvió de escenario para develar cómo las madres comunitarias desde su narración empiezan a proyectar una apropiación de sí y una comprensión de sí. (Ricoeur, 2002, P. 225)

El proceso metodológico de la investigación tuvo en cuenta en primera instancia el acercamiento a la junta de acción comunal, como instancia legítima en los procesos sociales que se realizan en el barrio; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como institución estatal responsable de los hogares comunitarios, las madres y el padre de los hogares comunitarios del barrio Bello Oriente, como escenario permanente de las participantes en el proceso investigativo. En este acercamiento se entró a explicar la intencionalidad investigativa, la importancia de su participación en ella, y establecer acuerdos de cooperación. Desde esta cercanía se obtuvo el consentimiento informado de los participantes en la investigación. (Ver anexo 1).

La construcción de los datos estuvo precedida de concertaciones y acuerdos con la cooperadora de la zona 1 del Instituto de Bienestar Familiar y la líder de las madres comunitarias.

En el primer encuentro con la coordinadora zonal, se realizó la presentación del proyecto y se hicieron los acuerdos pertinentes para el desarrollo del proyecto. Posteriormente la funcionaria del ICBF se comunicó con la madre líder y acordó una cita con las madres y el padre los hogares comunitarios, para presentarles el proyecto.

Después de esta actividad con la madre líder, las 12 madres y el padre comunitario se acordó realizar varios encuentros en el barrio, para recolectar los datos, se tuvo en cuenta que los días y los horarios fueran los apropiados y que no interfirieran con sus labores cotidianas que ellas tienen con los niños.

En el segundo encuentro con las madres y el padre comunitario se trabajó con los dos grupos focales en horarios diferentes. La información obtenida se transcribió, se clasificó y se categorizó de acuerdo con la intencionalidad de la investigación.

En visitas posteriores al barrio se realizaron las entrevistas a profundidad a las personas participantes en el proyecto. De igual manera se transcribieron.

2.7. TECNICAS E INSTRUMENTOS

2.7.1. La entrevista en profundidad, fue una de las técnicas elegidas para abordar el estudio, por su flexibilidad resultó adecuada su utilización para la recolección de la información de acuerdo con el tipo de comunidad participante. En esta técnica, la conversación contó con una guía de preguntas orientadoras, el relato libre y espontáneo que posibilitó el encuadre, el diálogo, las aclaraciones que surgieron en relación con las preguntas, a la vez que permitió el replanteamiento de las mismas.

La entrevista se aplicó a cinco de las madres comunitarias y a un padre comunitario, los cuales fueron seleccionados por su legitimación como líderes por las mismas madres, por la junta de acción comunal y por las directivas del Centro Zonal N° 1 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y obviamente por su compromiso de participación en la investigación, teniendo en cuenta su práctica como madre comunitaria o padre comunitario (un año).

Para efectos de confiabilidad en la información brindada por las madres/padre, cada entrevista contó con dos personas: un investigador y una persona encargada de copiar y grabar la información. Para la entrevista se diseñó una guía de preguntas abiertas y orientadoras del tema, éstas se grabaron para facilitar la transcripción de la relatoría y su grabación sirvió como fuente de verificación.

2.7.2. El grupo focal, como estrategia, reunió dos grupos de madres y padre comunitarios para discutir y elaborar desde la experiencia personal, las temáticas, objeto de investigación. Los grupos focales posibilitaron un proceso de interacción,

y de discusión, permitieron que los participantes exploraran por sí mismos sus experiencias, e indagaran por los procesos educativos en alimentación y nutrición. El grupo focal estuvo conformado por 12 madres comunitarias y un padre comunitario, distribuidas en dos subgrupos, con cada subgrupo se trabajó una sesión entre tres y cuatro horas hasta lograr la saturación de la información. Al igual que en la entrevista individual, se grabaron las sesiones, se contó con una relatora para el registro de los relatos de las personas participantes en cada uno de los grupos focales.

2.7.3. La encuesta se realizó con el fin de caracterizar a las 12 madres comunitarias y al padre comunitario del barrio Bello Oriente. La encuesta se llevó a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener datos, sobre características objetivas y subjetivas de la población. (Ver anexo 3)

2.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La ética estuvo cimentada en el reconocimiento de la dignidad humana, en el respeto por el saber del otro, de su entorno, de sus diferencias sociales y culturales, por el lugar que ocupan en la sociedad en la cual se desenvuelven como actores con derechos y deberes.

Este principio se reflejó en la interacción entre los diferentes actores de la investigación. Prevaleció la escucha atenta por la palabra del otro, y el trato amable y comprensivo para expresar acuerdos y desacuerdos. La confianza fue la mediadora entre los actores, posibilitando el derecho al anonimato, al conocimiento previo de la información, y a la divulgación.

2.9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se hicieron las transcripciones, se clasificaron los datos y se vincularon con los referentes teóricos de los textos bases, de igual manera se elaboraron diagramas,

mapas conceptuales y esquemas, que nos permitieron posteriormente hacer el análisis de los datos y establecer las relaciones, para presentar de manera clara el informe escrito.

2.9.1. Categorización y Análisis

Este proceso acompañó la investigación de principio a fin, se agruparon por campos temáticos para darle sentido a los datos y clasificarlos por categorías, de acuerdo a la búsqueda de los significados de las vivencias de las madres y el padre comunitario/as, con el fin de clasificar, interpretar, analizar y teorizar, para ello revisamos permanentemente la información recolectada a través de las diferentes estrategias.

Características para la construcción de las categorías:

- La articulación entre las diferentes categorías y el aporte que cada una hace.
- La especificidad, en la cual se hizo referencia al campo temático de cada categoría.
- La exhaustividad, en la cual estuvimos atentas a la relación de cada dato con el todo, para no pasar por alto información clave y relevante.

Fase descriptiva, en esta fase se consideró la identificación de posibles categorías, ordenamiento y revisión de información, construcción conceptual en torno a las categorías identificadas y confrontación con supuestos e interrogantes.

Fase de profundización, A partir de los relatos de las madres y del padre comunitario se identificaron las tendencias de cada una de las categorías encontradas, posteriormente se desarrollaron las argumentaciones teóricas de

estas, sustentadas desde los diferentes autores consultados; profundizando su análisis para dar respuesta a los objetivos planteados.

Fase de construcción de sentido, en esta fase se elaboró el informe final de la investigación. Dicha fase está caracterizada por la construcción del entramado teórico, la formulación de argumentos, la confrontación del argumento, el replanteamiento del argumento de sentido y construcción final de sentido.

En la organización de los datos se fueron configurando las siguientes categorías y tendencias:

CATEGORÍAS	TENDENCIAS
Concepciones de educación	<ul style="list-style-type: none"> • La educación como construcción social entre generaciones, y entre la universidad y la vida. • La educación entendida como acompañamiento y acogida. • Relación entre palabra y acción como requerimiento educativo.
Potencial educativo de las prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación y Nutrición: díada indisoluble en la experiencia de las madres comunitarias de los hogares comunitarios
Sentido de “ser madre comunitaria”	<ul style="list-style-type: none"> • La acción educativa de la madre comunitaria, entre desplazamientos, pobrezas y nuevos arraigos. • Ser madre comunitaria: una vivencia que toca la vida en relación: <ul style="list-style-type: none"> - Encuentro consigo mismas. - Encuentros con estudiantes y docentes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones con las instituciones. - Relaciones con las Madres usuarias
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.9.2. Criterios de Validez y Confiabilidad

El criterio de validez para la investigación estuvo fundamentado desde los planteamientos presentados por Galeano (2003, p. 208-209). Para dar validez interna a la investigación, fuimos rigurosas con la coherencia entre el objeto de estudio, las preguntas orientadoras hacia los objetivos planteados, el análisis comprensivo e interpretativo, la triangulación de los investigadores mediante la definición de categoría, de las tendencias y el debate sobre los hallazgos.

Todos estos criterios se recogieron a través de las entrevistas y de los diálogos intersubjetivos, dados por la interacción comunicativa entre las investigadoras y las entrevistadas/os y la revisión documental. Su validez estuvo dada también, por la forma como se recogió la información para el análisis, y las comprensiones e interpretaciones de las diferentes lecturas con que se abordaron las vivencias relatadas por las madres, las cuales nos permitieron construir a lo largo de la investigación memorias metodológicas de forma sistemática en que se registraron las reflexiones, puntos de vista, precisiones, y descripciones contextuales de carácter físico, social y cultural.

En el análisis por parte de las investigadoras, se establecieron las categorías en concordancia con los objetivos, las cuales se relacionaron con los datos teóricos, dando prevalencia a las técnicas dialógicas en cada una de las etapas de la investigación. Otro de los mecanismos utilizados para la validación de los datos fueron la triangulación metodológica, por la aplicación de diferentes estrategias para el abordaje del estudio, tales como, la entrevista focalizada, la entrevista individual no dirigida y la revisión documental.

En relación con la validez externa: tuvimos en cuenta lo expresado por Dilthey; En la vivencia surgen predicados universales que nos permiten aplicar la vivencia

propia a sujetos ajenos. Esto se realiza mediando un aparato categorial derivado del contenido universal de la vivencia, que será el encargado de dibujar un entorno de validez para los enunciados que hayan de constituir las ciencias del espíritu. Así tenemos que «de este modo los predicados universales reciben la dignidad de categorías del mundo humano (Dilthey citado por López A .1990). En este sentido los resultados de este estudio podrán ser inferidos a estudios y espacios poblacionales similares.

El criterio de Confiabilidad, quedó definido por la precisión en la aplicación de las técnicas y los instrumentos en todo el proceso de recolección de la información los cuales fueron validados, y utilizados por cualquiera de los investigadores del estudio, por la precisión en relación con los objetivos del estudio, por la oportunidad en la transcripción de los relatos grabados en las entrevistas. La lectura de cada transcripción se realizó en un tiempo mínimo de ocho días y cada relato de entrevista fue socializado por el grupo de investigadoras para su validación o repetición.

CAPÍTULO TRES: HALLAZGOS

“Contamos historias porque finalmente la vida humana necesita y merece ser contada”
Paul Ricoeur

3.1. CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN

3.1.1. La educación como construcción social entre generaciones, y entre la universidad y la vida.

La educación se entiende como una práctica social que prepara al ser humano para descubrirse a sí mismo, tomar conciencia de sí y participar activamente en el desarrollo de sus potenciales, para vivir en sociedad de manera efectiva en su contexto histórico cultural y para ser feliz. Para dar cumplimiento a la esencia de la educación, como construcción social que recoge las concepciones generales del ser humano y la sociedad, es importante dar a la educación dos metas de igual importancia como lo afirma (Touraine, 2001, p. 116) “por un lado, la formación de la razón y la capacidad de acción racional ;y por el otro, el desarrollo de la creatividad personal y del reconocimiento del otro como sujeto...el conocimiento debe permanecer en el corazón de la educación ... es en efecto el aprendizaje de la libertad”.

Por ello la educación mirada como construcción social entre generaciones y entre la universidad y la vida, como tendencia encontrada en los relatos de las madres y el padre comunitario, evidencia el ejercicio del saber empírico, la expresión personal y el reconocimiento del otro en las relaciones entre las madres usuarias y biológicas, entre los niños y sus cuidadores, entre las instituciones, los funcionarios, docentes y estudiantes, quienes pertenecen a culturas y estratos socioeconómicos diferentes. En este contexto cada actor comunitario con su

historia personal , como miembro de una sociedad, pasa de ser un individuo a ser parte integradora del mundo en el que se encuentra, para vivenciarlo y descubrirlo como un espacio de relaciones y acciones, donde cada uno es artífice de su propia construcción.

“...Yo mi barrio lo quiero mucho, yo no quisiera nunca salirme de acá, yo quisiera que me sacaran para el cementerio de acá. Es mi barrio, yo luché, donde crié mis hijas, donde ayudé a hacer la iglesia, donde yo ayudé a hacer el colegio donde mis hijos han estudiado, la escuelita que con tanto amor, tanto sacrificio que nos costó... para sacarla adelante, y que ahí estudiaran los muchachos de mi barrio, es lo más lindo... y los niños que se levantaron con mis hijos, todo... todo fue un... no es maravilloso uno estar en él? Yo no quisiera vivir...en partes donde uno cree que pude haber una desgracia, y aquí no ha habido gracias a mi Dios, entonces... eso... yo mi barrio lo amo mucho. A mi me dicen “ay, que pereza...” Y yo: “¿Pereza? Ay hija, eso es lo más lindo de todo, de todo de todo Medellín, lo más lindo es mi barrio, yo no lo cambio.”(GE5)

Sólo en el momento en que nos reconocemos en otros desde la expresión y la comprensión, se configura la vivencia; sea este otro un escucha, un interlocutor o un lector. De este modo la experiencia sin expresión, no trasciende lo subjetivo y en esa perspectiva, no puede hablarse de vivencia, ya que ésta, en el sentido diltheyano, es el término que designa la comunicación del individuo con el mundo en el terreno volitivo, afectivo o cognoscitivo, en la medida en que representa la manifestación de la experiencia subjetiva en la personalidad consciente. “La vivencia es un ser cualitativo: una realidad que no puede ser definida por la captación interior, sino que alcanza también a lo que no se posee indiscriminadamente... La vivencia de algo exterior o de un modo exterior, se halla ante mí de una forma análoga a aquello que no es captado y que sólo puede ser inferido.” Ferrater (1949, p. 4-12)

Las madres comunitarias y el padre comunitario son desde nuestra comprensión, ejemplo de cómo la vivencia se traduce en narración, (Ricoeur) y estas narraciones, reiterativas a veces, fragmentadas algunas, invadidas de silencios otras, se convierten en educación, es decir en relato compartido con los

sucesores, como diría Schutz, en festejo de la natalidad (Arendt), en hospitalidad hacia el que llega (Levinás).

“Yo aprendo pero de los demás. Pues, yo no nací con experiencia pero aprendí a ser mejor persona, pero yo digo que uno... que otra persona lo vaya instruyendo “vea esto, vea lo otro”, uno aprende más, yo no nací con esa experiencia, uno no nace con el estudio, uno no nace con nada, sino que a uno le gusta que otro lo guíe y le enseñe, para uno poder aprender...” (GGF1)

“Traen conocimientos, y también, no experiencia sino mucho conocimiento porque ellos llegan a un hogar y lo van a guiar a uno para tratar los niños mejor, para uno relacionarse más con ellos. También sobre los alimentos, cosas que ellos vienen, y yo digo “ve, como este culicagado sabe, y yo tan anciana y yo no sabía eso”, ese día yo aprendí de esas personas, yo si aprendí de ellos, y yo no puedo decir que yo nací con todo eso, uno de pronto sí puede ser educado, yo he visto personas antiguas que son más educados que uno que reciben, o una persona que tenga estudio, pero en la experiencia sí, uno sabe, uno lo aprende de otra persona Si yo voy a una escuela, yo no sé leer, pero entonces la profesora me va a enseñar a juntar palabritas, entonces si yo pongo atención yo voy a aprender, pero si yo no pongo atención, y digo “ah no, esa señora si es cansona, ya viene a molestar a mi casa o que tal cosa, qué me va a enseñar ésta a mí, si ya mi mamá me enseñó a lavar, a planchar y eso era lo que yo estoy haciendo”, y uno tiene que aprender de otra persona. ” (GGF1)

Morin (1999), nos habla de los siete saberes necesarios para la educación del futuro para que ésta sea relevante y significativa, estos son: una educación que cure la ceguera del conocimiento, que garantice el conocimiento pertinente, el enseñar la condición humana, el enseñar la identidad terrenal, el enfrentar las incertidumbres, el enseñar la comprensión y la ética del género humano. Por su parte, el “Marco de acción de Dakar, educación para todos” (2000), señala como sus objetivos principales los siguientes: suprimir las disparidades de género en lo referente a la educación, velar para que todos los niños y niñas en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad. Estas madres desconocen estos autores, estos derroteros teóricos, sin embargo su vivencia los engloba y sintetiza, su intuición las hace gestoras de cambios acordes con las exigencias de la contemporaneidad.

“...Yo aprendo mas de los estudiantes...ellos llegan con unas cosas muy buenas nos enseñan a nosotros se meten y se untan de la pomada...ellos se metieron a la cocina a hacer recetas con nosotras y empezaron a cocinar cosas diferentes con la bienestarina que al chocolate se le puede echar una cucharadita de bienestarina, con la avena se hacen sopas, nos enseñaron muchas cosas que las madres no sabíamos”. (GE5)

Porque ya uno aprende pues como manejar los niños y como es el material que debe utilizar para jugar con una cosa y con la otra de pedagogía, de recreación... entonces eso ya es cosa que uno va aprendiendo. Por eso es bueno esa... todas esas instrucciones que nos han venido a dar y a explicar. (ADE4)

La concepción de educación desde las madres comunitarias y el padre comunitario, surge en el instante en que ellas como personas que desempeñan un rol específico, necesitan aprender a vivir y convivir con los niños, con las madres usuarias y con las instituciones, teniendo como punto de partida el respeto a la vida y a la convivencia sana; y como manera de aprender, la reflexión y la experiencia vivencial de su práctica “pedagógica”, la cual han construido no sólo desde el conocimiento impartido por aquellos que les han brindado educación en nutrición, sino a través de sus emociones, sentimientos, sensaciones, tradición cultural y la intuición.

Es así entonces, como la educación surge en ellas y en él como una alternativa en la construcción de un saber, que se enriquece de la vivencia y la experiencia, en los procesos de enseñanza- aprendizaje, generando según sus relatos, interacciones de buen trato, autoreconocimiento de su condición como madre y padre, como ciudadanos y el mejoramiento de su status social. Su acercamiento con el conocimiento en nutrición, lo describen por medio de las capacitaciones y las prácticas repetitivas que potencializan sus capacidades, dando sentido a su saber específico y generando en ellas transformaciones personales que se reflejan en los encuentros con las familias, las madres usuarias, los niños, los estudiantes y en acciones que surgen como nuevas experiencias y nuevas vivencias.

“Pues para mí, es que uno sin conocimiento de lo nutricional, uno hace las comidas así, “ah, voy a montar un arroz, que una sopa”... en cambio uno con la educación nutricional ya aprende a utilizar cosas que no utilizaba antes...” (BGF2)

“...que si yo no tengo en cuenta una buena alimentación, no puedo desarrollarme bien como ser humano, es que mis facultades dependen de mi buena alimentación y una buena nutrición, que sepa que voy a consumir o qué cantidad voy a consumir, que es lo que necesita mi cuerpo, mi organismo. Creo que es muy importante en mi vida...” (JJRE2)

Reconocer que el otro en la sociedad es poseedor de un saber, de conocer que en la vivencia del día a día ha construido, un camino para pasar de un simple diálogo al encuentro con el otro; dan cuenta de la pertinencia de la educación en el contexto de las vivencias cotidianas del grupo de madres y padre comunitario del barrio Bello Oriente. Como señala Tedesco: “La educación y todas las acciones de socialización están –y lo estarán mucho más en el futuro- sometidas a nuevas tensiones y desafíos. Formar para utilizar los mayores espacios de libertad y para construir su propia identidad reconociendo la del otro supone articulaciones distintas entre escuela, familia, medios de comunicación, empresas e instituciones políticas, así como articulaciones distintas entre lo básico y lo cambiante en el desarrollo de la personalidad” (1995, p.102)

La educación entendida desde las madres comunitarias y el padre comunitario, no consiste en dar unos simples conocimientos específicos de algo, es más que esto, es tratar de enseñarles a vivir en un ámbito educativo con valores y autonomía, en una vida de calidad, donde este saber práctico y teórico es compartido mediante el ejemplo, la repetición y el entendimiento.

A continuación, incluiremos algunos testimonios referidos al aspecto relacional, con los diversos sectores con los que este saber se involucra, en el entorno de las madres y padre comunitario del barrio Bello Oriente de la ciudad de Medellín. Sin embargo, no nos limitaremos a la inclusión de dichos testimonios, sino que procederemos por contrastación entre ellos, para mostrar los lados positivos y negativos del proceso de educación, así como la diversidad de matices que pueden adoptar las vivencias y sus formas de expresión ante un mismo acontecimiento y un mismo saber.

“ellos nos enseñan más o menos... cierto? la cantidad apropiada para esos niños, o este niño que está muy delgado, y ellos se metieron mucho, trabajamos muy rico, pues nos enseñaron muchas cositas desde el momento pues en el que ellos entraron... Y muy importante que ellos sigan viniendo, que nos sigan guiando porque uno ya está viejo, se le olvidan cosas y muy bueno recordarlas. A mí me gustaba mucho, yo los recibía con mucho amor allá, los niños los querían mucho, les enseñaban, cómo los tratan...los de la Universidad nos dicen “mire, hay que mejorar esto”. Imagínese que a mí no me pareció malo de pronto que ellos me dijeran, “doña G, tiene que mejorar esto... mire que esto y esto” y yo no me enojaba, yo le dije ah, sí, muchas gracias. Eso me ha servido para ser cada día mejor madre comunitaria y me ha servido mucho, pero ay... nosotros, por lo menos en mis compañeras que lo hemos hablado, hemos dicho, que nos manden personas de allá, que esas personas les van a enseñar a ustedes cada día mejor” (GE5)

Ellos estaban haciendo, dizque terminando la.... Ellos eran de Pedagogía infantil...algo así no se... un profesor, sí... ellos venían y pues, les enseñaban mucho a los niños, estábamos nosotras también, pues, muy pendientes de ellos, aprende los niños y aprende uno... sobre las basuras, nos enseñaron a hacer unas canecas grandes de puros desechos para echar las basuras, les enseñaron a los niños todo eso... y pues, muy formales y todo. (MOE3)

Se reconoce en los practicantes aptitudes metodológicas para hacer agradable el aprendizaje, así como la capacidad de compartir estrategias adecuadas para tratar de modo correcto a los niños y a las niñas. Sin embargo, se hace imperativo pensar en estrategias y metodologías para que ellos puedan conservar y fortalecer los vínculos establecidos con el grupo de madres y padre, pues hay cierta sensación de orfandad, por el reiterado cambio de practicantes, y de estos frente al acompañamiento que se les hace por parte de las diversas instituciones.

“La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1992, p. 77). Es así como las nuevas maneras de entendemos unos a otros, hacen más fácil abrirnos hacia lo colectivo, un mundo de comunicación interactiva en el cual lo humano prevalece ante todo, el dialogo y el conocimiento conllevan a un fortalecimiento personal, haciendo de la educación participativa un lenguaje común y coherente entre los diferentes actantes.

3.1.2 La educación entendida como acompañamiento y acogida.

“Acoger al otro en la enseñanza... es acoger lo que me trasciende y lo que me supera; lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él, de un mundo centrado en mí mismo, para recibirlo.”

Barcena y Mèlich.

Al mirar la educación como una relación con los otros, se construye la experiencia y se siente la presencia viva del acompañamiento, de la escucha, del encuentro y la acogida, cuya evidencia se refleja en huellas dejadas. En palabras de Levinas “la huella es la presencia de algo que no podemos aprehender como pura presencia... es el rostro del otro que se convierte en acción educativa, en una recepción” (Levinas, 2000, p.128)

Las prácticas académicas, en tanto sociales, se convierten en escenarios propicios de acompañamiento y acogida. A pesar del corto tiempo asignado al trabajo de campo, se generan procesos de enseñanza aprendizaje con las madres y el padre comunitario y se posibilitan relaciones de confianza y empatía. Para algunos de los estudiantes es la primera experiencia de trabajo cara a cara con la comunidad, lo que puede dificultar este proceso de acercamiento. En consideración a esto podemos afirmar, que quienes formularon los testimonios alcanzaron a construir relaciones de hospitalidad y acogida, y el conocimiento a compartir se convirtió en voz viva, y no de simple reglamento y requisito.

“A ver, la otra vez que tuve los estudiantes en la casa.... Ellos se sientan... les preguntan y a los más avispaos “usted qué...” Ahí mismo salen a saludarlos con picos y abrazos, y como ellos siempre les traían por ahí sus dulcecitos, usted sabe que los niños...entonces ellos felices. Entonces ellos ya cuando no vienen, dizque... como todos me dicen tía, dizque “tía no han venido los muchachos?” “no, hoy no vienen”... y ellos: “Ah! Qué pereza”. Ellos juegan con ellos, se entretienen, les enseñan a hacer cositas... muy queridos. “(ADLE4)

Observamos expresiones de acogida y de hospitalidad y un mutuo reconocimiento entre los practicantes, los niños, las madres comunitarias y el padre comunitario; llegando incluso a configurarse este reconocimiento en

manifestaciones de afecto recíproco, de acompañamiento y de encuentros con el otro, entretejiendo una red de relaciones y acciones normativas, en la que cada sujeto adopta una posición frente a su quehacer en el entorno donde vive, acogiendo al otro, descubriéndolo, permitiendo reconstruirse, a través de la alteridad y la otredad.

La actitud de los niños frente a los estudiantes es más activa, manifiestan alegría y receptividad a la llegada de los practicantes, las palabras y los gestos los transforman y los sacan de la cotidianidad con las madres comunitarias, el cuidado y la responsabilidad de los otros predomina en los encuentros, Aquí la vivencia cara a cara, retroalimenta tanto a practicantes como a madres comunitarias y padre comunitario, con lenguajes humanos gratificantes y satisfactorio y el lenguaje del juego como método de enseñanza- aprendizaje.

“Es importante que ustedes sepan cosas para que oriente a sus niños y crezcan sanos, fuertes, con menos gripa, diarrea... siempre que las veo yo les estoy diciendo y acordando... o sea es algo que mantengo yo”(YE6)

Se identifican los vínculos personales que se van creando y el acompañamiento permanente de esta madre comunitaria para con las madres usuarias, al recordarles continuamente la importancia de poner en práctica los saberes y conocimientos que van adquiriendo en las capacitaciones ofrecidas por la madre comunitaria, para lograr el bienestar y el desarrollo físico de los niños. Hay implícita una acción educativa y un proceso de sensibilización que deja ver el rol de educadora y el compromiso para con su comunidad y especialmente para con las madres biológicas de los niños que ellas atienden.

La existencia de los niños y la presencia de estos en los hogares comunitarios, le brinda a las madres comunitarias y al padre comunitario la oportunidad de realizar su vocación y la posibilidad de haber elegido este oficio que les proliza el reconocimiento como líder y educadora para brindar acompañamiento y acogida a

los niños, a la madre usuaria y a los diferentes actores con quien ella interactúa y quienes le aportan experiencias para la construcción de aprendizaje; se da un reconocimiento del otro como alguien valorado en su dignidad de persona.

La educación entendida como acompañamiento, como acogida nos invita a pensar sobre la responsabilidad que se tiene como educador al ser guía, orientador y cuidador. En este sentido Levinas (2000,p.146) dice”me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado...la hospitalidad no se orienta solo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido”.

3.1.3 Relación entre palabra y acción como requerimiento educativo.

La filosofía, el análisis del lenguaje y la comunicación tienen mucho que ver con lo que expresamos cuando hablamos de comprender o interpretar cualquier tipo de acción humana, pues la comunicación construye la dimensión social de la acción que es un fenómeno social.

El sujeto que vive en el mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata. La configuración biográfica alude a que cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo, pues toda su experiencia es única. Sus padres, la crianza, la educación recibida, los intereses, deseos y motivos, son elementos que aportan a la formación de personalidades únicas. La experiencia personal inmediata tiene relación con la perspectiva desde la cual el sujeto aprehende la realidad y la comprende en relación con la posición que ocupa en el mundo.

“yo en ningún momento tuve la expectativa de ser madre comunitaria, jamás me paso por la mente, sino que yo era, yo trabajaba acá en la junta y bueno, primero era comité de vigilancia, después fiscal, después representante, cuando mi suegra era madre comunitaria, y ella decía “ay, yo no voy a trabajar más, ...entonces yo fui y le dije que qué hacíamos con el hogar que habían entregado, le dije, vea una señora ya no trabaja sino hasta diciembre, ya renunció definitivamente, dígame qué hacemos o pues, que me diera más o

menos una idea. Entonces él me dice: "oíste Mary, y por qué no lo trabajas vos" y yo le dije: "yo no soy capaz, si así es que yo me voy a ganar la vida, yo me voy a morir de hambre", y se reía, se reía. Me decía: "Ensayá", ... me convenció un poquito, yo dije: "Ah, bueno", yo fui recogí, traje todas las cosas y empecé...

La acción social como cualquier tipo de proceder humano que significativamente "...se orienta por las acciones de otros, las cuáles pueden ser presentes o esperadas como futuras..." (Weber, 1944, p. 16). Desde esta mirada, la educación entendida como acción humana se configura como referente para propiciar el desarrollo social de los individuos, en la cual cada uno y cada organización construyan en común unión, su capacidad de acción y transformación social.

Se ha observado que el significado de la acción individual es algo que se transforma en una fuerza integradora de orden social de manera subjetiva. De ahí que toda acción implica necesariamente una relación social dotada de sentido y significado, susceptible de ser comprendida. Es así como el lenguaje del padre y las madres comunitarias, lleno de emociones, sentimientos, valores, experiencias y tradición, se transforma en acción dirigida al otro, con una intencionalidad racional que propicia cambios en el accionar del otro.

..... Por lo menos el hijo mío, el que está en la universidad yo le digo que deje de comer tanta grasa, a él le gusta comer mucho carbohidrato, comer parva y esos fritos... Y yo le digo "no comas tanta grasa, que te estás engordando..." Y él "ay, si mami... la verdad es que sí..." Y sin embargo está el papá ahí: "...cual, que se coma lo que sea... de algo uno se tiene que morir..." Siempre repite "va... le vas a llenar la cabeza de... de cucarachas". Y como él es todo flaco, él dice que come de todo y no engorda, que coma... Y yo le digo "no, hay que comer cosas que le alimenten, debe llevar en la coca ensalada..." El es a comer dizque arroz y yo: "eso no le alimenta, eso lo engorda, debe de comer cosas que le alimenten porque usted está estudiando..." Y dizque..."ay, cual hombre... que lleve lo que él quiera..." Yo pienso que el que más importancia le da, es el hijo mío, porque mire, yo le enseñé a él que era mejor comer más ensalada que arroz... y ahora en la coca, le gusta que yo le eche más ensalada que su pedazo de carne. O sea, uno si aprende mucho de eso, bastante... (YE6).

La acción social que se ejerce en los hogares comunitarios se asume con una visión vivencial que interviene en la cotidianidad, que se interpreta y se reinterpreta en la palabra y la experiencia compartida, en el proyecto de vida de cada sujeto

que se reconoce así mismo y reconoce al otro, en un intercambio permanente de significados y sentidos. Esta acción humana como acción educativa intersubjetiva, trasciende el terreno de la labor realizada, del mero cumplimiento de un trabajo, y pasa a narrar la realidad de otro modo, posibilitando el encuentro con el otro, con su esperanza, con su dolor y con su experiencia de vida. Es un dar y recibir, un compromiso que el padre y las madres comunitarias, han constituido como parte esencial de su proyecto de vida. Shutz define esta acción social como: "... aquella que en 'virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo (o individuos) actuantes, toma cuenta de la conducta de los otros y de acuerdo con ello orienta su propio curso...En el concepto de acción se incluye toda conducta humana a la que el individuo actuante atribuya un significado subjetivo, y en la medida en que lo hace. La acción, en este sentido, puede ser manifiesta o puramente interna o subjetiva; puede consistir en intervenir positivamente en una situación, o en abstenerse deliberadamente de hacerlo, o prestar aquiescencia pasiva a esta situación'." (Schütz, 1965.)

"...Me llevó a ser madre comunitaria... pues yo tenía.... Estaba embarazada, tenía mi bebé, a mi esposo lo mataron... entonces bueno, en esa... entonces ya me hablé con Alfonso el de Bienestar, y el me quería mucho, yo le caí bien a él, entonces él me dijo: ¿usted quiere ser madre comunitaria?" Y Yo: "Ay, yo no me siento bien preparada" entonces yo "ay, bueno, pero yo no sé como seré de madre comunitaria, porque ser madre comunitaria requiere de mucho amor y yo le doy a mis hijos el amor que yo, a mi alcance, me dieron cuando niña, si o no? ... es el amor que a uno le nace, pero yo no sé como seré yo como madre, yo no puedo decir. Entonces ya él me dijo: "bueno, le vamos a dar una oportunidad". Me dieron la oportunidad y bueno, yo recibí el hogar... entonces luchó para que me hicieran préstamos... tuve niños que ya salieron de bachillerato, los niños que yo recibí, todos salieron ya de bachillerato. Tan rico, y pasan por ahí, y dicen ay, usted, tan buena madre comunitaria, y eso para uno es algo muy grande, que un niño que ya salió, que está en bachillerato diga: "vea, doña Gilma fue mi madre comunitaria..."(GE5).

Los testimonios de vida de los actores de nuestra investigación nos conducen a retomar la concepción arendtiana de acción, debemos señalar que estamos haciendo una translación de sentido ya que ella plantea el concepto de acción dentro de lo que denominó "vida activa" (Barone y Mella, 2003). De ahí que al hablar de acción educativa, en sentido arendtiano, estamos hablando de esa relación intergeneracional por medio de la cual reconocemos y damos la bienvenida a los que llegan, tal como en su momento fuimos reconocidos y

acogidos por nuestros predecesores, en una clara alusión a la tradición fenomenológica.

Podemos constatar la pertinencia del pensamiento en Arendt y en particular en la idea de acción educativa recordando de nuevo a Alfred Schütz: “Llamaremos “relación nosotros pura” a la relación cara a cara en la cual los partícipes están conscientes uno de otro y participan simpáticamente uno en la vida del otro, por más breve que sea esta relación.” (Schütz, 1993, p.197)

La acción educativa pues, en clave arendtiana asume el devenir en el mundo como una acción significativa para la construcción de identidad y más aún de comunidad, entendiendo por tal la construcción de un referente colectivo en la que la explotación del hombre por el hombre como diría Marx, o la condición de hombre como lobo para el hombre, que dijera Hobbes, no tengan cabida.

En síntesis, ejercer la acción educativa como “educador arendtiano”, sería ejercer la acción de responsabilidad de sí mismo y del otro, construyendo identidad, ciudadanía y valores, teniendo en cuenta esa presencia del otro que me toca, me reconstruye, me reconoce y me vivencia con su piel y mi piel, con su ser y mi ser. Lo que en palabras de Schütz sería: “Puedo decir entonces que al vivir con mis congéneres, los vivencio directamente a ellos y a sus vivencias. Pero de mis contemporáneos diremos que, aunque viva entre ellos, no capto en forma directa e inmediata sus vivencias sino que en cambio, infiero sobre la base de evidencia directa las vivencias típicas que deben tener” (Schütz, 1993).

“...como que cambian las cosas, por ejemplo primero cuando empezaron los hogares yo veía que, yo veía porque yo me iba a colaborar, y yo veía que por ejemplo tenían los niños como así, como quien dice, estos niños téngamelos aquí por cuidarlos y ya, solamente cuidaban los niños, solamente, no había un grupo de estudio con los padres, no habían, a ver, vea, ni grupo de estudio con los padres, no había esa planeación que nos colocan, esa escala de valoración, hay muchas cosas en ese entonces, que esas cosas ahora son mucho más de lo que les tocaba hacer a las madres comunitarias primero. Primero era súper fácil trabajar, pues yo me imagino porque yo colaboré en un hogar, y yo me pongo a pensar, si ahorita, como estamos ahora, fueran los hogares como empezaron de antes, todo el mundo fuera madre comunitaria. Pero ahora

está ya muy difícil, porque ahora tiene más trabajo, tiene uno más, a ver, como más integración, ya le toca a uno trabajar más con los niños, porque ya el trabajo es con los niños, no es tanto de nosotros sino con los niños porque esos niños no se pueden tener descuidados, ni un instante...”(ME1)

Al respecto Bárcena y Mélich afirman que debe orientarse la labor pedagógica, a la vocación permanente de enseñar y de aprender, que de modo inferencial, llamamos “acción educativa”. En esta acción el ser humano se hace presencia en relación con el otro, y se deja percibir con sus visiones del mundo, con sus expectativas, con su lenguaje, configurando un saber que transforma su yo, al otro y su entorno. Los actores de los hogares comunitarios se han dejado alcanzar abierta y limpiamente por esta acción, dejando su espíritu al descubierto para ser tocados los unos por los otros, aprendiendo juntos del mundo, dándose así mismos y descubriéndose a sí mismos.

Esta acción educativa que se lleva a cabo en los hogares comunitarios ha evolucionado de ser una simple labor de cuidado de niños, a ser una acción significativa dentro de la vida activa, realizada por personas convocadas a ello por la vocación y el afecto, es apenas un complemento de ese universo mayor de enseñanza y aprendizaje que es la comunidad. “Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace. Educar se entiende como manifestación del dolor del otro, como acción colectiva, que celebra no sólo el simple milagro de su nacimiento, sino también su historia personal, su capacidad de narrarse y crearse, en tanto que nos narramos y nos recreamos cuando lo acogemos como espejo de nuestra irremediable necesidad para manifestar nuestro ser, nuestro ser no con mayúsculas, si no nuestra íntima fragilidad, nuestro devenir en finitud. Y nos obliga a repensar nuestro tiempo, ya no como categoría implacable, de conocimiento o de pensamiento, sino como un trazado discontinuo de afectos y metáforas, de encuentros pero también de soledades”. (Bárcena y Mélich, 2000).

3.2. POTENCIAL EDUCATIVO DE LAS PRÁCTICAS, EN EL CONTEXTO DE LOS HOGARES COMUNITARIOS.

El cambio social sólo puede efectuarse con la unión de la teoría y la práctica, conjuntando la interpretación teórica y la actividad política. Esto significa que debe integrarse el estudio de las posibilidades de transformación que surgen en la historia con un programa de acción práctica que pueda llevar a cabo estos cambios”.
Giddens A.

Para reconocer el potencial educativo en este contexto es necesario reflexionar primero sobre las concepciones que sobre el término práctica concibe la universidad, la escuela de nutrición y Dietética y los estudiantes, para luego ser contrastados con los hallazgos en nuestra investigación.

La Universidad de Antioquia establece la responsabilidad social como uno de los principios fundamentales de la Institución, plantea además que con la Extensión específicamente se busca propiciar y mantener la relación de la Universidad con su entorno cultural, mediante los principios de comunicación, cooperación, solidaridad, formación, servicio, producción de conocimiento y significación social, cultural y económica del conocimiento.

Las prácticas académicas son concebidas en la universidad, como la materialización del compromiso de la institución (Universidad) con la sociedad, y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales, y la atención directa de las necesidades del medio.

Para la Escuela de Nutrición y Dietética, el concepto de práctica obedece fundamentalmente a estos criterios: “La Práctica Académica del ciclo de profundización es la última actividad curricular que deben realizar los estudiantes como parte de su formación profesional y es por excelencia el escenario donde se desarrollan las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas con el

fin de confrontar y complementar conocimientos teóricos. Constituye para el estudiante el espacio donde se desarrolla y fortalece las habilidades y destrezas relacionadas con el ejercicio profesional y la oportunidad para adquirir un mejor conocimiento del medio en el cual habrá de desempeñarse”. (Universidad de Antioquia. 2007)

En contraste con estas concepciones, configuradas más desde una mirada instrumental, lo que buscamos en los relatos de las madres y el padre comunitario es encontrar el enlazamiento entre la práctica y los sentidos, es poder resignificar su potencial educativo y la forma como la interpretan las sujetas y el sujeto que interactúa con los estudiantes. Es una pretensión de hallar en esta interpretación, la virtud de las acciones que realizan nuestros practicantes en este contexto, es hallar las percepciones y valoraciones que hacen las madres y el padre comunitario alrededor de los aspectos alimentarios y nutricionales, es comprender la práctica como un espacio de diálogo y un re-encuentro de subjetividades.

Es entender la experiencia no sólo como espacio para desarrollar competencias y habilidades profesionales, sino como un ámbito de comunicación entre diferentes actores sociales - Estudiantes, docentes, madres y padre comunitario, instituciones- y como un espacio de acción de la Práctica Social y Académica.

John Dewey (1993) opina, que la educación debe proporcionar elementos que permitan el desarrollo permanente de los individuos, para que ellos construyan su vida como seres integrales. Es así como la educación se convierte en el camino mediante el cual se pueden desarrollar todas las facultades que el individuo posee, mediante la unión permanente de la teoría –práctica y pensamiento-acción, potencializándolos al servicio de la sociedad.

A continuación se presentan las tendencias encontradas en esta categoría, tendencias que fueron surgiendo en cada uno de los relatos.

3.2.1. Educación y Nutrición: la experiencia de los hogares comunitarios.

Los hogares comunitarios fueron creados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para favorecer el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas menores de seis años, pertenecientes a los sectores más desprotegidos de la sociedad. Sus fines primordiales son la creación de ambientes socializadores, y el mejoramiento del estado nutricional de los niños y las niñas pertenecientes a los hogares comunitarios.

Esta iniciativa es fortalecida mediante el suministro de alimentos que aportan el 70% de las calorías que requiere cada niño y niña del hogar comunitario acompañada de un ciclo de menú sugerido. Los procesos educativos hacen parte del otro componente esencial de la iniciativa.

En tal sentido las madres y el padre comunitario, reconocen la importancia del programa, su responsabilidad como cuidadores de niños y niñas, su rol protector y vigilante de su estado nutricional, su función de educador (a) y su rol protagónico en el compartir de los saberes que logran en cada una de las sesiones educativas que reciben no solo del ICBF, pues también reconocen la labor que ha cumplido la Universidad de Antioquia, cuando llegan los estudiantes para interactuar mediante sus prácticas académicas. Los siguientes testimonios, reflejan el gran sentido de pertenencia que desarrollan, el compromiso que adquieren con el futuro de los niños y niñas, y las estrategias educativas para lograr sus objetivos en la alimentación.

“...Ser una líder más, para levantar niños bien preparados, darles pues un entendimiento más a ellos, un desarrollo más para ellos, para ellos salir para una escuela,uno los levanta en una etapa, ya salen muy despiertos de ahí, muy entendidos porque uno le da a lo mejor esas capacidades para que ellos salgan más desarrollados...” (ADE4)

*“...Al principio fue una experiencia muy dura, yo decía que no era capaz y ya me acostumbre a los niños y ahora me hacen falta, vea los fines de semana que no están...”
(ME1)*

En los anteriores testimonios se puede evidenciar el auto reconocimiento de su liderazgo en la medida que hacen visible sus responsabilidades como orientadores y socializadores en la primera etapa de crecimiento y desarrollo de los niños, se reconocen y reconocen a los niños y las niñas como sujetos de capacidades que van evolucionando para alcanzar un buen desarrollo. Así mismo reafirman la educación como acción potencializadora.

...Con las mamás es muy difícil, es muy difícil por que mira por ejemplo , en la escuela de padres, es súper complicado, y eso que los muchachos de la Universidad de Antioquia nos estuvieron visitando y aprendieron, ellos siempre aprendieron mucho,...yo voy a citar los papás de los niños, que de los míos son por ahí 10 y cuando aparecen como 2 ó 3 papás de los niños entonces es muy complicado, porque mirá en la escuela de padres , prácticamente les enseñamos lo que nosotros aprendemos sobre la nutrición, sobre el tratamiento del agua, sobre todo lo que he aprendido...” (ME1)

Reconocer la diada indisoluble entre nutrición y educación nos lleva a la reflexión del potencial educativo de las prácticas de los estudiantes de nutrición y dietética en el trabajo conjunto con las madres, los niños y las madres usuarias del programa en los hogares comunitarios, a la vez que se reconoce por otro lado el potencial educativo que las madres y el padre comunitario desarrollan en su hacer cotidiano no sólo con los niños y las madres usuarias sino también con sus propias familias.

...Ahora cuando nos enseñaron,... lo de la cartelera de la alimentación, ese me gustó, porque mire que los niños por ejemplo, uno llega y les da el almuerzo, y uno les da banano, les da una fruta, y vea que los niños más grandecitos dicen: “Ah, esto fue lo que nos dijeron los de la universidad”, las uvas, la ensalada de frutas, “Ah, esto nos lo hicieron”... (ME1)

Los procesos de aprendizaje, en sus diversas manifestaciones y niveles de experiencia, se entienden por lo general como opciones valiosas de construcción de comunidad. Es en este sentido que la educación nutricional, puede enmarcarse

en el campo de la acción educativa, y ésta como acontecimiento ético. Recordemos que: “Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace” (Bárcena y Mélich, 2000)

En todos los relatos de las madres comunitarias y el padre comunitario tanto en las entrevistas como en los grupos focales, se evidenció que más allá de las recetas o instrucciones sobre el buen comer está la construcción de hábitos y el desarrollo de prácticas saludables.

“...yo en mi hogar, con mis hijos, yo he llegado a hacer cosas, que no me pasaban a mi por la mente. Cuáles cosas?, cambiar la forma de alimentación, mm..... si se cambiaron muchas cosas porque por ejemplo, ... uno ya aprende a combinar por ejemplo la alimentación, uno la combina, ay para mi fue importante, porque yo estoy cambiando la alimentación, yo ya se cuales son los nutrientes de una cosa, los nutrientes de la otra, ya se cómo las puedo combinar, si me entiende?, yo misma, sin tener ir a leer un libro, sin tener que mirarlo, porque ellos de tanto repetirme, yo creo que todo se me quedo...”(ME1)

“...Para mí educación alimentaria es aprender a cómo preparar los alimentos...mmm....nutricional, o sea con qué alimentos le nutren más los niños o les alimentan como más... y pues... uno aprende mucho... por ejemplo que le debe de dar las comidas exactas para no dañarle la digestión” ... “que comidas pues se les pueden dar a los niños y qué no se les puede dar...bien aseados...”(GF2)

“...Uno aprende como a querer más los niños... y supongamos del alimento, hay niños que no les gusta tal cosa, entonces uno les dice, “cómaselos”, pues como “..Con cariño, uno saberlos tratar, que eso sirve para tal cosa, y “mire yo como me la como, mire como se va a poner”, o tal y cual cosa, y saberles uno como llevar, saber cómo llevar los niños, y saberles dar las cosas con amor... no coma si quiere o si no, no lo coma... no, hay que saberlos llevar y tratarlos con amor y con paciencia sobre todo.” (MOE3)

Como se puede observar a lo largo de la interpretación de los relatos del padre y las madres comunitarias, en el contexto de los hogares comunitarios

los procesos alimentarios y nutricionales siempre van de la mano como una díada indisoluble con acciones educativas. La red de comunicaciones ICBF, Universidad de Antioquia, Escuela de nutrición, docentes, estudiantes, madres y padre comunitario/as, madres usuarias, niños, familias y en general la comunidad, muestran cómo se va instaurando la construcción de una cultura nutricional a partir de los procesos educativos cotidianos, en los cuales se mezclan la lúdica, el ejemplo, la práctica y la importancia de buenos ambientes.

“...Nosotros nos dedicamos a orientar y capacitar a las familias para que mejoren su calidad de vida ese es el trabajo....hemos recibido capacitación en nutrición- guías alimentarias, que para que halla una buena nutrición debe haber una buena alimentación, bien balanceada, dentro de ella los siete grupos de alimentos, sin microbios, estamos con niños y para su crecimiento y desarrollo deben estar en sitios limpios- también nos han capacitado en legislación, derechos de la mujer, los derechos de la familia, los derechos míos, los derechos en general...entonces aquí nos han capacitado en muchos temas...”JJE2.

Con las madres usuarias... las reúno, hacemos un algo, me siento con ellas y yo les digo mucho “yo necesito hablar con todas ustedes, miren... del maltrato, porque a veces ve uno unas cosas tan horribles... yo no soy de las madres que yo voy a decir, voy a tirarlas al Bienestar, no. Sean más tolerantes, miren que los niños se golpean...” y entonces les hago un dibujo, las pongo a participar y les digo “venga, haga usted -y cojo a la mamá agresiva- y haga usted como una niña, usted qué puede sentir que ella la golpee (señalando a otra), o que mire, cambiemos el sitio, cambiemos la situación de la niña que usted castigó, y así no se hacen las cosas. Los niños se pueden castigar de otras formas, no golpiandolos... (GE5)

Evidenciamos además un acontecimiento ético en el que, el buen trato, la cortesía, la empatía hacia las madres usuarias se traduce en elemento nemotécnico; como si el sentirse tratadas con buenas maneras, con amabilidad, con respeto, fuera la condición necesaria para que esos conocimientos fueran efectivamente llevados a la práctica, compartidos: en una palabra vivenciados.

Esto genera reflexiones y posiciones críticas para ser puestas en discusión. Educar es por necesidad interactuar, no solamente transmitir con claridad algo que se supone es un “conocimiento mejor” al producido por la experiencia empírica de los otros. ¿Qué sería del saber sin cortesía? No nos corresponde responder a esta pregunta. Lo que sí podemos hacer es constatar que mientras la educación nutricional no se asuma como un acto de gentileza, de donación de sí, jamás podrá llegar a ser o a asimilarse como vivencia, será tan sólo tiempo existido, más no tiempo vivido. Una concepción grata a nuestra labor educativa, es el de aprender para la autonomía, que en esencia puede asimilarse al de aprender para la libertad.

En reiteradas ocasiones en el decurso de este trabajo, hemos aludido a las obras de Alfred Schutz y de Wilhem Dilthey, y cómo a partir de éstas, entendemos el concepto de vivencia. Para el caso que nos ocupa, las vivencias de las madres comunitarias pueden enmarcarse en dos grandes grupos, así: En primer lugar, desde la reconstrucción de su identidad, a partir de los nuevos entornos y los nuevos roles que les toca asumir, resignificando sus experiencias y sus conocimientos, a la vez que los modifican y contextualizan conforme a los nuevos conocimientos y las nuevas prácticas en las que se desenvuelve su accionar cotidiano. En segundo lugar, desde su relación con los diversos entes administrativos y académicos con los que legitiman y constituyen su accionar, y cómo intenta desde estas relaciones extrañas, exógenas, reconstruir las nociones de comunidad, de colectivo, de tradición, y de expectativa frente al futuro.

“... uno llega y ve hogares destruidos, o ve niños por ahí sufriendo en las calles o jóvenes, y dice uno “ay, qué horror” y uno reacciona por sus hijos, a mi me ha servido mucho... yo primero con mis hijos era muy agresiva, yo no tenía relación con nada, yo odiaba el mundo pues y yo era sola, yo sufría sola, no tenía amigas, ni los curas pues, pero yo aprendí, eso es algo que yo aprendí cuando yo cogí éste hogar comunitario, ya me relacioné más con todas, ya dije “yo tan boba y yo por qué me alejaba tanto de la gente” si mire que tan bonito yo aprender, yo puedo aprender hoy de Yuli cosas, que esto es así... y yo por...” (GGF1)

La identificación de la cotidianidad para las madres comunitarias y el padre comunitario, en torno a lo alimentario y nutricional, anuda lazos invisibles de vidas creadas y reflexionadas, de acuerdo con los testimonios, la dinámica relacional que ellas logran establecer no sólo con sus hijos, con los niños del hogar, con las madres y padres biológicos de éstos y con sus compañeras, sino también, con los practicantes de la Escuela de Nutrición y Dietética; les ha permitido encontrarse con ellas mismas y reconocerse como sujetos de relaciones, en este proceso intersubjetivo van emergiendo sus vivencias, sus experiencias y los aprendizajes permanentes que ellas y él hacen explícitos.

Observamos como ellas y él se van instaurando en lo que podríamos llamar una comunidad “del conocimiento”, y a la vez se van insertando a una dinámica de trabajo, se percibe cambios en el tiempo, como sujetos que han trasegado en su devenir histórico como mujeres, madres, esposas, desplazadas y ahora como madres comunitarias y padre comunitario, han enmarcado con el tiempo sus vivencias, que les han permitido crecer en lo personal, en lo laboral y en el mejoramiento de su calidad de vida.

“... nos aburrimos allá en el campo y decidimos venirnos para acá... hace 20 años...haber que ha significado. Una experiencia buena, pues como hemos gozado, hemos sufrido pues también... nos ha gustado como mucho la comunidad, el barrio para ser como era, ahora está muy chévere, muy bueno... y me ha gustado como mucho del barrio el progreso, el progreso del barrio... A ver que al menos ya tenemos pues como una vía, tenemos pues como una carretera, hay hogares de Bienestar, hay escuelas, el colegio y hay comedores, está eso del adulto mayor ...pues hay muchas cosas que antes no la habían, ya hay calles, no trochas no hay caminos.”(AOE3)

La relación con las diversas instituciones, que orientan y legitiman el accionar de las madres comunitarias en sus practicas alimentarias y nutricionales , implica un cambio profundo en su lenguaje, como factor de intercambio simbólico y de información, al tiempo que estos nuevos lenguajes que incorporan, son empleados

por ellas y ellos, como elementos fundamentales para su reconocimiento como ciudadanos de deberes y derechos en el marco de un entorno extraño y con demasiada frecuencia hostil, como suele ocurrir en determinados contextos.

De acuerdo con lo expresado por Schütz, consideramos , que el mundo de la vida, es vivido y sentido desde la intimidad de cada individuo, en este sentido emergen experiencias y sentires que se exponen para entrar en contacto con un medio donde no sólo se perciben sentimientos, conocimiento, y comunicación, sino que además se conjugan espacios de interacción, donde cada sujeto participante aporta y vivencia su accionar social, pasa de lo individual a la acción con el otro , enmarcando así, un mundo plenamente diferenciado por el yo actuante y el observador que interpreta el proceso de vivir, con una identidad con sentido que nos acerca a un sentir más propio. Los testimonios como inmediatez de la experiencia otorgan el valor que las madres comunitarias del barrio Bello Oriente de la ciudad de Medellín le dan a las prácticas interactivas con los estudiantes de nutrición de la Universidad de Antioquia.

“Pues tengo un bonito recuerdo que fueron los de la Universidad de Antioquia que estuvieron ah! que iban cada ocho o quince días y la verdad que de ellos aprendí mucho y eso son cosas que a uno no se le olvidan” (YRE6)

“Ah para mí es una dicha...es una dicha porque a mi me gusta aprender, saber cada día más. Y llegan unos nutricionistas que saben mucho sobre el tema y la comida, pues a mi me interesa, a mi me encanta” (YRE6)

De estos dos elementos vivenciados por las madres comunitarias y el padre comunitario, -las relaciones con los discursos institucionales y/o académicos, y el reconocimiento de sí mismas y de los otros- pasamos a describir sus vivencias, en el plano de las experiencias compartidas, de su qué hacer en comunidad desde y con los otros, desde la apropiación de saberes nutricionales, pedagógicos y administrativos de un lado, y de cómo estos se traducen en herramientas para la construcción de ciudadanías múltiples, diversas e inclusivas.

3.2.2. La nutrición asociada al cuidado de sí y su relación con los procesos educativos fundamentados en la experiencia cotidiana.

Señalamos que al ver reforzada su autoestima con la asunción de responsabilidades y deberes más allá del cuidado de sí, y que involucran a toda la comunidad, las madres comunitarias y el padre comunitario, asumen roles de liderazgo y de mediación entre las diversas instancias administrativas y académicas, y entre los padres y madres beneficiarios del programa. Esta mediación se ve manifiesta en la forma como las madres comunitarias y el padre comunitario comparten los saberes nutricionales, de asepsia y manejo de alimentos, recibidos por ellas y él, y socializadas a su vez a los padres beneficiarios y a los niños a su cargo; al tiempo, su liderazgo se evidencia en el hecho de que se constituyen en sujetos de transformación de las condiciones de vida de la comunidad, de un modo propositivo e informado. De esto se infiere que no sólo existe un reconocimiento de las propias potencialidades y capacidades, sino que éstas existen como acciones reales, como funciones concretas y de referencia en el imaginario colectivo, transformándolas en símbolos e íconos de esperanza y de resistencia.

“Ay, no, esa experiencia, como ese crecimiento personal, como ese crecimiento, como vea, yo no sabía nada, ya se, yo le puedo compartir a otra persona, u otra madre comunitaria, una compañera que llegue nueva, mire, esto es así...o lo que uno aprende no es para uno solo, sino que lo debe compartir con la otra persona que no sepa...eso es... Y esa capacidad como de uno explicarle a la otra, y que al menos que sienta uno que ella entendió”. (YRE6)

Ahora bien, estas potencialidades de liderazgo son reconocidas en las acciones llevadas a su punto óptimo por estas madres y el padre comunitario/as, con las personas que las y lo capacitan y que verifican la calidad de su labor, se realicen en términos prácticos y no de aplicación de estándares, hacer seguimiento respetando la individualidad, partiendo desde sus saberes previos, resignificándolos, dándoles nuevos nombres y realzando su pertinencia, para

luego ir las introduciendo en las dimensiones de lo corporal, de lo vital, y de estas dimensiones pasar al ser colectivo, al ser con los otros en un proyecto compartido de desarrollo humano y de mejoramiento de la calidad de vida.

De modo concomitante, esta interacción con la institución, cualquiera que esta sea, (académica, administrativa) se transforma en conciencia de ser institución, de pertenecer a algún tipo de ellas, sin anquilosarse en el discurso lastimero de la marginalidad o de la marginación, ni en el del eterno reproche a la institucionalidad.

“Porque mi proyecto de vida si ha cambiado a como era anteriormente, con este programa de nutrición que nos han dado a nosotros...a mi pues personalmente. Y he cambiado para mucho, lo de las visitas...a mi me daba mucha pena que fueran a la casa, ya no...ya ahora llega la gente y salgo y los recibo, los mando entrar, todo mas bueno...y entonces eso son experiencias que son muy buenas, uno va despertando, uno va animándose y eso es muy buen...Porque ya uno les enseña...como hacer una cosa, como hacer la otra y como va esto o aquello, cuando uno ve un libro uno coge el libro y hace las cosas...”(ADLE4)

El sentido que las madres comunitarias y el padre comunitario le dan a la educación nutricional que reciben es de construcción de sentidos y significativos para la vida cotidiana, para la realización de su labor como madres comunitarias y padre comunitario y cómo estos sentidos, en primera instancia instrumentales, adscritos a una labor, se van convirtiendo en lenguajes propositivos, en proyectos de liderazgo y construcción de comunidad. De la ancestral y muy comprensible reserva frente a la institución, cualquiera que ésta sea del recelo y la desconfianza frente a los discursos académicos, se pasa a un estado de diálogo fluido y continuo, en el que los roles de lo institucional y lo no institucional, de lo académico y de lo no académico se diluyen en el momento en que estos nuevos discursos y saberes se convierten en herramientas para la inclusión de sí mismas, y de su comunidad en ámbitos más amplios de reconocimiento y ejercicio de los

derechos ciudadanos. Experimentamos pues el hecho de que la vivencia cara a cara, “es la realidad social directamente vivenciada (Schutz, 1993, p. 197).

“...yo voy de casa en casa y las invito que tal día vamos a tener un taller, que si nos pueden colaborar con la asistencia, y mas que todo los fines de semana, porque ellas este año trabajan internas...o sea salen los sábados en la tarde, apenas tienen libre el domingo yo les pido el favor de colaborarme con esto, esto es muy importante, yo se que ustedes se mantienen muy ocupadas porque apenas vienen cada ocho días, pero vea no les voy a quitar mucho tiempo... Yo las cito tarde hago un refrigerio, un arroz con leche, les tomo fotos, ponemos música infantil, ellas van con los niños. Hacemos carteleras por el tema... yo no sé, ellas me llegan, ellas van a mis reuniones las trece y salen muy contentas”.(YE6)

Valga intercalar aquí la siguiente digresión, complementaria de lo desarrollado en torno a las vivencias. Las madres comunitarias y el padre comunitario manifestaron en reiteradas ocasiones su gratitud para con el programa, ya que si bien el énfasis es en educación nutricional, los rudimentos en pedagogía y administración que han recibido, las y lo han convertido en mejores seres humanos, más pacientes y tolerantes, capaces de transformar su historia personal, su historia de vida, en narración, en algo que legar a los sucesores, como diría Schutz en el comienzo de una tradición en la cual los niños hallan su identidad y su sentido. “Al vivir en el mundo vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a su vez nuestra influencia, al hacer todas estas cosas comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra.” (Schutz, 1932, p.39)

Simultáneamente, al asumirse el hogar comunitario como institución legitimada por la misma comunidad, las reservas frente a la institucionalidad van cediendo, y se van tejiendo en su lugar relaciones de empoderamiento, de visibilización, de las cuales las madres comunitarias y el padre comunitario son testimonio y estímulo.

Se infiere pues, que más allá de las aplicaciones prácticas de estos saberes nutricionales, lo que está en juego es la lucha por la inclusión y el reconocimiento. Esto en virtud de que uno de los elementos constitutivos en principio, del imaginario de las madres comunitarias y el padre comunitario en su gran mayoría, fue el simple hecho de asumir esta función como una simple fuente de ingreso, sin mayor perspectiva en lo que se refiere a construcción de comunidad. Y es gratificante ver como esta apreciación inicial se va transformando en el reconocimiento de una vocación para el servicio. Cómo desde esta labor realizada con niños y niñas los horizontes se van ampliando, y son estos los que acogen a los adultos, los van haciendo partícipes de la historia colectiva y superando la concepción de aislamiento, de soledad inveterada a la que el desplazamiento y el vacío de las instituciones los había abocado.

Pero, ¿Cómo interpretamos nosotros el concepto de educación nutricional tal como lo asimilan las madres comunitarias y el padre comunitario? ¿Y cuáles son las percepciones construidas en el decurso de la investigación que condujeron a esa interpretación?

Las madres comunitarias y el padre comunitario comienzan a narrar lo que esperan sea el desarrollo de su comunidad, y lo que esperan para sus descendientes, se asumen como seres constructores de sentido y abiertos al cambio, dejando en el pasado las viejas heridas y haciendo de las cicatrices nueva piel para la proximidad del otro, para construir el mundo desde y con el otro.

“...ponerme en el lugar del otro. Si yo creo lo que soy yo, pero yo no estoy viviendo la situación del otro, pero yo tengo que meterme, ponerme en el zapato del otro para yo saber. Eso es tener sentido de pertenencia” (JJRE2)

Finalmente, comprender desde las narraciones y las expresiones que las madres comunitarias y el padre comunitario del barrio Bello Oriente hacen de sus

vivencias en relación con los encuentros educativos con los estudiantes de nutrición, nos permitió re-significar la importancia de comprender cómo comprende el otro, repensando la acción educativa como enseñanza activa y constructiva de aprendizajes significativos y pertinentes; es decir desde su vivencia descubierta en la voz diaria de su experiencia en relación con los otros.

3.3. SENTIDO DE SER MADRE COMUNITARIA Y PADRE COMUNITARIO

3.3.1. La acción educativa de las madres comunitarias y el padre comunitario entre desplazamientos, pobreza y nuevos arraigos.

“...vamos a irnos por allá, allá conseguimos un terrenito, porque para esas partes es donde debemos de echar”, porque no había comodidad de un empleo, digamos...Entonces un señor nos regaló un pedacito de tierra y ahí construimos en tabla... hicimos una casita de tabla. Y ya... no había vía, esto era manga, eran como cuatro casitas cuando llegamos. Y bueno, ya comenzamos, hicimos la escuelita de tabla, pues todos animado... estaba joven pero había que buscar un recurso, no nos podíamos dejar morir de hambre. Entonces si... llegamos a este barrio... había que cargar el agua, por allá”(GE5)

“Por buscar oportunidades de trabajo, porque allá es difícil, allá es muy difícil”.(YE6)

Según los relatos de las madres comunitarias y del padre comunitario, la llegada al barrio Bello Oriente coincide en haber sido bajo circunstancias de marginalidad desplazamiento y extrema pobreza. Esta procedencia de ambientes deprimidos los condujo a la búsqueda de un espacio para habitar y reconstruir sus vidas con otros sentidos y otros significados. De este modo los hogares comunitarios se convirtieron en territorio de esperanza, de oportunidad, de futuro, de derecho, de reconocimiento y de re-construcción de tejido social

“Porque cerquita había un hogar, entonces había un kínder grande... y yo decía: “amá, yo me voy para ese kínder y yo me voy a ir a enseñarle a esos niños” y yo cuando estaba

pequeñita éramos como quince primitos y todos los dejaban conmigo, y yo bueno “yo soy la profesora de ustedes, ninguno va a pelear y vamos a jugar todos” y yo era taquiada de puros muchachitos, desde niña... y yo... ay, que rico algún día yo.. dar uno con algo como una escuela... como una profesora.. un kínder... y como había un kínder en esa época, pues yo... ay que rico irme para allá... y se me llegó el sueño, se me cumplió el sueño... (MDE4)

“Entonces ahí empezó a cambiar la temática de que todo era por interés y me empecé a interesar más por la gente, por el lucro “interior” como se dice, y ahí empecé el trabajo comunitario” (JJE2)

“siempre representa muchas cosas porque es que uno vivir atemorizado es muy horrible... Nos ha tocado pasar cosas muy duras en el barrio... (Silencio) pero no me ha pasado por la mente que me voy a ir para otra parte, más bien sigo viviendo por acá” (ME1)

Es así como el hogar comunitario ha llegado a ser un lugar para hacer posible sus sueños, algunas como profesoras, otras como cuidadoras de niños y el padre como voluntario comunitario, potenciando y compartiendo sus saberes, alrededor del desarrollo infantil desde una cotidianidad simple pero profunda. A pesar de los cuadros de violencia, intolerancia, pobreza, momentos difíciles que han vivido en el barrio, lo nombran y lo sienten como su hogar, viven su labor con pasión, con sentimientos de arraigo y pertenencia.

Para complementar este acápite seguiremos en sus trazos esenciales, las reflexiones que en torno a la obra de W. Dilthey hace Ángeles López Moreno, en su libro “Comprensión” e “Interpretación” en las ciencias del espíritu: En particular el apartado referido a los tipos de comprensión de la vivencia. Abordando desde esas modalidades los testimonios de las madres comunitarias.

Señalamos que la vivencia requiere de un método para ser estudiada cual es el de la comprensión, puesto que “la vivencia se muestra insuficiente y el hombre se ve forzado a acudir al revivir (nacherleben), es decir a la “comprensión”. Nos moveremos pues entre el testimonio, que es una forma de “revivir” la vivencia y la

comprensión que desde la perspectiva diltheyana, se nos ofrece de esos testimonios. Esto en razón de que: "...no existe, ni puede existir, un límite fijo en el cual podamos establecer dónde acaba la vivencia y dónde empieza la comprensión...", procuraremos dejar las vivencias en su discurso, para luego pensar en categorizarlas. (López, 1990. P.96-97)

"Pues hasta ahora no he tenido ningún problema, a mí me ha salido fácil porque el sector donde yo vivo es de desplazados. Hay mucho desplazado y pues... yo creo que como que más fácil se le hace a uno hablarles a ellos sobre mi hogar ahí mismo llevan los niños... No, la verdad yo no he tenido problema por ese lado, se me ha hecho muy fácil..." cualquiera no...Para eso se necesita mucha paciencia, tolerancia, responsabilidad... muchas cosas. Yo creo que todo mundo no puede ser madre comunitaria..." (YRE6)

En este relato se entrecruzan historias comunes de desarraigo y necesidades insatisfechas, que hacen más fácil la acción educativa de ésta madre comunitaria en su sector, la necesidad de sus habitantes y su situación de desplazados, le da sentido a su rol de líder y la reafirma en su responsabilidad y en los valores que caracterizan la acción de una madre comunitaria. En la acción educativa se propicia encuentros socializadores y en este caso implica ponerse en el lugar del otro. El desplazamiento ocasiona en las personas una variedad de sentimientos y alteraciones, la pérdida de identidad como consecuencia de la salida de su territorio y la llegada a otro totalmente diferente.

"Experiencia es lo que yo he vivido, lo que yo he palpado, lo que.... O sea, un ejemplo: yo me he comunicado con personas y he vivido en parte lo que ellas están viviendo, como la situación económica, como su perfil en cuanto a la enseñanza hacía los demás, o sea, a veces no tienen estudio como lo decía ahora, pero saben dar una orientación. Hay personas... yo les digo algo, la mayoría de lo que yo he aprendido...Yo tuve mis estudios básicos, pero la mayoría de lo que yo he aprendido es de los libros, porque yo me he formado mediante los libros, y me he formado a través de la gente, yo no he estado en una universidad, pero me he formado a través de la gente. La gente me ha enseñado muchas cosas, y todo lo que yo he aprendido, en mayoría de parte, pues, es referente al prójimo. Yo de cada experiencia aprendo algo". (JJGF1).

Interpretamos aquí la comprensión como una forma del sentido de pertenencia que se estructura e incorpora en los individuos a partir de su ser con los otros, en el diálogo, el trabajo y la enseñanza, tanto con sus contemporáneos como con sus predecesores, sus antepasados y sus ancestros, en suma pues aquello que constituye la tradición en la que se inserta la idea de bienestar y de progreso a la que se adscriben las personas, y las expectativas que tienen para con sus descendientes. Todo esto circunscrito a un entorno geográfico que moldea y es moldeado por los imaginarios y las prácticas de los individuos.

“...uno sin experiencia no es nada. Uno necesita primero que toda experiencia para poder laborar y poder explicarle a otra persona de lo que le va a hablar, porque si no hace uno nada...” (YRGF1)

Se resalta la importancia que le dan a la experiencia que han ido adquiriendo en su vivencia como líderes comunitaris para la interacción con las madres y padres usuarios. El poder compartir y explicarles con claridad y certeza sus conocimientos tiene un significado vital la educación y capacitación son elementos fundamentales para cumplir su misión educadora.

La experiencia según sus narraciones le ha servido para:

“... ser mejor persona, pero yo digo que... que otra persona lo vaya instruyendo “vea esto, vea lo otro”, uno aprende más, yo no nací con esa experiencia, uno no nace con el estudio, uno no nace con nada, sino que a uno le gusta que otro lo guíe y le enseñe, para uno poder aprender. Uno como madre comunitaria,... quiere este empleo... bueno se la ofrece a la familia... pero uno necesita alguien que llegue a su casa y le diga “mira esto”, y le enseñe no tengo experiencia...no...puede tener experiencia porque tiene su estudio, y cierto... ya he relacionado más, pero yo tengo que aprender de esa persona. Pues yo no digo eso...porque pues, uno recibe un trabajo y uno llega ciego y uno va aprendiendo de la otra persona, que de pronto puede ser más avanzado el tiempo en una empresa, o por ejemplo... sí... Uno dice, yo no aprendo de mi hijo, y uno aprende de su hijo muchas cosas... él está estudiando, y ese hijo le va a enseñar a usted... y uno dice “es que usted es mi hijo y yo so y su mamá y yo se mucho más que usted”, y ese hijo le va a enseñar a usted muchas cosas... (GGF1)

“La acción educativa en la vida cotidiana se desprende desde la perspectiva fenomenológica como una acción social y moral a la vez, como una acción comunicativa entre corporeidades que se construyen la una a la otra. Tal relación no suele ser pacífica, sino todo lo contrario: es una interacción antagónica. Pero esta lucha no debe entenderse como una contienda entre las mismas corporeidades... sino como un enfrentamiento entre mundos, entre la relatividad del mundo de la vida (mundo social) y la perennidad de los valores sociales”. Melich, (1997, p. 169)

“...como queremos lo mejor para nuestros hijos, y esos niños son como los hijos de nosotras...entonces uno busca la forma de darle, de prepararles el alimento,...es como si la estuviera haciendo o preparando a un hijo mío, que yo quiero. Yo me siento una mamá grade con esos 13 niños... ellos van por ahí y lo llaman y hace 2 o 3 años que salieron de la guardería. Trabajo con una tía soy la que vengo a las capacitaciones y ella después lo hace con migo, hoy nos enseñaron esto y esto y ella lo hace ahí en la guardería conmigo y lo hace en la casa también, mi hija también ha aprendido mucho,..se van aprendiendo muchas cosas que uno no tenía conocimiento de eso (GF2)

Los sentimientos se reflejan en el compromiso y apasionamiento por la acción educativa en esos contextos de pobreza, al idearse preparaciones para que los niños se coman los alimentos que rechazan. Muchas de las acciones educativas remiten a la vivencia cotidiana de sus hogares, a la repetición de lo enseñado en la capacitación hasta ser aprendido, esta actividad les da la certeza de ser poseedoras de un conocimiento que les ayuda a cumplir el compromiso de ser personas solidarias con compromisos sociales que redundan en beneficio de su comunidad.

“Yo soy de Santa Fe de Antioquia. Me vine para acá, a ver, como buscando mejores horizontes, buscando mejor estabilidad, por eso nos vinimos para acá (Barrio Bello Oriente). Siempre representa muchas cosas porque es que uno vivir atemorizado es muy

horrible...“se ha vivido de todo”, Nos ha tocado pasar cosas muy duras en el barrio... (Silencio) pero no me ha pasado por la mente que me voy a ir para otra parte, más bien sigo viviendo por acá”. (ME1)

Observamos en la cita precedente, el reconocimiento de una búsqueda de la identidad negada por la zozobra del miedo, la certeza de que se puede ser algo más en la vida. Y esa identidad, no se corresponde con el “se ha vivido de todo”, pues sumar vivencias no significa asumir la plenitud del ser que las narra, sino su esperanza de completarse como individuo, sin los rigores del miedo. Además, si bien el miedo permanece, la esperanza se aferra a un espacio compartido con otros desarraigados, con otros que apostaron contra el miedo la carta de la permanencia y de la construcción de comunidad. Es decir con la adquisición de esos enriquecedores lenguajes humanos, de los que nos habla Taylor, y que configuran la identidad de las madres comunitarias de nuestra investigación.

Así, al decir “identidad”, podemos señalar cómo tras este concepto, está implícita la eterna contienda, la relación dialéctica que vehicula las relaciones entre el individuo y la comunidad, entre la persona y la sociedad, entre el ciudadano y el Estado, en un decurso que involucra los modos de organización política, los diferentes modos de producción, pero por sobre todo, las diversas maneras de pensar el ser con los otros.

Ahora bien, para construir la concepción de identidad, desde las madres comunitarias, tomamos como fundamento el pensamiento de Bauman de la teoría de la identidad “líquida”, (2003). “No nos equivoquemos: ahora como antes, - en la modernidad tanto en su etapa líquida y fluida, como en su etapa sólida y pesada- la individuación es un destino, no una elección”. Bauman, (2003, p 39). Esto para significar el hecho, de que hoy por hoy, no puede entenderse la identidad, al menos desde una mirada hermenéutica, como un evento definitivo, como una situación dada de modo irreversible, situación a la que hasta bien entrado el siglo XX se le denominaba identidad “sólida”; sino que se hace énfasis en el carácter reversible, paradójico, de nuestras identidades, tanto las que construimos para

nosotras mismas, como las que narramos y nos son narradas por las personas, en este caso de los grupos focales y las entrevistas con las que interactuamos.

Sin embargo, esta naturaleza “líquida” de la identidad no admite elecciones: se debe optar por poseer una, o por no ser individuos, ser sólo cuerpos, densidades sin rostros y sin compromisos. Este aserto, se vincula con lo que hemos venido desarrollando a partir de la obra de Charles Taylor, en tanto que elegir tener una identidad, es elegir asumirse dentro de un conjunto de lenguajes humanos, que nos enriquecen sí, pero que también sirven para diferenciarnos y reconocernos en la diferencia.

En el caso puntual que nos ocupa, nuestras madres y el padre comunitario, han tejido sus respectivas identidades, desde esa mixtura barroca que llamamos “colombianidad”, donde lo socio- económico, lo étnico, lo político y la creencia, se hibridan a un modo particular de resiliencia, ante la compleja situación en la que se han construido como seres en el mundo, donde son los hechos y no las ideas las que han tenido que ser usados como conceptos, y más que como conceptos, como actos reflejos de supervivencia, donde son más los silencios los que constituyen su identidad, que sus propios discursos, o la manera de contar su vivencia.

Son silencios que gritan, que claman por ser traducidos en memoria, y esta memoria en texto, en narración, en punto de emergencia, en visibilización. Siguiendo las categorías de Paul Ricoeur es hacerse visibles al fin, conducir al perdón, al olvido, a la historia, a la novela: “La acción humana podrá ser narrada porque ya es desde el inicio, una acción simbólica”, porque la vivencia se configura como tal, en cuanto pueda ser narrada, es decir si cuenta con un escucha, un interlocutor, un lector, y sólo desde esa otredad posible puede hablarse de “identidad”. Ricoeur, (1996, P. 275).

“Para mí el significado de ser madre comunitaria es muy bueno... yo me siento como una profesora ante 13 niños, los cuales he levantado ya y ahora estoy criando... levantándole a sus hijos a esos niños que ya yo he sacado”...“Ser una... como una líder más, para levantar niños bien preparados, darles pues como un entendimiento más a ellos, un desarrollo más para ellos salir para una escuela, que ya salen más... preparados y uno se siente orgulloso porque ya salen muy despiertos de ahí, muy entendidos... porque uno le da a lo mejor esas capacidades para que ellos salgan más desarrollados.....”..(ADE4)

El ser madre comunitaria y padre comunitario tiene para ellos un significado importante en su historia de vida, su finalidad es participar en actividades que se concretan a través de las interacciones sociales, los procesos de enseñanza cumplen son evidenciadores de los procesos de socialización generados por la cultura, la comunicación es el vehículo del pensamiento. “El pensamiento y el lenguaje logran fusionarse y construyen la actividad cognitiva del individuo, esta se hace evidente a través del lenguaje, que es el medio de comunicación y el instrumento de relación entre el pensamiento y la realidad”.

“...yo en mi vida soñaba pues como se profesora...pero la situación económica,...de mis padres no dejaba pues para eso...yo me soñaba como enseñándole a los niños y de todo...() no tenían coque darme el estudio suficiente como para decir que voy a hacer esta carrera o algo, entonces siempre me conformé con hacer la primaria... ya nos vinimos por aquí, cuando ya empecé a trabajar por ahí en casa de familia. Y qué? Entonces resultó por ahí que si a mí me gustaba ser madre comunitaria, yo pedí la explicación de que eso que era y que si era muy difícil y ya me dijeron que no, que a mí me gustaba trabajar con la comunidad, por los niños del barrio y todo...porque yo siempre trabajaba por ahí cuidando niños, entonces yo dije que sí, que qué había que hacer, entonces ya me dijeron que había que hacer de todo, y a mi me toco dizque estrenar la entrevista allá en Bienestar Familiar, porque antes las daban pues así, únicamente investigaban si usted quiere y usted cogía el hogar y listo. Y entonces a mi... vino la junta vio mi casa...y entonces me dijeron que si...y yo, ah que rico, chévere y de eso ya hace 12 años...”(MOE3).

Cuántos silencios se ocultan tras en este enunciado “en mi vida soñaba”: Y cuánto de realización de ese sueño está ya cumplido en la función de ser madre

comunitaria, y en el reconocimiento a esta labor. El discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar para nosotras “(...) en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes.” Taylor,(2003. p.59)

En la medida en que las madres comunitarias son seres dotados de elementos de comprensión de la realidad, y de imaginarios divergentes que constituyen ese “ser”, de ese mismo modo, la manera de narrar “su identidad”, la identidad del otro, será múltiple y polivalente, desde la diversidad de lenguajes enriquecedores que configuran también su vivencia.

“Ese es el proyecto... ojala Dios quiera que nos vaya bien. Pero a las instituciones les hace falta, yo no se si es que el Estado no aporta lo suficiente o los dineros para dónde se van, pero donde hicieran una encuesta.... Ojala ustedes visitaran las guarderías... no se si esto es de parte de Bienestar, el material que dan para la atención de los niños nuestros no es suficiente, yo he hecho reuniones en hogares, porque yo apoyo mi asociación , la apoyo con reuniones, los días del niño y todo, yo apoyo a las madres comunitarias, les enseño también sobre la escuela de padres, les hablo a los padres usuarios de las guarderías sobre qué normas hay en las guarderías y qué derechos y deberes como padres tienen, lo mismo las madres comunitarias, me ha tocado hacer eso, eso es muy importante. Pero es muy triste llegar a una guardería como hay muchas, y yo no entiendo porque en estos sectores son tan marginados hasta para las instituciones, porque yo conozco otras guarderías de las partes de abajo, estratos 2, 3, 4, súper bien, las mesas, la silletería, la cocina, todo súper bien... aquí por qué no está lo mismo que en la parte de abajo, no se si es que en los estratos 1 nos están descalificando... por eso yo te decía en estos días que tenía mucho de que hablar.. . y yo creo que esto es una entrevista más bien corta, y yo no la quiero alargar” (JJE2)

Salta pues a la vista el hecho de que pese a que sólo desde 1991 con la Constitución Política de ese año, nos reconocemos como multiculturales, ésta es una condición que hemos mantenido siempre, desde la conquista hasta la “posmodernidad”, y que si queremos subirnos al vagón de la modernidad, del que en muchos aspectos parecemos abandonados, debemos asumir una mirada

política desde la diferencia, que implique el trato diferencial para las minorías, para que puedan ejercer de modo pleno su diferencia constitutiva.

En nuestro caso concreto, no podemos hablar de multiculturalismo en sentido estricto, ni de diferencia real en términos culturales. Es más, ni siquiera podríamos hablar de minoría en términos económicos, cuando miles de colombianos padecen los rigores de la miseria absoluta, y tenemos un alto índice de desplazamiento forzoso. Pero lo que sí podemos afirmar es que la idea de diferencia, como elemento de construcción de la identidad política, es vital para nosotras al momento de narrar nuestra percepción del modo en que las madres comunitarias y el padre comunitario del barrio Bello Oriente; por la diferencia se narran y nos narran, por la diferencia construyen su identidad y se transforman a su vez en constructores de identidad en su comunidad, es decir, son agentes identitarios, de una comunidad que emerge como sumatoria de una serie de comunidades disgregadas por la violencia y la pobreza.

“Este trabajo se vuelve muy personal, este trabajo con la comunidad se vuelve como muy de uno, porque uno se adentra con las familias, porque mi trabajo no es el de una guardería, pero sí es el de orientar.” (JJE2)

“... Llegué... pues... con una cajita... pues, como todos... como uno salir desplazado, un desplazamiento. De por allá del Llaverero, parte de Urrao, por una zona que se llama El Llaverero... y salimos varias familias, entonces aquí llegamos. yo me encontré con una señora... era de por allá... y ella: “vea, vamos a irnos por allá, allá conseguimos un terrenito, porque para esas partes es donde debemos de echar”, porque no había comodidad de un empleo, digamos...Entonces un señor nos regaló un pedacito de tierra y ahí construimos en tabla... hicimos una casita de tabla. Y ya... no había vía, esto era manga, eran como cuatro casitas cuando llegamos. Y bueno, ya comenzamos, hicimos la escuelita de tabla, pues todos animados...y ya... estaba joven pero había que buscar un recurso, no nos podíamos dejar morir de hambre. Entonces si... llegamos a este barrio... había que cargar el agua, por allá para... para los chorros abajo... Nos íbamos, yo iba y lavaba allá, y la luz era una vela, porque no había luz....” (GE5)

Nadie como nuestras madres comunitarias y el padre comunitario al momento de hilvanar identidades de entre ese mar de los zargazos de las tradiciones perdidas, las costumbres abandonadas: ellas y el reconstruyen con el fuego del hogar, el calor de la comunidad. Ellos, desde la diferencia, narran al otro, lo visibilizan, lo transforman en vivencia en tanto que historia colectiva, al tiempo que ellas y él se establecen como puntales de una topografía imaginaria, en la que la identidad de los niños restablece la unidad pérdida de sus narraciones parentales de origen.

“yo mi barrio lo quiero mucho, yo no quisiera nunca salirme de acá, yo quisiera que me sacaran para el cementerio de acá. Es mi barrio, yo luché, donde crié mis hijas, donde ayudé a hacer la iglesia, donde yo ayudé a hacer el colegio donde mis hijos han estudiado, la escolita que con tanto amor, tanto sacrificio que nos costó... para sacarla adelante, y que ahí estudiaran los muchachos de mi barrio, es lo más lindo... y los niños que se levantaron con mis hijos, todo... todo fue un... no es maravilloso uno estar en él? Yo no quisiera vivir...en partes donde uno cree que pude haber una desgracia, y aquí no ha habido gracias a mi Dios, entonces... eso... yo mi barrio lo amo mucho. A mi me dicen “ay, que pereza...” Y yo: “¿Pereza? Ay miya, eso es lo más lindo de todo, de todo de todo Medellín, lo más lindo es mi barrio, yo no lo cambio...” (GE5)

Concluimos con Taylor: “Al fin y al cabo, si la identidad es lo que nos preocupa, entonces, ¿qué es más legítimo que nuestra aspiración a nunca perderla?” (Taylor, 2003. p. 64) Pues en el caso de las madres comunitarias y el padre comunitario, ya han asumido su identidad, se han hecho visibles ante sí mismas, y ante su comunidad, se reconocen en el diálogo, de un modo propositivo, digno. Han aportado en su entorno a la conformación de identidades individuales y grupales desde la forma como ellas simbolizan y valoran su barrio, sus experiencias y también resaltan la importancia de ese contexto como escenario para la configuración de sus vivencias como madres comunitarias.

Develar la identidad en la construcción de las vivencias de ser madre comunitaria, nos permitió identificar en ellas un sujeto histórico, con potencialidades,

posibilidades y capacidades, con un conocimiento válido construido desde su experiencia y digno de ser tenido en cuenta en los procesos educativos.

3.3.2. Ser Madre comunitaria o padre comunitario: una vivencia que toca la vida en relación Consigo misma.

A través de su relatos, emerge el autoreconocimiento de su hacer como madre comunitaria y padre comunitario, en la valoración de sus capacidades, como expresión de subjetividad, en la interacción con el espacio, en la subjetividad dada desde las relaciones con el otro y con la institucionalidad representada en el ICBF. Este tejido de significados, experiencias, hermandad, vida personal, territorio, costumbres, cotidianidad y tradición, se convierten en el punto de partida para el retorno a la memoria.

“Pues para mí... eso significa una responsabilidad con la comunidad, los vecinos. Eh... y también una... como se llama... Significa ser madre comunitaria una responsabilidad por la comunidad, con los niños, que salvemos la familia... los hijos” (YE6)

“Cualquiera no puede ser madre comunitaria...Para eso se necesita mucha paciencia, tolerancia, responsabilidad... muchas cosas. Yo creo que todo mundo no puede ser madre comunitaria...” (YE6)

Al apropiarse de la memoria que subyace en sus historias cotidianas, reescriben la historia de una tradición de pensamiento, aunque ellas y él no lo sepan, o no lo hagan de modo consciente. Incluso palabras tan comunes en sus relatos como “saber” o “conciencia”, los reconstruyen como hombres y mujeres, que han pensado y vivido el mundo.

“yo comía torta y pan... Entonces ya, yo también estoy en ese control de nutrición y eso... entonces me enseñaron a que uno no debe comer tantísimo y debe saber valorar qué es lo que va a comer y no amarrarse a una nevera... Entonces eso a mí me ha llenado mucho de satisfacción porque es que yo era muy glotona y he rebajado mucho... me siento muy bien, contenta, liviana, porque yo era muy pesada...”(MDE4)

“a ver, pues uno los ve muy diferente, porque cuando eran unos niñitos chillando, pero ahora uno los ve grandes, ya hechos hombres y mujeres y dice uno: “ay, la vida da muchas vueltas”, vea cuando estos niños estaban en los hogares eran así todos mugrositos y que bueno, y verlos ya grandes, verlos ya gente hecha y derecha, eso le da a uno como.... ah.... Le da a uno como algo, una cosa, yo no se qué, pero si le da a uno sentimiento”(ME1)

Aparecen en estos relatos, como la madre comunitaria y el padre comunitario se piensan, se ven, se sienten y se involucran en una relación sana que los lleva a valorar su cuerpo, en una búsqueda por cuidar su autoimagen, su autoestima como testimonio para el otro y para sí mismo. Otros aspectos encontrados, dan cuenta de sus sentimientos y percepciones, en la manera como narran sus experiencias a veces de satisfacción cuando pueden realizar su labor y son reconocidos como seres luchadores, capaces de enfrentar el destino y las adversidades. Además se auto-reconocen en los logros que han tenido en su vida personal, familiar y también como sujetos públicos, en cuanto a la labor que han realizado en el barrio. De igual manera se valoran como mejores seres humanos, madres, padres y mejores personas.

3.3.3 Encuentro con los Estudiantes:

Dada la responsabilidad social universitaria de desarrollar proyectos de prácticas académicas en beneficio de las comunidades y entendiendo la compleja realidad a la que se ven enfrentadas, es necesario que diferentes actores sociales e institucionales integren sus esfuerzos en la búsqueda de espacios para re-significar la acción educativa proyectada a la comunidad. Para esta acción educativa se cuenta con los estudiantes que están realizando su práctica académica.

“se les grabó el nombre de Melissa totalmente, y los niños más grandecitos dicen: “Ay, vea, esto nos lo hizo Melissa”, y la niña, “Ah, cuándo va a volver Laura?, ah”... A ver, ellos nos dejaron una experiencia muy buena que fue la de aprender, aprendimos cosas que no sabíamos, ellos son muy colaboradores, ellos el día que nos iban a hacer la visita, ah, ese día yo me relajaba súper bueno, porque mientras trabajaba con uno, el otro me tenía entretenidos los niños, ellos eran muy comprensivos, ellos eran muy amables, y nos

enseñaron mucho, nosotros aprendimos mucho de ellos.... ellos saben muchas cosas y a nosotros nos interesa mucho aprender de lo que ellos saben y de lo que ellos nos enseñan".(ME1)

De este testimonio se pueden extraer las siguientes percepciones: La relación con los practicantes de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, se dan en términos de confianza y amabilidad, ya que estos son por lo general atentos, comprensivos y pacientes, al establecer relaciones cara a cara, donde se privilegia la vivencia de la acogida para con las madres, el padre y los niños.

"...la experiencia es muy bonita. La capacitación se basa en teoría y a la vez práctica. Lo han hecho bien y las madres comunitarias se han sentido contentas con el apoyo de estos muchachos que vienen a apoyarlas en sus trabajos, y les ha ido bien. Yo creo que hasta el momento se han sentido contentas". (JJE2)

Vea, una capacitación, eso llegan los de la Universidad y nos dan esa capacitación, pero lo sientan en una mesa, pongamos así y le van a enseñar "vea, es que esto y esto, y esto hay que hacer, y mire que tal cosa", pero yo no voy a aprender nada, porque yo me voy a sentar a oírlas hablar, en cambio usted mire... usted me está enseñando a mí, porque usted me está preguntado cosas a mí que yo de pronto si no sé, bueno, pero cosas que yo más o menos lo entiendo y usted se está relacionando conmigo... (GGF1)

En estos testimonios hay un marcado sentimiento de satisfacción por el deber cumplido para con los niños, por lo que no se entiende la visita de los practicantes como censura o vigilancia, sino como una razón para el encuentro y el aprendizaje. Se asume entonces que entre practicantes y madres comunitarias se establece una relación recíproca de hospitalidad, que redundará en un mejor estar de los niños beneficiarios del programa.

"...a veces en algunas personas, no voy a discriminar a nadie pues así en especial, pero si algunos estudiantes deben de tener más personalidad para trabajar con comunidades que son humildes, hay que mostrar más humildad, o escoger el personal indicado para venir a estos lugares, buscar unas personas más sencillas" (JJRE2)

Es importante establecer que la educación debe entenderse como una práctica social de relaciones y responsabilidad que incluye actos, acciones y conductas, en este sentido Melich (2002, p.51) afirma que “la educación, pues, es ética, es una relación responsable con el otro y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad por la donación. El educador es aquel que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición a un recién llegado, pero no para que éste la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir, la convierta en palabra viva”. Ésta no sólo se produce a través de la palabra, en ella están presentes los sentimientos, las emociones, el placer, el dolor, las actitudes y el accionar que es la impronta donde se deja entrever el orden de lo ético.

3.3.4 Encuentro Con los Docentes

Los retos de la educación contemporánea, proponen el pensamiento constructivista como un escenario donde se desarrollen las potencialidades de sus actores, por lo tanto no se pretende desde este enfoque, la desaparición del rol del docente; por el contrario se busca el reconocimiento del papel protagónico de los sujetos en la acción educativa (educador y educando), retomando a Touraine, diríamos: que no es posible hablar de una sociedad democrática, mientras se le niegue al sujeto su participación como actor. Esto nos da la posibilidad de intersubjetividades en la construcción de sociedad. “...Para que la sociedad pueda asumirse como democrática debe atreverse a escuchar, aceptar y reconocer las voces que disienten del proyecto impuesto, sin tener que eliminarlos, aislarlos o exterminarlos. Y el proyecto alude y toca los distintos niveles de la vida humana: social, familiar, escolar”... (Rodríguez, 2001 p.40)

“..Para nosotros era mucho mejor tener los estudiantes, porque ya les teníamos mucha confianza, ya cualquier duda que nosotros tuviéramos ellos nos la iban a aclarar, mientras que yo con la profe, como la llamamos, yo no tenía la confianza de, pues, al menos yo no. Yo no tenía la confianza de ella de por ejemplo de preguntarle, o estar preguntándole como

yo hacía con los muchachos. Ella es muy formal, una señora muy decente, muy educada, muy de todo, pero si le tenía uno más confianza a los estudiantes, a los muchachos. "(ME1)

Las madres comunitarias y el padre comunitario dejan entrever la no aceptación de la asesora; inferimos que al no requerir del establecimiento de una relación cara a cara, ni de consolidar vivencias significativas con las madres comunitarias y el padre comunitario, la asesora en cuestión, reducía su trato al cumplimiento de sus actividades académicas, encargándose apenas de acopiar la información que necesitara como docente evaluadora de un proceso, sin que por ello buscara ni encontrara lenguajes humanos significativos.

"creo que se llamaba xxxxx, creo pues. Con ella, una vez si llegaron los muchachos ahí, ya estaban ahí, ella venía de otro hogar y entonces llegaron ahí a mirar todo como así, como yo no se qué... y yo ahí... pues que pasará, pues en ese momento me sentí inquieta... llegó: ¡Buenas! Y comenzó a mirar por toda parte y de todo... y dije yo: qué será esto? En ese momento me sentí inquieta y como maluca." (MOCE3)

La relación de la docente con las madres y el padre era más de supervisora que de educadora. Diríamos que para poder establecer relaciones en términos de vivencia significativa, en el mundo del conocimiento, habría que prescindir del corsé de los roles, de la imagen de autoridad o de superioridad, e intentar una relación de horizontalidad fluida, sin quebrantar eso sí, los márgenes de la óptima funcionalidad académica y administrativa. (...) nos es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las significatividades que derivan de ellos (...) Este mundo siempre está dado desde el comienzo como un mundo organizado" (Schütz, 1974, p. 22).

De acuerdo a lo expresado por Schütz, el mundo de la vida, es vivido y sentido desde la intimidad de cada individuo, en el cual emergen experiencias y sentires que se exponen para entrar en contacto con un medio que no sólo se perciben

sentimientos, conocimiento, y comunicación, sino que además se conjugan espacios de interacción, en el que cada sujeto participante aporta y vivencia su accionar social, pasando de lo individual a la acción con el otro .

3.3.5. Encuentro con las Instituciones.

“usted sabe que Bienestar lo coge y lo cita a uno en una capacitación, y uno se sienta y uno dice “ay, tengo un sueño”, espérate que nos den el descanso... y a mi no se me graba eso”...“para Bienestar uno siempre tiene que trabajar, tiene que trabajar con esa minuta, uno la debe trabajar, la tiene como madre comunitaria, un deber.” (GF1)

Las madres y el padre asumen las actividades de capacitación que ofrece el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como algo impuesto. Se destaca el hecho de que no las consideran como relevantes para la adquisición de conocimientos significativos. Las funcionarias del ICBF enseñan mediante una metodología poco participativa, se limita más a la transmisión de un saber técnico y entre tanto desconoce a las especificidades de los sujetos de la educación. Y es en este evento en el que el compromiso administrativo por cumplir con las funciones rigurosamente establecidas, se convierten en acciones impuestas, es decir en ignorar las necesidades reales de conocimiento de las madres y el padre comunitario, cuyos derechos pretenden defender y garantizar.

Yo diría que son como buenos, porque uno... o sea, Bienestar nos capacita mucho, en muchas cosas sobre alimentación, sobre planificación familiar, pues... hay mucha capacitación y uno aprende mucho.” (GF2)

Contrasta de modo evidente con el testimonio anterior, pues se le reconocen a las actividades con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar la función de transmitir aprendizajes significativos. Consideramos que esto se debe a varios factores: el nivel socio-cultural de las madres comunitarias es demasiado heterogéneo, lo que genera esta diversidad de percepciones frente a los

contenidos estrictamente académicos; siendo estos niveles divergentes de formación previos en ellas, los que sirven a su vez como motivadores o desmotivadores para las actividades estrictamente académicas.

A modo de reflexión podríamos decir que el problema no es el compromiso administrativo sino la forma como es asumido, imposibilita muchas veces el hecho de construir relaciones cara a cara y vivencias significativas en materia de conocimiento, pues se circunscriben a impartir nociones estandarizadas desde lo que su función institucional considera que deben saber los beneficiarios, olvidándose del conocimiento que traen desde su historia.

“Bienestar ha sido un apoyo, Bienestar ha servido a la comunidad, pero como te digo hay déficits y algo terrible es que a uno no lo escuchan, porque yo he tratado de hablar y no me han escuchado... entonces si una institución no lo escucha a uno...”(JJRE2)

“Y hoy, oiga, mientras que los de la universidad, los muchachos, llegan con unas cosas muy buenas, que nos enseñan a nosotros, y se meten y se untan de la pomada, mientras que Bienestar no se está untando con nosotros, simplemente nos están dando capacitaciones en tal parte y en tal parte, nos hablan y nos hablan, y uno llega a la casa y ya se le olvida lo que le dicen, pues por lo menos... En cambio ya con ellos... dicen acuértese... acuértese doña G. que tal día hay cosas. Y uno: “ay, si...” (GE5)

Para la interpretación de los testimonios anteriores compartimos los postulados de Vigotsky (1987), al referirse que todo aprendizaje trae consigo una historia previa. Mientras que Ausubel (1963), sugiere que el aprendizaje puede darse por descubrimiento, como estrategia de enseñanza de manera que las madres y padres comunitarios desde sus conocimientos previos y los conocimientos nuevos que reciben de las instituciones, pueden formar una estructura cognitiva, logrando introyectar el conocimiento y alcanzar un aprendizaje significativo.

Es así como la reflexión de los quehaceres permanentes de ellas y él frente a la apertura de nuevos conocimientos, esta generada por la metodología de enseñanza utilizada por las instituciones, las cuales en algunos casos hacen caso omiso a las sugerencias hechas por quienes se capacitan, evento que no contribuye a la transformación de la cotidianidad en la educación.

A veces las instituciones priorizan algunas experiencias educativas, como los gestos, las palabras, modos de aprendizaje que de alguna manera imponen en los aprendices, abstrayéndolos de sus experiencias de vida y de sus actuaciones espontaneas, negándoles así la oportunidad de leer el mundo de una manera diferente.

“los de la Universidad nos dicen “mire, hay que mejorar esto”. Imagínese que a mí no me pareció malo de pronto que ellos me dijeran, “doña G. tiene que mejorar esto... mire que esto y esto” y yo no me enojaba, yo le dije ah, si, muchas gracias. Eso me ha servido para ser cada día mejor madre comunitaria y me ha servido mucho, pero ay... nosotros, por lo menos en mis compañeras que lo hemos hablado, hemos dicho, que nos manden personas de allá, que esas personas les van a enseñar a ustedes cada día mejor” (GE5)

Algunas madres comunitarias callan su sentir con relación a la llegada de las instituciones al barrio, prefieren el silencio que ahoga y lastima a la voz que denuncia y otras no expresan su inconformidad, quizás por temor a ser excluidas de las propuestas laborales que les ayudan al sustento. Lo anterior se percibió en las diferencias de posturas, de actitudes entre las entrevistas individuales y el grupo focal.

3.3.6. Encuentro con las Madres Usuarias

“ellas pueden fingir que si le están prestando atención a uno, pero apenas salen de la puerta para allá...” esta tan boba, haciéndole perder tiempo a uno” (risas...después de que se comió el sancocho), y si... se comen el refrigerio y se van... porque ellas pueden

fingir que si le prestaron mucha atención al tema y que les interesó mucho pero la verdad.. es que....lo acusan a uno de perder tiempo” (GF1)

Se observa en algunas de las madres usuarias, al tenor de los testimonios recogidos, el interés por recibir algo. El conocimiento como tal no les interesa, sino como algo instrumental que de algún modo redundará en beneficio de sus hijos, y esporádicamente, en el suyo propio. Este es quizá el punto de mayores falencias de entre todo el proceso, pues indica que la vivencia significativa, tanto como la relación cara a cara, no se dan en la relación madres comunitarias- madres usuarias, ni entre estas últimas y las diversas instituciones que “asisten” y educan a este sector de nuestra ciudad. Implica esto que este beneficiario, el destinatario de los saberes y acciones que se imparten y emprenden, prefiere mantenerse al margen de ellos, con recelo, con una actitud de reserva e indiferencia.

Igualmente, cuando la madre usuaria piensa que las reuniones a la que es convocada, no le ofrece ninguna retribución y es sólo una “pérdida de tiempo”, se rompe ese lazo de responsabilidad que comparten en cuanto al desarrollo físico, intelectual y emocional del niño y la niña; porque si la madre no demuestra una actitud de motivación frente al trabajo que se realiza en el hogar comunitario, no tendrá un aprendizaje significativo que le aporte herramientas para la adecuada nutrición y educación de su hijo.

“Cuando uno las invita, lo primero que dicen es ¡Ay Que pereza! Pero con pereza y todo pero si han asistido. Supongamos, para decirles de una reunión... supongamos en estos días para una reunión que las invité.. “ay, que pereza” por qué tanta reunión... y yo: allá se van a dar cuenta para qué es...les hice un algo... y ay, que nos van a dar? Y yo: les voy a hacer arepas de bienestarina. Y Ay no! gas que pereza, y les dije yo pero van a comer...va a saber buena... Entonces es que ustedes tienen que aprender para qué es la bienestarina, para cuando uno les de a ustedes no la vayan a botar, a tarársela en la cara, a jugar con ella... Si, chévere. Y les di de eso, y ellas dizque eso no era arepas de bienestarina, y yo: ah pero es... “ (MOE3).

“Con las mamás es muy difícil, es muy difícil porque mira por ejemplo en la escuela de padres, es súper complicado, y eso que los muchachos de la Universidad de Antioquia nos estuvieron visitando, y aprendieron, ellos siempre aprendieron mucho, pero es mucho más difícil, porque es que por ejemplo, en una escuela de padres, yo voy a citar los papás de los niños, que de los míos son por ahí 10, de 8 a 10, cuando vienen a aparecer como 2 o 3 papas de los niños, entonces eso es muy complicado, porque mira, nosotros en la Escuela de padres, prácticamente les enseñamos lo que nosotras aprendemos sobre la nutrición, sobre el tratamiento del agua, sobre todo lo que hemos aprendido. Pero mira, llegan 2 o 3 papas, o mamás, perdón.” (ME1)

Esta actitud de indiferencia y rechazo al llamado que se hace desde el hogar comunitario, evidencia un problema de desconocimiento de la labor que realizan las madres y los padres comunitarios, quienes no sólo son cuidadores de los niños, sino forjadores de su futuro, pues transcurrir los primeros años de vida en un ambiente saludable, lleno de afecto y con una buena nutrición, es fundamental no sólo para la supervivencia del niño, sino para alcanzar su pleno potencial como ser humano con capacidades, sueños y necesidades.

Las madres usuarias tal vez no han comprendido que la acción educativa llevada a cabo en los hogares trasciende la esfera de la nutrición, y se convierte en experiencia de vida para sus hijos, en vivencia compartida, porque un niño sano en todos los sentidos, será un adulto sano, que afrontará su proyecto de vida con responsabilidad, respeto y dignidad.

Lo anteriormente expresado, afecta negativamente la relación que las madres usuarias tienen con las madres y el padre comunitario, debido a la falta de compromiso con el proceso educativo y de cuidado que se realiza con sus hijos. Ellas no sienten el apoyo de las madres usuarias para dar continuidad al avance que manifiestan los niños cuando están en el hogar comunitario.

Las madres y los padres comunitarios desean compartir los conocimientos aprendidos, pero por lo general, no hay presencia de las madres usuarias, quienes son las primeras responsables de la nutrición de sus hijos e hijas. Es ahí donde la

construcción del saber nutricional, se fragmenta, se diluye y se queda como experiencia sin compartir para la madre comunitaria.

CAPÍTULO CUATRO: DISCUSIÓN FINAL.

Para abordar este último acápite, es preciso contextualizarlo dentro del marco de los objetivos, ponderar los alcances de este estudio, comentar las conclusiones que se infieren de él, y considerar las posibles líneas a seguir por investigaciones posteriores. Señalando la conclusión, obviamente debatible en tanto que comprensiva, a la que nos condujo cada uno de ellos, para luego señalar esas líneas posibles.

Consideramos haber cumplido los objetivos en la medida en que la vivencia del otro puede ser comprendida, utilizando para ello las herramientas conceptuales dadas por Dilthey, Schutz y Mélich; influencias que se perfilaron y definieron en el transcurso del trabajo. La interpretación a la que nos conduce esta comprensión de la vivencia de ser madres comunitarias es la siguiente: no hubiésemos podido indagar en la vivencia de las madres comunitarias y el padre comunitario intentando hallar los significados que ellas les confieren a sus vidas, de no ser por las reflexiones permanentes en torno a nuestra experiencia como docentes, de nuestras vivencias en torno a la acción educativa; por la mirada interdisciplinaria a los sujetos de estudio, favorecida por la lectura del contexto desde nuestra práctica cotidiana y nuestra práctica docente, buscando los significados desde la subjetividad, y desde la vivencia con los otros.

Sólo desde este ejercicio reflexivo en el que le permitimos a nuestra propia subjetividad el hacerse permeable a las vivencias de las madres comunitarias, pudimos reconstruir la senda de sus experiencias y transformarlas en lenguaje compartido, esto es, en vivencia que se transforma en saber al re significar el espacio con sentido de existencia en un tiempo histórico, y al reconocimiento de su propia identidad como madres comunitarias y como constructoras de identidad.

En los hallazgos obtenidos de los grupos focales y de las entrevistas a profundidad realizadas a las madres y padres comunitarios, quizás lo más

importante al hacer el análisis hermenéutico, fue haber ubicado los momentos históricos a través de los cuales cobró sentido el territorio dentro de un contexto intercultural que gira en torno al establecimiento de las relaciones intersubjetivas, en las que se establecieron relaciones que revitalizaron la correspondencia entre el concepto, la palabra y el pensamiento, que conllevó a crear una red comunicativa que involucra el rol de ser madre comunitaria y el padre comunitario, en el sentido de pasar de ser ama de casa, madres cabeza de hogar, a “profesora”.

Desde esta relación intersubjetiva, resalta también la oportunidad de la educación nutricional con el acompañamiento de los estudiantes de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, a partir de las prácticas académicas y sociales, como aspecto fundamental en la construcción de conocimiento, escuchando sus voces que a la luz del tiempo les han ayudado, a su crecimiento como personas, y les han brindado la posibilidad de ser reconocidas en su comunidad por la labor que desempeñan, que las realza y ubica en un nivel social, cultural y académico más estructurado frente a las madres usuarias y en general frente a la comunidad.

En este sentido, ellas se describen y se narran desde sus comunidades, desde sus percepciones simbólicas, y es ahí, que el lenguaje se convierte en el camino para acceder al sentido de lo humano, a través del cual, surge igualmente la categoría identidad como elemento importante para la construcción de subjetividad e intersubjetividad. Asumir entonces la subjetividad como un proceso de reflexión sobre la condición del sujeto integrante de una colectividad, es tomar conciencia de la responsabilidad social que se deriva en términos de lo político, en el ejercicio de la ciudadanía desde su quehacer como madres comunitarias.

Sus narraciones expresan y construyen subjetividades e identidades que, como mujeres protagonistas de acciones sociales, encaminadas a propiciar el desarrollo de los niños, apuntan desde lo emocional, a convertir los desafíos que les imponen la inequidad y la falta de oportunidad en un derecho a la felicidad y al

reconocimiento social y laboral. Retomando a Mélich, en el ámbito de la acción educativa en el mundo de la vida y en el trabajo cotidiano de ser madre comunitaria, la educación es posible en la medida en que existan sentidos compartidos sobre la visión de mundo y se tenga presente que es la cultura la que da los elementos para acercarnos a las interpretaciones de la realidad humana.

La acción educativa y la idea de un desarrollo humano no es tarea fácil; es un proceso en construcción desde las diferentes ciencias y disciplinas, las cuales deben aportar y redefinir nociones que vayan más allá de las fórmulas, las teorías y los ideales de desarrollo y educación. Estas dos conceptualizaciones están inmersas en los procesos cotidianos de socialización del entorno de las madres comunitarias, allí se construye y se dinamiza la realidad histórica y cultural de ellas como individuos, porque es en la vivencia diaria en la cual convergen los encuentros y desencuentros que configuran el mundo real y simbólico donde nos desenvolvemos los seres humanos. En este orden de ideas diríamos que realizar una acción educativa es asumir el devenir histórico de los sujetos en el mundo, como una acción significativa para la construcción de comunidad en el barrio Bello Oriente, como se percibe en el quehacer de las madres de esta zona.

Cobra relevancia lo expresado por Schütz al hacer referencia al mundo de la vida como lo vivido y lo sentido desde la intimidad, allí se conciben experiencias y sentires que se exponen para entrar en contacto con un medio en el que no sólo se perciben sentimientos y saberes, sino que además se conjugan espacios de interacción, donde cada sujeto aporta y vivencia su accionar social, pasando de lo subjetivo a la acción con el otro, enmarcando así un mundo plenamente diferenciado por el yo actuante, y el observador que interpretan el proceso de vivir. Es así, como a partir de los relatos de sus experiencias de vida, surge la necesidad de comprender el sentido que las madres comunitarias le dieron a las vivencias compartidas con los estudiantes y docentes de práctica social y académica de Nutrición y Dietética.

Con base en dicha comprensión, podemos plantear una lectura interpretativa sobre las prácticas de los estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, en la medida en que a partir del concepto de vivencia, generamos una reflexión sobre lo que debe ser la acción educativa, en tanto que ésta trascienda los muros de las instituciones y se transforme en una manera de pensar su quehacer a partir del estableciendo de diálogos en términos de igualdad entre todos los actores, para dar solución a problemáticas comunes.

Cuando hablamos entonces de lecturas comprensivas de las prácticas de los estudiantes de últimos semestres en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, lo hacemos debido al hecho de que nos asumimos como agentes de nuestra propia investigación, y no como simples observadores de un conjunto de relatos.

Así pues, frente a los objetivos, podemos afirmar que al ser derivados de nuestra comprensión de la acción educativa como vivencia, comprendimos e interpretamos sus conocimientos en educación y en educación nutricional, el valor y el significado que las madres comunitarias le confieren a éstos.

Consideramos que en lo referido a estos objetivos, el principal obstáculo fue la búsqueda de un lenguaje común, desde el que tanto las personas integrantes de los grupos focales, como nosotras en nuestra condición de investigadoras, pudiésemos establecer un mutuo reconocimiento, un lenguaje que no excluyera la repetición, la anécdota, el ejemplo cotidiano, la digresión: si la acción educativa comporta una responsabilidad, ésta puede asumirse desde la frialdad de la educación clásica, o bien desde la acogida y la hospitalidad, desde el irse narrando a medida que la voz del otro nos narra, nos devela como relato, al tiempo que hacemos posible su voz, su memoria, la novela de su vida. Dado que nuestra apuesta metodológica se ubica en esta última manera de entender la responsabilidad que implica la acción educativa, obtuvimos lecturas comprensivas de estos objetivos específicos, con lo que les dimos cumplimiento.

De otra parte, pensamos como posibles campos de investigación derivados de este trabajo, los siguientes:

Comprender cuál ha sido la interpretación que se le ha dado a la labor de las madres comunitarias, en el caso particular del barrio Bello Oriente de Medellín, y pensando en términos más amplios, en los diferentes entornos en donde llevan a cabo su acción, en las diversas comunas de la ciudad de Medellín, y por extensión al área metropolitana.

Analizar el por qué de la pervivencia del modelo clásico en educación nutricional, y en particular en el trabajo de educación con comunidades, pese a los reiterados proyectos de cualificación pedagógica en los diversos programas educativos de formación profesional, como política institucional, no sólo en lo referente a la Escuela de Nutrición y Dietética sino al conjunto de programas que configuran la oferta educativa de la Universidad de Antioquia. Incluso se podrían aventurar como sendas probables para el desarrollo de esta alternativa: En primer lugar el abordar el por qué del sistemático descuido de las asignaturas propias de una línea de formación humanista en los diversos pensum y currículos, así como el componente humanista que debe ir, a nuestro juicio, siempre implícito en cada asignatura, por especializada, específica o técnica que sea, referenciado por los más altos valores de una acción educativa para la acogida, para la natalidad y la hospitalidad.

En segundo término, al hecho de que las instancias de mediación política entre la academia y los entes políticos administrativos tales como alcaldías o gobernaciones, están subordinadas a las élites administrativas de la academia misma, en las que la vivencia del educador raso, el de la tiza, el marcador, la garganta cansada y los talleres, el recursivo y dinámico, el ser sensible que se torna otro entre los otros, se invisibiliza, se silencia o se desconoce, por atender a consideraciones que en nada son compatibles con la acción educativa, y en

cambio sí con los viejos modelos transmisionistas atravesados por consideraciones meramente cuantitativas, como la “cobertura”, o la “eficiencia”.

En tercer lugar, determinar si esa manera de entender la acción educativa desde los modelos transmisionistas del trabajo pedagógico, puede ser considerada o entendida como vivencia, tanto por los docentes como por los destinatarios de su acción educativa, o si se trata simplemente de argucias retóricas o de juegos de lenguaje, en los que la expresión de la tolerancia y la exaltación de los conocimientos impartidos o adquiridos, enmascaran la inmovilidad, la no transformación, la resistencia al cambio, tanto en unos como en otros, es decir, la negación, la supresión de la vivencia como componente de la acción educativa, haciendo de ésta, como señalábamos más arriba, un frío acontecer, un “por cumplir”, sin que se establezca diálogo alguno entre los sujetos partícipes de la vivencia propiamente dicha y de la acción educativa tal como la desarrollamos a lo largo de nuestro trabajo.

Cabe anotar que pese a los esfuerzos librados tanto desde la elaboración teórica, como desde la praxis pedagógica, y a pesar de todo, las entidades oficiales concurrentes con nuestro trabajo, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar siguen ancladas al modelo transmisionista no vivencial de asumir la educación, no sólo la educación nutricional como eje de una posible construcción de desarrollo humano, sino también del quehacer pedagógico en cualquier ámbito del saber, desde el que se pretenda visibilizar al otro, narrarlo, comprenderlo.

Consideramos que mientras no se asuma la educación como acción educativa y humana, no habrá desarrollo tal como lo entendemos, independientemente de quien “eduque”, si el estado, los particulares, o las instituciones educativas propiamente dichas. Por ello hablar de educación o de procesos educativos en la actualidad implica no solamente la búsqueda por el sentido de ella, sino y aún más importante, debe propender por la creación de espacios reflexivos que den respuestas a las necesidades sociales y humanas de los sujetos, desde una mirada

que englobe sus contextos, su propia historia de vida y su cultura; en términos generales, una educación más vivencial, una acción educativa que permita trascender los resultados inmediatistas, medidos bajo una óptica de indicadores cuantitativos, dejando de lado al ser.

Es por ello que, al hablar de la vivencia de las madres comunitarias y el padre comunitario del barrio Bello Oriente, las ubicamos precisamente en el umbral de la visibilidad, del reconocimiento a través de las narrativas de sus vidas comunes y de sus conversaciones cotidianas, escuchar sus voces como lo enunciamos anteriormente, nos ayudó a la construcción de su imaginario de sujetos, y a comprender cómo se fueron configurando sus vidas como sujetos sociales al descubrir el camino de su realización personal desde esta experiencia que las pone al servicio de los niños como cuidadoras y dadoras de afecto.

La vivencia entonces, no es una suma de historias de vidas, son experiencias contrapuestas a las diferencias sociales, pues el trabajo de ser madre comunitaria y padre comunitario se ha interpretado como la actividad principal de reconocimiento y afirmación del ser, del quehacer y del saber humano para las madres comunitarias del barrio Bello Oriente. Nos atrevemos a decir que es allí donde se configura el verdadero mapa de la educación en el que aparecen las valoraciones que alimentan el orden social, y dibujan las tensiones de su existencia.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1988). *Sobre la revolución* (p. 266). Madrid: Alianza

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bárcena, F., Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natación, narración, y hospitalidad*. Barcelona: Editorial Paidós

Barrone, S. Mella, P. (2003). *Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy*. *Revista Iberoamericana de educación*, 031, 187 -219.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida* (pp. 39). México: FCE.

Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Pearson Educación. Editorial.

Bonilla, C. E & Rodríguez, S. P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes Ediciones.

Carta de Otawa para la Promoción de la Salud. (1986). Noviembre.

Carta del Caribe para la promoción de la salud. Elaborada por la Primera Conferencia de Promoción de la Salud del Caribe organizada por la OPS7OMS y la Cooperación Caribeña en Salud, del 1-4 de junio de 1993. Puerto España, Trinidad y Tobago.

Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, el poder de la identidad*. México: Alianza Editorial, S. A.

Castiblanco, I. Contreras, H. (2004). *La educación popular y el sujeto de la pregunta*. Extraído el 13 de Marzo de 2008. En:

http://www.icastiblanco.octoacto.org/docs/La_Educacion_Popular_y_el_Sujeto_de_la_Pregunta.pdf

Castro, M. C. (1991). Reflexiones sobre interdisciplinariedad. Documentos Universidad Nacional de Colombia.

Castro, Domínguez y Sánchez (1998). *Psicología, Educación y Comunidad*. Santafé de Bogotá. Almudena Ediciones.

Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata. S.L.

Dilthey, W. (1883). Introducción a las ciencias del espíritu.

Durkheim, E. (1967). *De la división del trabajo social*. De. Schapire, Buenos Aires, Trad. David Maldavsky

Escobar, A. (1986). *La invención del desarrollo en Colombia: En lecturas de Economía*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. (20), 9-35.

Foro Regional Desafíos para la investigación en salud y nutrición de los niños en América Latina, Santiago de Chile, Noviembre de 2003.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires Argentina: Editorial siglo veintiuno.

Ferrater, M. (1949). Dilthey y sus temas fundamentales. *Revista cubana de filosofía*, 1(5). 4-12. Extraído el 20 de Octubre, 2009 de: <http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n05p004.htm>.

Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme. S A. (pp. 91- 120).

Gadamer, H.G. (1990). "El hecho de la ciencia", en *La herencia de Europa*, Barcelona.

Galeano, E. (2007). Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales. En: Área de investigación modulo 3. Medellín. CINDE.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. Universidad EAFIT. Editorial.

Gargarella, R. (1998). Las teorías de la justicia después de Rawls. Barcelona: Editorial Paidós.

Gutiérrez, C. B. (2002). *Temas de Filosofía Hermenéutica*. Bogotá. Ediciones Uniandes.

Gutiérrez, González et al. 2007. Proyecto Interinstitucional Por Una Infancia saludable PRISA. Sistematización: Sentido de la Práctica y la Participación "Deshaciendo El Suspenso, una Acción social Para Ser Leída". Universidad De Antioquia, Medellín.

Hemicéfalo. Relación entre psicología y hermenéutica. Triada: "Vivencia, expresión y comprensión" como punto de partida de las ciencias del espíritu. Extraído el 13 de Marzo de 2008 En: weblog.educ.ar/perl/mt/mt-comentarios.cgi?entry_id=852 - 22k

Hoyos, G. (1989). Rol e influencia de los Agentes Externos en los procesos comunitarios. Universidad Nacional de Colombia

Husserl, E. (1967). Investigaciones Lógicas. *Revista de occidente* Madrid: traducción del alemán por: Manuel Morente y José Gaos. (pp.28 – 191).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2004). Materno infantil. Extraído el 23 de Mayo, 2008 de <http://www.icbf.gov.co/espanol/accionesap2.asp>.

Jiménez, G. F. (1990). *Introducción al Psicodiagnóstico de Rorschach y láminas proyectivas*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. (1996). Informe a la UNESCO. La educación Encierra Un Tesoro: Delors, J.

López, M. A. (1990). "*Comprensión" e "interpretación" en las ciencias del espíritu*. España: Editores Universidad de Murcia.

Luna, M.T. (2007). Perspectivas del desarrollo humano. En: Modulo I. Medellín. CINDE.

Maffesoli, M. (1997). Elogio de la razón sensible, una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: Ediciones Paidós

Mejía, M.R. (2007). Política educativa. Modulo I. CINDE.

Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.

Monsalve, A. (1998). Estado, sociedad internacional y derechos humanos en un mundo globalizado. Colombia: Editorial U. De A. Medellín.

Muñoz, G. (2007). Área de educación. Modulo II.

Muñoz, J. (2007). La educación popular para la participación y el empoderamiento. Extraído el 13 de Marzo de 2008 En:

www.cooperacioninternacional.com/modules.php?name=News&file=article&sid=41

- 52k -

Navas, J. La educación nutricional, una herramienta imprescindible. Extraído el 7 de Marzo, 2008, de Educaweb.com C:\Documents and settings\Usuario\Escritorio\investigación en educación comunidad\La educación nutricional una herramienta imprescindible.mht.

Nicoletti, J.A. Fundamento y construcción del acto educativo. Extraído el 23 de Mayo, 2008 de www.uclm.es/profesorado/ricardo/docencia_e_investigacion/6/Fundamento_acto_educativo.doc –

OMS, 1978. "Atención Primaria de Salud. Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud", Alma-Ata, URSS, 6-12 de Septiembre de 1978. Serie Salud para Todos, No. 1, Ginebra.

OMS, 1997. Declaración de Yakarta sobre Promoción de la Salud en el Siglo XXI. IV Conferencia Internacional de Promoción de la Salud. Indonesia, julio de 1997.

OMS, OPS. A su salud – Salud infantil. Boletín N^o 4, Dic. – Ene 2003 – 2004.

Piera, C. (1983). *Educación, planteamientos para la formulación de una teoría*. (pp. 242 -244). Lima, Perú: Editorial Zapata Santillana S. R. L.

Promoción de la salud y equidad. Declaración de la conferencia internacional de promoción de la salud 9-12 de noviembre de 1992.

Restrepo, S.L. (2005). La promoción de la salud y sus aportes en alimentación y nutrición. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería. (23).1.

Revista Perspectivas de Salud. (2002). La revista de la organización panamericana de la salud. (2) 7.

Revista Perspectivas de Salud. (2003). La revista de la organización panamericana de la salud. (1) 8.

Ricoeur, P. (1996). *Ideología y Utopía* (pp. 275). Barcelona: Gedisa.

Schutz, A. (1993). *La Construcción Significativa Del Mundo Social*. España. Editorial Paidós. (pp. 76- 175).

Sen, A. (1993). La calidad de vida. México: Editorial fondo de cultura económica.

Taylor, CH. (2003). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. España: Fondo de cultura económica de España.

Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo, educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. En Modulo III Área de Educación. Medellín. CINDE

Tirzo. J. (2000). Dimensión antropológica. Revista en línea.20.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*, Francia: Librarie Artheme Fayard.

Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 1/94: Estatuto General. Título I. Capítulo III. Artículo 6.

Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 124. 29 de septiembre de 1997. Medellín.

Universidad de Antioquia. Estatuto General. Acuerdo Superior 1 (1994). Extraído el 15 de Agosto, 2009 de: <http://www.udea.edu.co/gob/estatuto.html>. Consulta: 15 de agosto de 2010.

Universidad de Antioquia. (2007). Proyecto de mejoramiento y desarrollo hacia la excelencia de la práctica académica en el ciclo de profundización. Escuela de Nutrición y Dietética. Medellín

Weber, M. (1981). Conceptos sociológicos fundamentales. En: Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO 1

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES

GUÍA DE ENTREVISTA

Agradecemos que haya aceptado la invitación para conversar sobre las vivencias de usted como madre comunitaria en relación con la educación nutricional y alimentaria ha recibido de las diferentes instituciones. Sus experiencias y percepciones sobre el asunto son muy valiosas para lograr los objetivos de la investigación. La cual tiene como objetivos:

OBJETIVOS

- ✓ Interpretar las relaciones de las madres comunitarias con las personas que les han brindado educación nutricional
- ✓ Interpretar el concepto de educación nutricional que tienen las madres comunitarias del barrio Oriente

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Si usted autoriza nos gustaría grabar en medio sonoro las intervenciones, pues todo lo que usted diga es muy importante y no quisiéramos que en el intento de tomar notas, no pudiéramos escuchar o escribir todo lo que dice.
2. La información que se genere en esta entrevista es confidencial, quedará registrada en unos códigos para almacenarla y diferenciarla de otras, pero no se utilizará su nombre.
3. Es importante que sepa que en cualquier momento de la conversación puede interrumpir y que no está obligada a participar durante toda la entrevista, pues éste es un acuerdo voluntario.
4. ¿Está de acuerdo con la manera como se llevará a cabo la entrevista de?, Si es así comencemos.

TEMAS

PRIMER TEMA: ACCIONES

1. ¿Qué acciones ha realizado usted con los niños, las madres y las madres usuarias derivadas de la educación nutricional que ha recibido? ¿Qué la motivó (finalidad) a realizar esas acciones?
2. ¿Cómo ha visto la participación de las personas con quienes han realizado estas acciones?
3. ¿Qué aportes han tenido estas acciones en quienes han participado?
4. ¿Con cuáles instituciones y personas se han relacionado en los procesos de educación nutricional?
5. ¿Cómo cree que deberían ser los procesos de educación nutricional?

SEGUNDO TEMA: SIGNIFICADO

1. ¿Qué importancia ha tenido para sus vidas recibir educación alimentaria y nutricional?
2. ¿Qué significa para ustedes la presencia de las estudiantes de nutrición y dietética de la universidad de Antioquia en los hogares comunitarios?
3. ¿Qué importancia tiene para ustedes la presencia de los docentes en educación nutricional?
4. ¿Considera que ha sido significativa la experiencia de educación nutricional para su proyecto de vida?

5. ¿Cómo ha contribuido la educación nutricional a su desarrollo y formación como persona y madre comunitaria?

TERCER TEMA: EXPRESIONES Y RELATOS

1. ¿Qué las llevó a ser madres comunitarias?
2. ¿Cómo han vivido la interacción con las personas que han conversado sobre alimentación y nutrición?
3. En esta interacción que ha tenido, ¿considera que le ha generado una experiencia importante? ¿Cuál ha sido más significativa? ¿Por qué?
4. ¿Qué recuerdos tiene usted acerca de experiencias vividas alrededor de la educación nutricional?
5. ¿De esa experiencia, qué aspectos han sido relevantes para su vida como persona, como madre comunitaria y para los niños y sus familias?
6. Cuéntenos como ha vivido y valorado su aprendizaje en educación nutricional como madre comunitaria.

COMENTARIO FINAL:

Antes de terminar nos gustaría saber si desea añadir algo... si hizo falta tratar algún tema, si hay algo más que hubieran querido decir y no lo tratamos.

Le agradecemos su colaboración y la disposición que tuvo para discutir el tema. Si fuera necesario ¿podría contactarla para aclarar o complementar algún aspecto tratado en la entrevista?

ANEXO 2

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

GUÍA PARA GRUPO FOCAL

Agradecemos que hayan aceptado la invitación para conversar sobre las vivencias de ustedes como madres comunitarias en relación con la educación nutricional y alimentaria han recibido de las diferentes instituciones. Sus experiencias y percepciones sobre el asunto son muy valiosas para lograr los objetivos de la investigación. La cual tienen como objetivo:

Objetivo

Indagar sobre los conocimientos en educación nutricional, aprehendidos por las madres comunitarias del barrio Bello Oriente, por medio de la interacción, discusión y la socialización de experiencias.

1. ¿Cuéntenos si las capacitaciones sobre nutrición y alimentación que ustedes han recibido, le han permitido acercarse a otros conocimientos?
2. ¿Qué entienden ustedes por educación alimentaria y nutricional?

3. ¿Qué ha significado para ustedes los conocimientos adquiridos en alimentación y nutrición?
4. ¿Desde su experiencia como consideran ustedes, se aprende educación nutricional?
5. ¿Para ustedes qué es educación?
6. ¿Cómo desarrollan ustedes los procesos educativos con los niños y sus familias?
7. ¿Qué sentido tuvo para ustedes el proceso educativo en alimentación y nutrición realizado con las estudiantes y docentes?
8. ¿Cuales conocimientos adquiridos en la educación nutricional, han sido relevantes, comparados con los conocimientos previos que ustedes tenían?

ANEXO 3

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES

ENCUESTA A MADRES COMUNITARIAS. ASOCIACIÓN ALEGRÍA DE LOS
NIÑOS. BARRIO BELLO ORIENTE

Fecha: Día ____ Mes ____ Año ____
Nombre del Hogar: _____ Teléfono: _____
Dirección: _____ Sector: _____

Propósito: Caracterizar socio-demográficamente las madres de los hogares comunitarios de Bienestar Familiar ubicados en el barrio Oriente.

1. IDENTIFICACIÓN

1.1 Nombre de la Madre Comunitaria: _____ Edad: ____
1.2

1.2 Nivel educativo	
Analfabeta	
Primaria incompleta	
Primaria completa	
Secundaria incompleta	
Secundaria completa	
Educación no formal (cual)	
Técnica (cual)	
Tecnología (cual)	
Universitaria (cual)	

1.3 Estado civil	
Soltera	
Casada	
Unión libre	
Viuda	
Separada	

1.4 Número de hijos	
Sin hijos	
Entre 1 y 3	
Mas de 3	

1.5 Tiempo que lleva como madre comunitaria	
Menos de 1 año	
Entre 1 y 5 años	
De 6 a 10 años	
Mas de 10 años	

1.6 Tiempo que lleva de vivir en el barrio	
Menos de 1 año	
Entre 1 y 5 años	
De 6 a 10 años	
Mas de 10 años	

2. SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

2.1 Número de personas que habitan en la vivienda:	
Menor o igual a 3	
Entre 4 y 6	
Mayor a 6	

2.2 ¿Quién es el jefe del hogar?	
Madre comunitaria	
Esposo	
Otro ¿Cuál?	

2.3 Tenencia de la vivienda	
Propia	
Alquilada	
Prestada	

2.4 Ingreso económico familiar	
Menos de 1 salario mínimo	
Entre 1 y 2	
Más de 2 salarios mínimos	

3. Factores del Entorno

3.1 El terreno donde está ubicada la vivienda es:	
Seguro	
Inseguro	

3.2 La vivienda está ubicada cerca de:	
Quebrada	
Basurero	
Fabrica	
Calle principal	
Ninguna de las anteriores	

5. INTERACCIÓN CON LAS FAMILIA

4.1 En el hogar se realizan actividades educativas en alimentación y nutrición dirigidas a la familia de los niños y las niñas.

Si ___ No ___ En caso negativo diga porque? _____

En caso afirmativo ¿Con que frecuencia? _____ Y
cuales _____

4.2 Se comunica con las familias de los niños y las niñas	
Cuando hay dificultades	
Cuando las familias lo solicitan	
Para informar acerca de su proceso en el hogar	
No hay comunicación	

4.3 Que tipo de actividades educativas en alimentación y nutrición realizan con los niños y las niñas del hogar.

5. Capacitación

5.1 En que temas sobre salud, alimentación y nutrición ha recibido capacitación:

5.2 En que temas sobre salud, alimentación y nutrición le gustaría recibir capacitación:

6. Impresiones adicionales del encuestador

Nombre del encuestador

Firma

