

# FOLIOS

Folios

ISSN: 0123-4870

ISSN: 0120-2146

Universidad Pedagógica Nacional

Betancurth-Loaiza, Diana Paola; Villa-Vélez, Lilliana; Castaño-Pineda, Yeferson; Escobar-Paucar, Gloria Matilde; Bastidas-Acevedo, Miryam; Gómez-Correa, Jaime Arturo; Peñaranda-Correa, Fernando

Narrar historias, reconstruir vidas: experiencia de educación popular con mujeres vulnerables que realizan la crianza

Folios, núm. 56, 2022, Julio-Diciembre, pp. 81-92  
Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.56-13333>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345973358006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Narrar historias, reconstruir vidas: experiencia de educación popular con mujeres vulnerables que realizan la crianza

**Storytelling, Rebuilding  
Lives: a Popular  
Education Experience  
with Vulnerable Women  
Parenting**

**Narrar histórias, reconstruir  
vidas: experiência de  
educação popular com  
mulheres vulneráveis que  
realizam a criação**

**Diana Paola Betancurth-Loaiza\*** <https://orcid.org/0000-0001-7620-2336>

**Lilliana Villa-Vélez\*\*** <https://orcid.org/0000-0001-5571-4121>

**Yeferson Castaño-Pineda\*\*\*** <https://orcid.org/0000-0003-0172-1021>

**Gloria Matilde Escobar-Paucar\*\*\*\*** <https://orcid.org/0000-0002-4721-4749>

**Miryam Bastidas-Acevedo\*\*\*\*\*** <https://orcid.org/0000-0003-0173-1270>

**Jaime Arturo Gómez-Correa\*\*\*\*\*** <https://orcid.org/0000-0001-9926-7087>

**Fernando Peñaranda-Correa\*\*\*\*\*** <https://orcid.org/0000-0002-8863-5566>



**Para citar este artículo**

Betancurth Loaiza, D. P., Villa-Vélez, L., Castaño-Pineda, Y., Escobar-Paucar, G. M., Bastidas-Acevedo, M., Gómez-Correa, J. A. y Peñaranda-Correa, F. (2022). Narrar historias, reconstruir vidas: experiencia de educación popular con mujeres vulnerables que realizan la crianza. *Folios*, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-13333>

\* Doctora en Salud Pública. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.  
Correo: [diana.betancurth@ucaldas.edu.co](mailto:diana.betancurth@ucaldas.edu.co)

\*\* Doctora en Salud Pública. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.  
Correo: [liliana.villa@udea.edu.co](mailto:liliana.villa@udea.edu.co)

\*\*\* Magister en Salud Pública. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.  
Correo: [yeferson.castano@udea.edu.co](mailto:yeferson.castano@udea.edu.co)

\*\* Magister en Salud Pública. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.  
Correo: [matilde.escobar@udea.edu.co](mailto:matilde.escobar@udea.edu.co), [gescobarp@gmail.com](mailto:gescobarp@gmail.com)

\*\*\* Magister en Salud Colectiva. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.  
Correo: [miryam.bastidas@udea.edu.co](mailto:miryam.bastidas@udea.edu.co)

\*\*\* Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo: [jaime.gomez@udea.edu.co](mailto:jaime.gomez@udea.edu.co)

\*\*\* Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo: [fernando.penaranda@udea.edu.co](mailto:fernando.penaranda@udea.edu.co)

Artículo recibido  
01•07•2021

Artículo aprobado  
28•01•2022

## Resumen

En el marco de una experiencia de educación popular en salud, relacionada con la crianza en un contexto de desigualdad, las mujeres participantes contaron sus historias y escucharon las de sus compañeras, lo cual amplió su concepción de mundo y las empoderó para la acción creativa, propósito fundamental de la Investigación Acción. Los Círculos de Investigación Temática del proyecto, abordaron asuntos existenciales, siendo esta una oportunidad para las participantes de expresarse y reflexionar sobre sus vidas, lo que favoreció el avance hacia una visión crítica a través de la problematización de los relatos. Se concluye que a través del diálogo se logró una mayor comprensión de los sujetos y el contexto de la crianza, de la educación que se da “con los otros” y que posibilita la construcción de conciencia, proyectos de vida liberadores y vínculos comunitarios solidarios.

### Palabras clave

educación alternativa; educación comunitaria; justicia social; investigación participativa; análisis cualitativo

## Abstract

Within the framework of a popular health education experience related to parenting, it emerged how by telling their own story and listening to that of others, the participants—women who live in a context of inequality and social inequity—expanded their conception of the world and were empowered for creative action, a fundamental purpose of the Action Research. In the Thematic Research Circles, we addressed existential issues, an opportunity to express and reflect on their lives. The problematization of the stories encouraged us to progress towards a critical vision that gave way to action. Through the dialogue, a greater understanding of the subjects and the context of upbringing was achieved, of the education that takes place “with others” and that makes it possible to build awareness, liberating life projects, and supportive community ties.

### Keywords

alternative education; community education; social justice; participatory research; qualitative analysis

## Resumo

No marco de uma experiência de educação popular em saúde relacionada com a formação de crianças em um contexto de desigualdade e injustiça social, as mulheres envolvidas contaram sua própria história e escutaram as de outras mulheres, que ampliou sua concepção do mundo e as empoderou para a criação criativa, num propósito fundamental da Pesquisa Ativa. Nos Espaços de Pesquisa Temática abordaram assuntos existenciais, sendo uma oportunidade pra expressar e refletir sob a suas vidas, o que favoreceu o avanço pra uma visão crítica através da problematização dos relatos. Conclui-se que pelo diálogo se conseguiu uma maior compreensão dos sujeitos e do contexto de formação de crianças, da educação que se oferece “com os outros” e que possibilitam a construção de consciência, projetos de vida libertadores e vínculos de comunidades solidarias.

### Palavras chave

educação alternativa; educação comunitária; justiça social; investigação participativa; análise qualitativa

## Introducción<sup>1</sup>

Entre 2014 y 2019 se desarrolló una experiencia de educación popular centrada en la crianza, en un asentamiento periférico del Valle de Aburrá. Se trata de un territorio rural con múltiples conexiones con lo urbano, que alberga población en situación de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia. Con una presencia estatal débil y precarias condiciones de infraestructura, sus pobladores no cuentan con agua potable ni saneamiento básico adecuado y enfrentan problemas de transporte que limitan el acceso a oportunidades laborales y otros servicios (Betancurth y Peñaranda, 2018). De acuerdo con los censos realizados por la comunidad, allí viven alrededor de 611 familias y 2367 habitantes.

Con el objetivo de comprender las crianzas que dan las familias a niños y niñas menores de cinco años en uno de los sectores del asentamiento, se llevó a cabo una investigación acción basada en la

propuesta de investigación temática de Paulo Freire (2005). A partir de los postulados de la educación popular como alternativa a la corriente dominante, se buscó trascender la perspectiva biomédica tradicional y favorecer con ello procesos de movilización social y construcción de oportunidades para el florecimiento humano y la crianza.

El punto de partida fue la concepción de la crianza como un proceso histórico, sociocultural y ontológico, que se desarrolla con individuos particulares en contextos concretos, y precisa reconocer la relación dialéctica entre lo personal-subjetivo y lo colectivo-social (Peñaranda, 2011). Desde esta perspectiva, comprender la crianza se hace inseparable de la historia personal de cada una de las mujeres —madres y abuelas— que acogieron la invitación para participar en el proceso: sus orígenes, sus infancias, la crianza que recibieron como hijas, la conformación de parejas, el nacimiento de sus hijos, sus historias de desplazamiento y la llegada al asentamiento.

El enfoque propuesto permitió develar los significados que para estas mujeres tiene la crianza, así como las condiciones de desigualdad e inequidad social que limitan sus oportunidades para

<sup>1</sup> El Comité para el Desarrollo de la Investigación (cobi) de la Universidad de Antioquia financió el proyecto “2016-12986-Construcción de una propuesta educativa sobre la crianza apoyada en TIC”, mediante la Convocatoria Programática 2016 Área Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, cuyos resultados hacen parte de este texto.

llevar a cabo las crianzas que sueñan (Peñaranda, Betancurth, Bastidas, Escobar, Otálvaro, Torres y Villa, 2019). Los círculos de investigación temática contribuyeron a que —a través del diálogo y la problematización— las participantes lograran una mayor comprensión de sus crianzas; una educación reflexiva, con otros, que hizo posible la construcción de relaciones horizontales, la creación de vínculos solidarios, e hizo posible que se dieran cambios en sus vidas.

La propuesta educativa incorporó procesos narrativos que contribuyeron a resignificar las vidas de las participantes en la medida en que, a través del diálogo, se propiciaba que las mujeres contaran su historia propia y escucharan las de otras, con lo cual ampliaban su concepción de mundo y se empoderaban para la acción creativa, uno de los propósitos fundamentales de la investigación acción. Este artículo presenta la emergencia de las historias de sus vidas y los relatos de las mujeres participantes en círculos de investigación temática y cómo estos contribuyeron al propósito de realizar una educación transformadora.

## **Marco teórico**

### ***Relación investigación y educación popular***

La educación popular, propuesta alternativa y emancipadora, se entiende como un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, con la intención de que los sujetos sean protagonistas de la transformación, en función de sus intereses y utopías (Torres, 2007). Centrada en el ser humano, exige superar la contradicción educador-educando y asumir la dialogicidad como esencia de la educación; el diálogo de saberes como una posición ontológica que parte de reconocer al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, y a los humanos como seres inconclusos que se construyen en su relación con el otro y con el mundo (Freire, 1975; 2005; Bastidas, 2009). Para Freire (2005), el diálogo fenomenaliza e intersubjetiviza la ya esencial intersubjetividad humana, es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta; no es por

tanto un producto histórico sino la propia historización. Por ello se configura como una especie de postura necesaria, dado que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera en que la hacen y la rehacen (Freire y Shor, 2014, p. 159).

En la investigación temática, la construcción de los contenidos o temas generadores inaugura el diálogo de saberes, por cuanto se construyen en un ambiente de problematización, mediados por el diálogo y la reflexión, a partir de la realidad de los pobladores, de sus situaciones y experiencias concretas. Con ello se identifican las situaciones límite, es decir, aquellas condiciones de orden social y cultural que limitan las oportunidades para que los sujetos avancen en su construcción como sujetos (Freire, 2005).

A partir de la emergencia de los temas generadores —denominados así porque se articulan con otros temas en la construcción de una comprensión más amplia de la realidad— se configura la propuesta pedagógica, mediada por la reflexión y la palabra de los educandos. Los códigos —entendidos como representaciones de esas condiciones y situaciones existenciales de la cotidianidad de los educandos— se llevan a un proceso de decodificación que trae consigo un análisis problematizador. Así, en un ambiente de diálogo y problematización, el educando avanza en la investigación de su propia realidad y en una construcción de conocimientos que lo transforma (Freire, 2005).

Desde esta perspectiva, la investigación, como un medio poderoso para la construcción de conocimiento, debe estar en la base de toda acción educativa; de esta manera, ambas serían las dos caras de una moneda: “Por esto toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (Freire, 2005, p. 131).

A su vez, la investigación temática se cruza con la investigación acción, en su ocupación por

desarrollar conocimiento práctico y en la búsqueda de utilidad a través de un proceso democrático y participativo que se rige por la producción de un conocimiento útil para los involucrados; la búsqueda de nuevas formas para comprender la realidad; ser un proceso emergente y evolutivo tan importante como los resultados mismos (Reason y Bradbury, 2001).

### **Narrativa e historias de vida**

El auge de la narrativa en investigación, y con ella las historias de vida, hace parte del llamado “giro narrativo”, y en palabras de Bolívar y Domingo (2006) se trata de “una herramienta potente y, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de la gente sin voz, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (p. 3). Así, además de una metodología de recogida y análisis de datos, la investigación biográfico narrativa constituye hoy una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social (Bolívar y Domingo, 2006).

Para Brunner (2013), la narrativa —incluso en los relatos de ficción— es un proceso de construcción de la realidad; y fue precisamente esa capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa la que hizo posible la vida colectiva. El autor propone la creación de un yo como arte narrativo, una construcción y reconstrucción continua con la guía de los recuerdos del pasado, las experiencias y miedos para el futuro; un acto público que además se nutre de los otros y de modelos culturales guiados por el deber ser, en una especie de pacto autobiográfico (Brunner, 2013).

Así, narrarse a sí mismo o a otros, lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida, no solo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad, además de constituir una estrategia para construir una identidad (Bolívar, 2012). Para Conelly y Clandinin (1995) el estudio de la narrativa se convierte en el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, y

de allí que la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa; la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga —historias o relatos— como el método.

Se trata de historias de personas corrientes que juntas van construyendo una historia más amplia, que da cuenta de relaciones y situaciones que se entrelazan unas a otras, como una gran tela hecha de múltiples hilos. De esta manera, la narrativa logra una reivindicación de la historia anónima, el relato de una vida “ordinaria” que en la condición de lo elemental permite construir los nudos que la hacen compleja, y al mismo tiempo representativa de las vidas de los demás, en cuanto se asemeja a unas mismas luchas, resistencias y supervivencias (Molano, 2019). Una investigación que hace audible voces acalladas, que los discursos dominantes no han permitido escuchar, y con ello contribuya a la toma de conciencia y a la movilización de los participantes, como un proceso de emancipación del conocimiento social (Cortéz, 2011).

### **Método**

A partir del referente teórico, político y ético, se desarrolló una propuesta de educación popular que integra la investigación y la educación y concibe la investigación con los educandos en el marco de una educación liberadora, que parte de la reflexión sobre la práctica y la problematización de la realidad —mediadas por el diálogo— para ampliar la comprensión de la realidad y transformarla (Freire, 2005). Con ello se produce una fusión de horizontes de comprensión; una nueva interpretación, más rica y amplia, en el marco de un círculo o espiral hermenéutica (Gadamer, 1992).

En tanto se concibe el método de investigación como una forma de ver la realidad (Wolcott, 2003) y como un constructo teórico para comprenderla, más que una serie de pasos y técnicas que garanticen un conocimiento verdadero, se trata de cuestionar la realidad (Osorio, 1999). El método es una construcción que se produce de manera emergente e impulsa a nuevos problemas y comprensiones; así, el investigador se convierte en un *bricoleur* (Denzin y



Lincoln, 2011), que acopia e incluye conceptos y procedimientos provenientes de diferentes tradiciones disciplinares y teóricas, para enriquecerlo y ampliar la mirada desde la cual se interpreta el mundo.

Lo anterior no constituye una posición ecléctica y pragmática de mezcla de métodos en respuesta a necesidades objetuales (Teddlie y Tashakkori, 2003); por el contrario, corresponde a un pensar epistémico (Hugo Zemelmán, 2007), en el que hay análisis, resignificación e integración de una nueva propuesta teórica.

Con el sustento epistemológico descrito, el proyecto se concibió a partir de los principios de la investigación acción (Reason y Bradbury, 2001). El método correspondió a una investigación temática anclada en la tradición latinoamericana (Freire, 2005) que se articuló a un proceso participativo inscrito en la investigación acción, para generar un escenario en el que tanto participantes como investigadores pudieran avanzar en la comprensión de la crianza, y, a partir de la ampliación de ese conocimiento, en nuevas rutas de acción para transformar las crianzas.

El ingreso al campo partió de la experiencia de integrantes del equipo de investigación vinculados con un proyecto de Atención Primaria en Salud y comenzó con un reconocimiento del asentamiento y la asistencia a reuniones y eventos comunitarios. Mediante visitas domiciliarias, en marzo de 2014 se presentó el proyecto a 33 familias con niños menores de cinco años y se les invitó a participar. Doce mujeres con hijos o nietos menores de cinco años aceptaron la invitación a ser parte de un proceso de diálogo sobre la crianza y se conformó con ellas el grupo de investigación que se mantuvo abierto. Algunas participantes se retiraron y otras nuevas se integraron, esto permitió mantener el pacto interno de confidencialidad que ellas mismas refrendaron de manera permanente: “lo que aquí se dice, aquí se queda”.

Durante cinco años, se realizaron encuentros quincenales denominados Círculos de Investigación Temática, en escenarios de la comunidad, que se alternaron con reuniones del equipo de investiga-

ción, instancia concebida como escenario de análisis y preparación continua del proceso emergente investigación/educación, para reflexionar sobre la práctica educativa realizada en los círculos y los hallazgos en relación con la crianza. Cada encuentro dio cuenta de una planeación, que por lo general comenzaba con una reflexión colectiva sobre el proceso y la lectura de un cuento, seguida de un tema particular de interés en la crianza, producto de las discusiones del grupo. El equipo de investigación buscó propiciar en todo momento un ambiente de diálogo, confianza y respeto. Se promovió un proceso de codificación y descodificación de las situaciones límite, para la construcción de temas generadores que contribuyeran a la comprensión y transformación de la realidad de las participantes (Freire, 2005).

Aprender sobre la crianza en el marco de una educación liberadora y transformadora de la realidad social implicaba proponer un diálogo problematizador y reflexivo sobre las crianzas que las mujeres participantes habían experimentado como hijas y las que ahora llevaban a cabo como madres; en una realidad histórica, social, cultural y ontológica particular que permitiera avanzar en la comprensión de sus crianzas y de las condiciones socioeconómicas y culturales que las condicionan.

Sustentado por la sensibilidad teórica y atento a las realidades dinámicas y emergentes, el equipo investigador consideró necesario acudir a otras técnicas y perspectivas investigativas que pudieran favorecer la comprensión de la crianza. Además, sin abandonar la investigación acción consideró necesario transitar hacia las narrativas, a partir del reconocimiento de que, a través de los relatos de las mujeres en un ambiente de respeto y escucha, se podría avanzar en una educación liberadora. De este modo, las participantes comenzaron a contar; así surgieron relatos sobre sus vidas, narraciones sucesivas que contribuyeron al propósito inicial de la educación. Este acercamiento *epistemológico y metodológico* a la investigación, sumado a la concepción de la crianza como fenómeno histórico, social, cultural y ontoló-

gico (Peñaranda, 2011; Teddlie y Tashakkori, 2003), situó el proceso en un espacio de escucha colectiva sobre las vidas de las madres y abuelas.

La información se registró mediante diarios de campo, analizados de manera colectiva por el equipo, de acuerdo con los temas emergentes, en un proceso simultáneo con el desarrollo de los Círculos de Investigación Temática. Del análisis de los registros surgieron tres categorías centrales: las crianzas que realizaban antes de llegar al asentamiento, las crianzas que realizan en el presente y las crianzas que quisieran llevar a cabo. De esta manera, en medio de la escucha de sus relatos, surgió para los investigadores la posibilidad de ampliar la mirada con los aportes de la investigación narrativa y las historias de vida que allí surgieron, en lo que Connelly Clandinin (1995) denominan una comunidad de atención mutua.

La reflexión ética fue transversal al proceso investigativo, estuvo orientada desde una visión de justicia social de la investigación en salud y cumplió con parámetros nacionales (Resolución 8430, 1993) e internacionales (Asociación Médica Mundial, 2013) para la protección de sujetos. En el consentimiento informado se precisaron tanto el carácter voluntario de la participación como la posibilidad de retirarse en cualquier momento y los procedimientos para proteger las identidades y la confidencialidad de lo tratado en las sesiones. El proyecto fue avalado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad Nacional de Salud Pública, sesión 113 del 04 de diciembre de 2014.

## Resultados y discusión<sup>2</sup>

### *Narrar historias*

Las mujeres que habitan el territorio tienen una idea de la crianza que valoran y desean, que entra en tensión con aquello que realmente pueden ser y

hacer, tanto por las condiciones del contexto en el que viven, como por condiciones personales que no les permiten criar como quisieran. Participar en los Círculos de Investigación Temática fue un hito importante, en tanto les permitió posicionarse ante ellas mismas y sus hijos a través de los diálogos con otras mujeres y con los investigadores.

Quienes al comienzo se mostraban desinteresadas, tímidas, desconfiadas o temerosas de que las reuniones propuestas por los investigadores fueran charlas tradicionales sobre pautas de crianza, o un pretexto para cuestionar sus crianzas e informar a las instituciones con autoridad para iniciar un proceso legal de protección de los hijos, encontraron con el paso del tiempo un espacio de diálogo abierto, donde pudieron relatar sus historias y experiencias. Hacerlo contribuyó a sentirse mejor: “yo me siento muy bien, ya muy desahogada.” (2017). También a reconocer sus capacidades y fortalezas: “es que nosotras somos luchadoras, fuertes” (2017), apropiándose de su ser a partir de la palabra, para la realización de acciones creativas.

Esta forma de educación hizo posible la emergencia de nuevos significados sobre la crianza, en tanto la cuestionó desde la perspectiva de tres temporalidades de la historia: el presente del pasado, el presente del presente y el presente del futuro (Zémelman, s. f.). De esta manera, las participantes se instalaron como sujetos críticos y autoreflexivos, conocedoras e investigadoras de su propia historia; sujetos potentes e históricos en tanto interrogan la idea inmutable de destino y toman decisiones que aproximan la crianza que desearían a la que realizan. También sujetos políticos, dado que la reflexión conjunta las llevó a movilizar esfuerzos para intentar una transformación de ellas con sus hijos y esposos, basada en principios como la democracia, la discriminación positiva de géneros, la escucha, la garantía de los derechos humanos y el fortalecimiento mutuo como propósito final de la crianza.

El diálogo de saberes permitió a madres y abuelas contar sus versiones de lo vivido como hijas y madres y la palabra emergió como elemento

<sup>2</sup> Los nombres empleados para diferenciar a las participantes son pseudónimos, tomando como referente las consideraciones éticas de anonimato.



transformador. Al contar, cada una se escuchó y fue escuchada por otras, sin que nadie cuestionara la veracidad de sus relatos. Lo importante fue la forma como ellas hablaron sobre sus vidas y la escucha del resto de participantes, una reflexión sobre sus propias vidas que les permitió recrearlas y luego verlas de otra manera, menos dolorosa: la palabra que “saca lo que se lleva adentro” según ellas.

Manifestaciones reiterativas como “aquí nos desahogamos”, “ustedes nos escucharon” y “aprendimos a no juzgar”, dan cuenta del nivel de empatía, escucha genuina y respeto por lo vivido —como parte de la dignidad del otro—, características de una escucha que las solidariza y que se ha posicionado en sus relaciones a partir de los encuentros propiciados por los Círculos de Investigación Temática.

Las historias de las mujeres incluyeron sus experiencias de crianza, que contempladas desde la práctica actual y singular de las crianzas que ahora realizan, establecieron una conexión de afinidades entre ambas (Benjamín, 2000). Comprender lo que pasaba y repensar estos hechos precisa de una visión de historia afín con una postura crítica, en contraposición al historicismo y positivismo, una perspectiva que supera la dicotomía presente-pasado, al exponer el tiempo como lo que *ha sido* y el *ahora* en unidades complejas de la experiencia humana (Molano, 2014).

Las mujeres no se limitaron a narrar sus historias como una serie de sucesos. Su memoria fue una evocación selectiva, que puso acento en lo que valía la pena traer al presente, fruto de una reflexión histórica que pasaba por la conciencia-experiencia. Retomando a Benjamín (2000), la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino aquel pletórico del tiempo-ahora, que rompe con la concepción lineal del tiempo y con la creencia de que la historia clausura. Recurrir al pasado como motivador para saltar al *continuum* de la historia, que permite abrir una fisura en el presente, y con ella abrirse a un sinfín de posibilidades y a la capacidad de reflexionar sobre los hechos como algo más que simples hechos. No se trató simplemente de presentar la vida, sino de

representarla con el sentido de lo que para ellas importaba; el lugar privilegiado de la memoria como recuperación e interpretación del pasado y proyección en un horizonte futuro (Bolívar, 2012). Así, en esta experiencia singular se narró en función de unos propósitos mediados por el deseo de reconocer las crianzas, sus posibilidades y sus restricciones.

### **Reconstruir vidas**

Narrar sus experiencias como madres y abuelas se convirtió en una forma de reflexionar y comprender las crianzas que realizan, en las que comenzaron a incluirse como mujeres: “no solo se trata de los niños sino también de nosotras” (2017). Un reconocimiento como madres, parejas y mujeres, a partir del cual fueron conscientes de su fortaleza y apego a la vida. En los diálogos emergieron asuntos como el amor propio, expresado en acciones hacia ellas mismas como lo enunciaron algunas: “también es importante sacar tiempo para uno” (Florencia, 2017), “valorarme más como mujer me ha ayudado a ser más independiente, era muy tímida y muy sola, ahora me comunico con las del grupo y he hecho amistades” (Antonia, 2017). Reflexionaron también sobre el perdón: “si uno perdona al otro, se siente bien con uno mismo”, aspecto que sumado al anterior les permitió mejorar sus relaciones consigo mismas y con los demás.

Las mujeres contaron sus historias y al hacerlo se escucharon a sí mismas en interacción con las voces de otras mujeres, al tiempo que fueron escuchadas. Una experiencia que les dio el poder de la palabra, que les permitió contar sus propias versiones y cuestionar las versiones dominantes. Más que la verdad, interesaba la reivindicación de la memoria de quienes han sido silenciadas en el pasado, como acicate para humanizar la vida y motivar la acción política (Benjamín, 2000).

Algunas de ellas manifestaron que sus relaciones de pareja mejoraron e intentaron nuevas formas de comunicarse en sus hogares, procurando dialogar para tratar de solucionar dificultades, como Laura (2017): “yo hablé con mi esposo y le dije que era

muy simple en el trato con los niños y conmigo... desde eso él ya se preocupa y sale con nosotros el fin de semana”. Otras, como Carolina, que antes no quería saber nada de los hombres, decidió darse una oportunidad con una nueva pareja y sacar de su corazón tanto dolor. Las relaciones con sus hijos también experimentaron cambios positivos y aunque algunas madres reconocieron que a veces aún les pegan o les gritan, tratan de calmarse, de respirar antes de reprenderlos y ya no se enojan con tanta facilidad. Como mencionó Norma (2017): “he ganado mucha paciencia, ya no peleo con el niño”.

La reflexión sobre los acontecimientos vividos las llevó en ocasiones a cuestionarlos y reconfigurar los significados y sentimientos alrededor de sus propias madres y, en algunos casos de sus parejas, al identificar abuso en sus acciones. Algunas comenzaron a ver a sus madres de manera diferente y si bien muchas de ellas las habían sometido a castigos físicos severos, reconocieron que en parte esto se debía a las profundas limitaciones que ellas también tuvieron en sus vidas. De igual forma, la reflexión les permitió reconocer sus conocimientos, valores y prácticas desde otras visiones, en un proceso de actualización (Benjamín, 2000; Molano, 2014) que suscitó nuevas lecturas y aprendizajes sobre sí mismas y sus propias crianzas. En la dinámica grupal se encontraron con historias similares e incluso más dolorosas que las propias, lo cual les permitió conocerse, reconocerse y comprender que no estaban solas, y que no eran las únicas con problemas en sus vidas y sus crianzas: “otras personas también han sufrido, no solo yo”. (Lina, 2017)

Encontrar en sus narraciones experiencias comunes hizo que estas mujeres construyeran lazos de confianza tan fuertes que comenzaron a contar hechos más íntimos o, como dijo Norma, “aquello que sale del corazón”. La expresión de sus sentimientos y emociones las unió, se consolidaron relaciones de amistad y vínculos de solidaridad que en ocasiones las motivaron a construir soluciones conjuntas a problemas comunes, como bien lo men-

cionó Laura (2017): “lo bueno es que uno aprende de los problemas, lo ayudan a criar a uno”.

Entre las mujeres que asistieron al círculo surgió lo que ellas denominaron una “unión fraternal”, donde las preocupaciones y acontecimientos fueron compartidos por las participantes: “lo que le pasa a una, nos preocupa a todas y a todas nos duele”. Esos vínculos de solidaridad colectiva se expresaron entre algunas de ellas en forma de ayuda para el cuidado de los niños; por ejemplo, cuando tenían que hacer trámites en la ciudad o no podían recogerlos en la escuela o el Centro de Desarrollo Infantil. De esta manera, los relatos e historias de vida emergentes, reconstruidos y socializados en la escena de los Círculos de Investigación Temática propiciaron la reconfiguración de una suerte de micro comunidad de mujeres, que se convocaban entre sí para irrumpir temporalmente en las dinámicas monótonas y rutinarias del territorio que habitan.

Las participantes establecieron relaciones de amistad entre ellas y con los investigadores; además, descubrieron en el otro situaciones biográficas, necesidades, intereses y expectativas mutuamente vinculantes. Se reafirman así los planteamientos de Delory-Momberger (2016), cuando afirma que solo puede haber comunidades humanas y espacios sociales en torno a los relatos comunes —en este caso, la crianza, el machismo, la violencia, el maltrato, la infancia rural, el rol de la mujer en el cuidado, las pérdidas, los noviazgos, el desamor y otras experiencias vitales— y que son esas tramas compartidas las que generan cohesión y hacen posibles las asociaciones humanas.

Asimismo, al contar y poner su experiencia en palabras, desahogaron algunas amarguras y temores, y vislumbraron la posibilidad de dar nuevos rumbos a sus vidas. De igual manera, reconfiguraron su capacidad expresiva y de vinculación emocional con lo vivido y con lo que viven en sus crianzas; un potencial para la creación de memoria que se integró en un diálogo crítico, en el que construyeron y reconstruyeron sus mundos (Benjamín, 2000; Freire, 2005). Una especie de catarsis grupal que

contribuyó a fortalecer lazos de confianza, que ahora las participantes definen como valiosos, al reconocer a otro que tiene problemas parecidos o incluso peores a los suyos, lo que posibilitó el encuentro de puntos comunes.

Se trató como lo plantea Molano (2019) de historias de gente anónima, relatos de unas vidas ordinarias en los cuales se pueden representar los nudos. Si bien las participantes avanzaron y resolvieron algunos asuntos, otros no, como cuando algunas de ellas reflexionaron sobre el castigo físico, lo problematizaron, pero más adelante reconocieron que aún lo aplican. Una espiral en la cual, como seres en construcción, se hicieron evidentes sus contradicciones, las situaciones límite y la narración como creadora de un yo que se construye y reconstruye continuamente a través de una historia que se modela y se transforma, un acto público con la guía de los recuerdos del pasado, las experiencias y miedos para el futuro, pero también por modelos culturales del deber-ser (Brunner, 2013).

#### ***Contar un acontecimiento nunca antes compartido***

La lectura y escucha de relatos recogidos por los investigadores, que retomaban los hallazgos y expresiones de las participantes, se convirtieron en instantes reveladores para la interpretación y resignificación de diferentes sentimientos, pensamientos y experiencias. En palabras de Bolívar (2006), la historia y el relato se construyen y reconstruyen constantemente en un proceso continuo; un proceso de colaboración que implica una mutua explicación y re-explicación de historias (Connelly y Clandinin, 1995).

Al escuchar de nuevo los relatos, algunas de las mujeres no se sintieron identificadas con las historias de infancias demasiado sombrías y dolorosas, en medio de situaciones complicadas de desplazamiento, violencia sexual, pobreza y maltrato. Echaron de menos historias de infancias que también estuvieron atravesadas por momentos felices y destacaron el sacrificio de sus progenitores por la provisión alimentaria, un asunto prioritario por aquel entonces en medio de tantas dificultades.

Escucharlas hablar desde otra perspectiva generaba dudas y preguntas, porque los relatos de las mujeres del territorio ya no reflejaban los mismos sentimientos y emociones frente a la historia, sumado esto a que su forma de contarlos había cambiado, agregando nuevos matices.

El relato individual de cada una de estas mujeres y de los investigadores, como lo señala Delory-Momberger (2016), se convirtió en:

El lugar de una tensión, de una negociación, de una transacción entre el conjunto de relatos colectivos, esos de los grupos y colectividades sociales de inscripción o de pertenencia, y de una trayectoria individual singular, único de sí mismo y de su existencia. (p. 64)

A pesar de que en muchas sesiones el recuerdo de sus experiencias se hizo en medio del dolor y el llanto, debido a la alusión a crianzas vividas en medio de un panorama desolador, el contar un acontecimiento nunca antes compartido, o hacerlo una y otra vez, las llevó a recordar momentos que fueron positivos para sus vidas; con ello se hizo posible representar lo vivido de una manera menos dolorosa que aquella de los primeros relatos, en los que se recogían testimonios desgarradores. De allí que los encuentros para compartir los relatos no tuvieran el propósito de validar la información; mas bien fueron un espacio para nuevas valoraciones, que daban un carácter emergente y dinámico a la narración de las vidas de las mujeres participantes, a través de la construcción de relaciones empoderantes, que requieren tiempo, espacio y voz, en tanto la comprensión es un proceso social (Connelly y Clandinin, 1995).

La resignificación las hizo más fuertes frente a sus propias historias, ante cuya escucha dejaron de brotar lágrimas. Pudieron entonces avanzar a partir de pequeños cambios que, según las mismas participantes, se irradiaban en su forma de hablar, vestir y arreglarse, aunque las condiciones personales y materiales continuaran siendo muy difíciles, dado el contexto social en el cual está inmerso el territorio que

habitan. Fue como verse en un espejo diferente, que ahora reflejaba para ellas no solo mundos dolorosos y negativos, sino fortalezas en las cuales no se habían detenido. Esto les permitió comprender que narrar sus historias en un marco de resignación y acontecimientos paradójicos y conflictivos, puede permitirles cerrar viejas heridas, suavizar cicatrices y enfocar de otro modo sus experiencias (Pinkola, 2013).

### **La palabra amplía la concepción de mundo y permite la transformación**

La historia de estas mujeres y su relato fueron parte fundamental para la comprensión de sus crianzas, en la medida en que constituyen una ampliación que indaga el sentido que madres y abuelas atribuyen a sus experiencias del pasado (Ripamonti y Alvarado, 2013). Al mismo tiempo, narrar hizo posible que, en medio de tensiones y conflicto social, ampliaran sus horizontes como mujeres, madres-abuelas, compañeras y esposas. Para algunas, marcó un hito que las motivó a participar en procesos comunitarios o en programas de capacitación y formación, y a cuestionar instituciones que —bajo una supuesta solidaridad— terminaban por “aprovecharse” de sus complejas situaciones. Aún en condiciones adversas, esas acciones se tradujeron en pequeños cambios para avanzar en la transformación de sus contextos más próximos, hacia el logro de la crianza que valoran.

En medio de un contexto injusto de resignación, restricciones y limitaciones, la dinámica de los Círculos de Investigación Temática hizo propicio que las mujeres reflexionaran sobre su pasado y su presente; esto hizo posible resignificar sus ciclos de dolor y trauma. Describieron sus condiciones de vida y sus vivencias antes y después de llegar al asentamiento, las relaciones con sus hijos o nietos y aquellas sostenidas con sus parejas; pronunciaron sus sueños, expectativas, frustraciones, y los temores que muchas se guardaron en medio de situaciones de violencia, desarraigo y pérdidas.

Las circunstancias y situaciones descritas mantienen a estas mujeres en una constante tensión entre

el tiempo presente —con el inmediatez y carencias que las abruman— y un futuro que les permita recuperar ideales de lo deseable para ellas y sus hijos y buscar alternativas de transformación de sí mismas en el marco de sus aspiraciones de salir adelante con proyectos comunitarios e iniciativas propias. De este modo, algunas participantes han decidido retomar o emprender, de manera autónoma, procesos de formación académica o cualificación que les brinden mejores posibilidades en la generación de ingresos y, principalmente, desarrollar capacidades para reconstruir sus proyectos de vida y respaldar las iniciativas de sus familias.

En conclusión, los relatos e historias de vida emergentes durante los Círculos de Investigación Temática constituyen potentes ecualizadores de una investigación crítica y de la propuesta de investigación acción basada en principios. En la experiencia descrita, los relatos potenciaron una educación problematizadora, que favoreció la inmersión de los sujetos en sus propias vidas mediante la reflexión autocrítica —inserción— y la posibilidad de contrastar los aprendizajes que derivan de esa reflexión con los de otros —emersión—. Todo esto en un marco de comunión entre sujetos —diálogo de saberes— que llevó a construir vínculos solidarios y de transformación, y que hizo posible el postulado de Freire (2005): “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (p. 105).

### **Referencias**

- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM – principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bastidas M, Pérez F, Torres J, Escobar G, Arango A, Peñaranda F. (2009). *El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud*. Invest Educ Enferm. 27(1),104-111.



- Benjamin, W. (2000). *Apuntes sobre el concepto de historia. La dialéctica en suspenso*. Arcis-LOM.
- Betancurth, D. y Peñaranda, F. (2018). La crianza en situación de injusticia extrema, una comprensión desde un grupo de cuidadoras significativas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(2).
- Bolívar, A. (2012) *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica*. Tomo II. Editoria da PUCRS, pp. 79-109
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-23.
- Brunner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, F. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer y N. Pérez de Lara. *Déjame que te cuente*. Editorial Laertes.
- Cortés, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica. En F. Hernández, J. Sancho y J. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación*. Esbrina.
- Delory-Momberger, C. (2016). El relato de sí como hecho antropológico. En G. Murillo (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57-68). Clacso.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y Osadía. La Cotidianidad del Docente que se Arriesga a Practicar una Pedagogía Transformadora*. Siglo XXI.
- Freire P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 DE 1993 (octubre 4). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Molano, A. (2019). El hombre que supo escuchar. *Arcadia*. Recuperado de <https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2019/12/Alfredo-Molano.pdf>
- Molano, M. (2014). Walter Benjamin: historia, experiencia y modernidad. *Ideas y Valores*, 53(154), 165-190. DOI:10.15446/ideasyvalores.v63n154.31199
- Osorio, F. (1999). El científico social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 5(abr.), 119-128.
- Peñaranda, F. (2011). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 945-956.
- Peñaranda, F., Betancurth, D. P., Bastidas, M. Escobar, G. M., Otálvaro, J. C., Torres, J. y Villa, L. (2019). Education, child rearing and social justice. *Hacia la promoción de la salud*, 24(2), 123-135. DOI:10.17151/hpsal.2019.24.2.10
- Pinkola, C. (2013). *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. En P. Reason y Bradbury H. (Eds.). *Handbook of action research*. (pp. 1-14). Sage.
- Ripamonti, P., y Alvarado, M. (2013). Propuestas para la incorporación del pensamiento latinoamericano en la escuela. En A. M. Arpini y C. A. Jalif de Bertranou (eds.), *Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960)* (pp. 93-304).
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671-702). Sage.
- Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, Editorial el Buho.
- Wolcott, H. (2008). *Ethnography: A way of seeing*. AltaMira Press
- Zemelman, H. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C.