

Experiencia de educación sobre la crianza en un asentamiento de Colombia

Lilliana Villa-Vélez, Ph.D.^a

Universidad de Antioquia, Colombia

Jaidier Camilo Otálvaro-Orrego, Mg.^b

Universidad del Antioquia, Colombia

Fernando Peñaranda-Correa, Ph.D.^c

Universidad del Antioquia, Colombia

Miryam Bastidas-Acevedo, Mg.^d

Universidad del Antioquia, Colombia

Gloria Matilde Escobar-Paucar, Mg.^e

Universidad del Antioquia, Colombia

Julio Nicolás Torres-Ospina, Esp.^f

Universidad del Antioquia, Colombia

Diana Paola Betancurth-Loaiza, Ph.D.^g

Universidad de Caldas, Colombia

Jaime Arturo Gómez-Correa, Esp.^h

Universidad del Antioquia, Colombia

✉ liliana.villa@udea.edu.co

Resumen (analítico)

Se presenta la experiencia de un proceso educativo orientado a promover transformaciones en las personas y sus condiciones de vida, a partir de una investigación-acción sobre crianza. Durante dos años se realizaron 40 círculos de investigación temática con mujeres desplazadas por la violencia en un asentamiento periférico colombiano, orientados por la educación popular. Con la información registrada en diarios de campo se hizo un análisis hermenéutico. Los temas generadores fueron machismo, violencia, identidad, sexualidad, afecto, autoridad, norma, castigo, oportunidades, sueños, amor, organización social, entre otros. Partiendo de situaciones límite se construyeron códigos narrativos, los cuales permitieron configurar una problematización. La investigación temática permitió realizar una educación en crianza alternativa y constituyó un proceso pedagógico que motivó cambios en la vida de las participantes.

Palabras clave

Educación en salud, cambio social, salud pública, justicia social, crianza del niño.

Thesauro

Descriptores en Ciencias de la Salud-DeCS, Bireme.

Para citar este artículo

Villa-Vélez, L., Otálvaro-Orrego, J. C., Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G. M., Torres-Ospina, J. N., Betancurth-Loaiza, D. P., & Gómez-Correa, J. A. (2021). Experiencia de educación sobre la crianza en un asentamiento de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1-19.

<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4204>

Historial

Recibido: 24.03.2020

Aceptado: 06.07.2020

Publicado: 22.10.2020

Información artículo

Este artículo hace parte del proyecto denominado «Investigación acción sobre la crianza en el marco de un proyecto de atención primaria en salud en (...) Bello, 2015-2016» llevado a cabo entre enero de 2015 y mayo de 2019. Financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad Antioquia (Resolución Rectoral 39827 de 24 de febrero de 2015). Código de la investigación: ES84150103, INV 488-14. La primera autora recibió financiación para el proceso de formación doctoral de Colciencias en la convocatoria 647 de 2014. **Área:** otras ciencias sociales. **Subárea:** ciencias sociales, Interdisciplinaria.

A child rearing educational experience in a Colombian settlement

Abstract (analytical)

This paper presents the experience of a child rearing educational process. This work aimed to promote transformations in people and their living conditions and is based on Action Research for child rearing. For two years, 40 Thematic Research circles were held in a peripheral Colombian settlement. The circles were implemented with women displaced by violence and guided using the principles of popular education. A hermeneutical analysis was conducted with information recorded in field diaries. The main topics identified were: sexism, violence, identity, sexuality, affection, authority, norms, punishment, opportunities, dreams, love, social organization and others. Narrative codes were constructed to problematize this data. This Thematic Research facilitated an alternative child rearing education and was an educational process that motivated changes in the lives of participants.

Keywords

Health education, social change, public health, social justice, child rearing.

Experiência de educação sobre a criação em um assentamento colombiano

Resumo (analítico)

Este artigo apresenta a experiência de um processo educacional que procura promover impacto e mudanças nas pessoas e nas suas condições de vida, com base numa Pesquisa-Ação sobre o cuidado. Durante dois anos, foram realizados 40 círculos de Investigação Temática com mulheres deslocadas pela violência num assentamento periférico colombiano, orientado pela educação popular. Foi efetuada uma análise hermenêutica com as informações registadas em diários de campo. Emergiram temas como o machismo, a violência, a identidade, a sexualidade, o afeto, a autoridade, a norma, a punição, as oportunidades, os sonhos, o amor, a organização social, entre outros. Com as situações-limites, foram construídos códigos narrativos para definir a problemática. A Investigação Temática permitiu uma educação sobre um cuidado alternativo e foi um processo educativo que motivou mudanças na vida dos participantes.

Palavras-chave

Educação em saúde, mudança social, saúde pública, justiça social, educação infantil.

Información autores

[a] Médica y Especialista en Gestión de Programas y Proyectos de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Antioquia. Magíster en Salud Pública del Institute of Tropical Medicine of Antwerp, Bélgica. PhD. en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. H5: 4. Orcid: [0000-0001-5571-4121](https://orcid.org/0000-0001-5571-4121). Correo electrónico: liliana.villa@udea.edu.co

[b] Sociólogo y Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. H5: 5. Orcid: [0000-0002-6293-6029](https://orcid.org/0000-0002-6293-6029). Correo electrónico: jaider.otalvaro@udea.edu.co

[c] Médico de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. PhD. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales. H5: 15. Orcid: [0000-0002-8863-5566](https://orcid.org/0000-0002-8863-5566). Correo electrónico: fernando.penaranda@udea.edu.co

[d] Médica pediatra y Magíster en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia. H5: 8. Orcid: [0000-0003-0173-1270](https://orcid.org/0000-0003-0173-1270). Correo electrónico: miriam.bastidas@udea.edu.co

[e] Odontóloga, Especialista en Odontopediatría y Ortodoncia Preventiva de la Universidad CES. Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. H5: 12. Orcid: [0000-0002-4721-4749](https://orcid.org/0000-0002-4721-4749). Correo electrónico: gescobarp@gmail.com

[f] Médico pediatra de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Cuidado Intensivo Pediátrico de la Universidad CES. Especialista en Gerencia Hospitalaria de la Universidad Eafit. H5: 2. Orcid: [0000-0001-6501-185X](https://orcid.org/0000-0001-6501-185X). Correo electrónico: jnicolastorres@gmail.com

[g] Enfermera de la Universidad de Caldas. PhD. en Salud Pública de la Universidad de Antioquia. H5: 4. Orcid: [0000-0001-7620-2336](https://orcid.org/0000-0001-7620-2336). Correo electrónico: diana.betancurth@ucaldas.edu.co

[h] Médico. Especialista en Epidemiología y en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Universidad de Antioquia. H5: 5. Orcid: [0000-0001-9926-7087](https://orcid.org/0000-0001-9926-7087). Correo electrónico: jaime.gomez@udea.edu.co

Introducción

Un análisis crítico de las investigaciones realizadas en Iberoamérica sobre crianza señala que muchas la abordan desde el *deber ser*, una visión hegemónica que pretende objetivar y regular la crianza desde los marcos de las disciplinas; mientras un número menor plantea una crianza situada, un discurso de niña y niño como agentes de su propio desarrollo, así como nuevas formas de parentalidad, que abren la posibilidad de convertirla en una categoría política que genere otra forma de entender la relación que establecen los niños y las niñas con sus cuidadores (Álvarez-Vargas, 2016). Así mismo, los lineamientos de las políticas para la infancia generalmente evidencian enunciados desde el deber ser a partir de cuestiones generales, sin tener en cuenta aspectos culturales y sociales, entre otros (Varela *et al.*, 2019).

Algunas prácticas pedagógicas tradicionales, dirigidas a padres y madres de estratos populares, son llevadas a cabo desde una perspectiva biomédica, con una tendencia culpabilizante (Peñaranda-Correa *et al.*, 2017); y, en ocasiones, considerando limitados los conocimientos de los cuidadores para la crianza (Peñaranda-Correa, 2011b), al estar ligados a influencias y creencias culturales que pueden poner en riesgo el desarrollo de los niños y niñas (Peñaranda-Correa & Blandón-Loaiza, 2006).

Esta situación se evidencia aún más en el sector salud, donde los programas no desarrollan una concepción de la crianza más allá de las pautas y se actúa desde un modelo en el cual la educación se basa en la transmisión de ciertos conocimientos desde una perspectiva médica; esta última impone sus saberes sin consultar los saberes previos de las personas ni los tiene en cuenta en el diseño de las propuestas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016). Ante esto, el Ministerio de Salud de Colombia propone una transformación de las acciones educativas y define unas orientaciones pedagógicas basadas en un modelo dialogante-interestructurante, que está fundamentado en una perspectiva pedagógica crítica (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016, 2018a, 2018b). De manera explícita, con la Ruta Integral de Atención en Salud para la Población Materno

Perinatal, se pretende trascender esta concepción (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018a).

Trascender las limitaciones pasa por asumir una concepción de la crianza como un fenómeno ontológico, histórico, social y cultural, que se desarrolla con individuos particulares y en contextos concretos y, por tanto, precisa reconocer su condición dialéctica entre lo personal-subjetivo y lo colectivo-social (Bocanegra-Acosta, 2007; Peñaranda-Correa, 2011a). En este sentido, Ierullo (2015) llama la atención sobre los desafíos que implica la crianza de los niños, niñas y adolescentes en lugares donde la pobreza, la hostilidad y la violencia condicionan las prácticas de crianza y hacen que las mismas no puedan ser resueltas exclusivamente en el ámbito familiar; al mismo tiempo, resalta la necesidad de seguir profundizando el análisis de las prácticas de cuidado en contextos de pobreza persistente (Ierullo, 2015).

En consecuencia, el escenario educativo se concibe como una instancia para promover la socialización de experiencias, el análisis y la reflexión, de manera que permita a los actores involucrados comprender mejor la crianza y los condicionamientos que la afectan. Esto cobra mayor relevancia en poblaciones marginadas, donde se pone en cuestión la eficacia de las estrategias y métodos existentes, tanto como la pertinencia de los principios educativos y filosóficos que los sustentan, y donde se requiere avanzar en iniciativas educativas que movilicen el saber popular (Zanchetta *et al.*, 2012).

La investigación se que presenta partió de la pregunta sobre cómo llevar a cabo procesos educativos dialógicos y pertinentes, desde una perspectiva pedagógica no convencional, con la comunidad de un asentamiento periférico del Valle de Aburrá. En esta región la presencia gubernamental es insuficiente y las oportunidades para vivir la vida que las personas valoran (Sen, 2009) son limitadas. Entonces, la investigación y la educación se articularon desde la *teoría de la educación popular* propuesta por Freire (2005) y se retomaron construcciones de la línea de investigación de educación para la crianza, que resalta la importancia de construir el conocimiento con las comunidades y dar respuesta a sus necesidades para la transformación social. Estos aspectos contribuyen a la realización de una investigación orientada por una posición crítica y reflexiva, en la que el educador se involucra como investigador de su práctica; ello para construir propuestas creativas, pertinentes y comprometidas con la solución de los problemas de los actores vinculados en la experiencia educativa (Peñaranda-Correa *et al.*, 2011; Stenhouse, 1998).

Como consecuencia de todo lo anterior, este artículo tiene como objetivo presentar la experiencia de un proceso educativo que promovió transformaciones en las personas y

en sus condiciones de vida, a partir del desarrollo metodológico de una investigación-acción acerca de la crianza. El énfasis se hace, entonces, en analizar el proceso pedagógico realizado y las reflexiones teóricas y metodológicas alrededor del mismo, como posibilidad para llevar a cabo la *educación problematizadora* propuesta por Freire.

Método

En el marco de la investigación-acción (Bradbury & Reason, 2003) centrada en la educación, se realizó una investigación temática basada en la construcción de temas generadores o contenidos pedagógicos, a través de encuentros dialógicos sobre la crianza como fenómeno y a la luz de los principios de la corriente latinoamericana de educación popular, la cual se fundamenta en un proceso participativo, democrático y reflexivo, con el espíritu de que se investiga para transformar la realidad social (Freire, 2005).

Esta perspectiva de investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico de las ciencias sociales que, desde algunas de sus posiciones, diferencia entre conocimientos construidos con intereses emancipadores y conocimientos pragmáticos o técnicos (Habermas, 1990). Así mismo, denuncia las formas del conocimiento que reproducen la explotación y la alienación (Chapela, 2008; Horkheimer, 1974).

En consonancia, este abordaje metodológico se enmarca en la propuesta que pretende superar la naturaleza extractiva de la investigación tradicional en ciencias sociales (Rahman & Fals-Borda, 1992) y la noción unidireccional de la relación estructura-sujeto; para ello propone una perspectiva en la que la persona transforma dichas estructuras como consecuencia de apropiarse de su vida, problematizándose a sí misma, a sus contextos y a las relaciones de poder en las que discurre su cotidianidad. Además, los individuos han de reivindicar la relevancia de una relación horizontal con los participantes del estudio (Morse, 2003) e integrarlos como personas con capacidad de sentir y de pensar (Fals-Borda, 2001, 2009).

Los investigadores constituyen un grupo diverso, cuyos integrantes aportan desde diferentes conocimientos y experiencias en relación con su formación disciplinar (medicina, salud pública, ciencias sociales, pediatría, odontopediatría, enfermería y epidemiología); articulados en un trabajo comunitario continuo en un asentamiento con población en situación de desplazamiento, que supera los tiempos de la investigación, para lo

que se propone realizar un proceso educativo sensible, reflexivo y crítico, que responda a las necesidades de las personas, aspecto clave para la inserción al campo en este estudio.

El trabajo de campo inició con recorridos de reconocimiento del asentamiento, asistencia a reuniones y eventos comunitarios. Posteriormente, se realizaron visitas a 33 familias para presentarles el proyecto e invitarlas a participar en él. Como criterio de inclusión se consideró que tuvieran hijos o nietos menores de cinco años, tanto como la disponibilidad para participar en las sesiones. Doce mujeres dedicadas a la crianza y que habitaban este territorio común de pobreza, exclusión y segregación social aceptaron participar voluntariamente.

El proyecto se desarrolló durante 24 meses, en 40 encuentros denominados *círculos de investigación temática*. Se configuraron como un proceso educativo en sí, en el marco de la investigación-acción, dando lugar a un intercambio de saberes y reflexión sobre la crianza desde el conocimiento científico y el popular, con la premisa de que primero se conoce y luego se interviene (Fals-Borda, 2009). Los temas emergieron de acuerdo con las necesidades, la dinámica del grupo y la posibilidad de aprender a leer crítica y creativamente *su propio mundo*; un proceso dialógico en el curso natural de la propuesta de educación popular (Freire, 1992; Freire, 2005).

Como preparación previa a la investigación temática se diseñaron cuatro fases. En la primera los investigadores conforman el grupo y definen unos contenidos programáticos iniciales desde su propia visión. En la segunda se seleccionan algunas de las contradicciones identificadas con las participantes y se generan unos códigos que se utilizaron como *imágenes conocidas* de la realidad. En la tercera fase se llevan estos códigos a descodificación para que el grupo desarrolle un nuevo conocimiento. En la cuarta fase se realiza un estudio sistemático para identificar los temas generadores (contenidos) y diseñar una propuesta educativa (Freire, 2005).

Por otra parte, es necesario aclarar que los códigos son estrategias didácticas que pueden entenderse como síntesis de las significaciones de la experiencia; en este proceso fueron presentados como narraciones, representaciones que permitieron ganar distancia para pasar a la descodificación, la cual corresponde a un análisis crítico de los códigos con las participantes mediante preguntas problematizadoras (Freire, 2005).

Los círculos se realizaron en escenarios de la comunidad y fueron alternados con sesiones de análisis y revisión teórica por parte del equipo investigador. Además, se hicieron reuniones mensuales con nueve de las participantes —nombradas *dinamizadoras*—, quie-

nes fueron elegidas por sus compañeras y que se contrataron como asistentes del proyecto para prestar apoyo en el proceso educativo.

La dinámica de los círculos de investigación temática partió de una reflexión colectiva sobre el proceso investigativo a realizar y la participación de cada uno de los actores. En los primeros círculos se trabajó el tema de quiénes eran las mujeres y sus familias; posteriormente, se procedió a reflexionar sobre la crianza que habían vivido en su niñez, para abordar luego las experiencias respecto a la crianza con sus hijos y, finalmente, discutir acerca de la crianza que querían llevar a cabo. En cada sesión se abría la discusión, las participantes relataban sus historias, compartían sus saberes y el grupo de investigadores también compartía los suyos. Se reflexionaba en torno a los aprendizajes logrados y a las transformaciones que querían realizar en sus vidas, asuntos que se iban profundizando en cada encuentro.

En los círculos se propició un ambiente problematizador de la realidad para avanzar en su comprensión y se identificaron las *situaciones límite*, entendidas como realidades que se presentan de modo inmutable y fatalista, ejerciendo fuerzas que someten a las personas al sufrimiento (Freire, 2005) por su condición de clase, género, etnia, o salud. Para Freire, no es la situación en sí la que genera la sensación de desesperanza, sino la percepción que las personas tienen de ella en un momento particular y por eso las situaciones son susceptibles de ser problematizadas a través del proceso educativo.

Esta estrategia de trabajo, sustentada en lineamientos de diálogo y respeto, se practicó desde la escucha y se estimuló a las participantes a analizar las situaciones que se presentaban en su vida cotidiana y que habían normalizado —por más injustas que fueran— y se reconocieron sus saberes. Con ello se logró avanzar de forma conjunta en la comprensión de su crianza y de las condiciones socioeconómicas y culturales que la determinan. El centro de interés de estos diálogos no fue solo el contenido de los relatos de las mujeres, sino también la forma en que fueron narrados, las emociones que afloraron, las reflexiones a que esto conllevó y los cambios sobre la percepción de la historia propia cada vez que era compartida.

El instrumento de recolección de información que se utilizó fue el diario de campo, en el que se llevó a cabo un proceso reflexivo colectivo en función de un análisis hermenéutico, con el objetivo de avanzar en la construcción de un marco interpretativo. Se decantaron las categorías preliminares, se establecieron relaciones y fueron emergiendo categorías nuevas como producto de la organización de los códigos, apoyados en los programas Atlas.ti™ (v. 7.1) y Microsoft Excel™.

La reflexión ética del proceso investigativo se orientó desde una visión de justicia social de la investigación en salud (Arias-Valencia & Peñaranda-Correa, 2015), bajo los principios normativos y técnicos que aplican para Colombia y buscan la protección de las personas, incluidos en la Resolución 8430 de 1993. Es por ello que esta investigación se considera de riesgo mínimo (Asociación Médica Mundial, 2013; Ministerio de Salud, 1993). Del mismo modo, se realizó un proceso de consentimiento informado y garantía del anonimato. El proyecto fue avalado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia (acta No. 2014-1722 del 22 de enero de 2015) y por el Comité de ética de la investigación de la Facultad Nacional de Salud Pública de la misma institución universitaria, en la sesión 113 del 04 de diciembre de 2014.

Resultados

Durante los círculos se trabajaron sistemáticamente tres categorías emergentes: la crianza que tuvieron en la niñez, la crianza que realizan y la crianza que desean realizar; estas se fueron complementando con las participantes mediante un proceso iterativo de construcción de los temas generadores y discusiones abiertas que llevaron al relato experiencial. De esa forma, los diálogos se enfocaron en temáticas generales relacionadas con sus experiencias de crianza y de vida como los castigos, la violencia social y familiar, las carencias económicas, lo que quisieran para sus hijos, sus proyectos de vida y las oportunidades para realizarlos, sus relaciones de pareja, entre otras.

Sin embargo, plantear los temas desde el punto de vista de las experiencias y vivencias de cada una de las participantes limitó una comprensión más amplia de la realidad y de las situaciones límite que les eran comunes. Para avanzar en este sentido, se recogió el concepto de codificación propuesto por Freire (Freire, 2005). Basándose en su perspectiva, se propuso la elaboración de un código con la construcción colectiva de la historia posible de una mujer, nombrada por ellas como *la historia de María Teresa*.

La metodología para construir la historia, por ser emergente, hace parte de los resultados de la investigación. Se destinaron dos sesiones para hablar de una mujer ficticia, su cotidianidad en el asentamiento y la crianza que realizaba. La creación de la historia se apoyó en preguntas como: ¿quién es ella?, ¿de dónde viene?, ¿quiénes son sus hijos?, ¿cómo es su día cotidiano? y ¿cómo consigue la subsistencia para ella y sus hijos?, entre otras. Fue así que las participantes incorporaron elementos de sus vidas y tomaron deci-

siones sobre el personaje. Propusieron que fuera una mujer desplazada por la violencia tras el asesinato de sus familiares, quien asumía sola y con gran esfuerzo la responsabilidad de la crianza porque el padre de los hijos la abandonó. Además, sus opciones laborales eran precarias, le era difícil conseguir empleo y las pocas oportunidades encontradas eran informales y mal remuneradas. Por ser construida a partir de las historias de vida de las participantes, una de ellas expresó: «María Teresa tiene un poco de cada una de nosotras».

El texto con la historia fue recogido por los investigadores y presentado a las participantes para ser complementado, validado y reorganizado; configurándose así un código para avanzar en la investigación de los temas generadores, en tanto permitía tomar distancia de los problemas individuales y efectuar una discusión más estructural. Así se inició un proceso de descodificación de la historia como una instancia educativa, en el que se problematizaron y profundizaron las temáticas emergentes para la construcción de los temas generadores.

El proceso de problematización (noción de diálogo problematizador) se experimentó como una forma prudente de cuestionar las situaciones límite que emergían de los relatos de las mujeres. Por ejemplo, ante afirmaciones como «todos los hombres son iguales», se indagó por la experiencia, por el origen, la certeza o las implicaciones de ese tipo de afirmaciones. Fue un análisis paulatino, que generó un escenario participativo de apertura y respeto por las diferentes posiciones. La escucha atenta creó sensibilidades entre las participantes y empezaron a reconocer que aquello que afectaba a cada una, también perturbaba a otras mujeres del círculo; o que incluso algunas vivían situaciones más difíciles, expresando afirmaciones como: «no sabía que a ella le había tocado una vida tan dura».

Así, al ver cómo otras mujeres habían enfrentado diversas situaciones, se construyeron vínculos comunitarios solidarios y más estrechos, llegando a expresar que se habían hecho más amigas. También hubo cambios en las relaciones con sus esposos e hijos, evidenciadas en un trato más respetuoso y con relaciones menos violentas; mientras que en algunos casos hubo rupturas o distanciamiento en las relaciones como decisión frente al maltrato. En este sentido, contaron que sus esposos les ayudaban más en la casa y que ellas habían dejado de castigar tanto a los hijos, como ejemplos de las manifestaciones de los cambios en sus vidas.

La construcción y el análisis de la historia de María Teresa permitió identificar algunas situaciones límite que viven las participantes, tales como una concepción de pobreza

aceptada como inevitable y causante de la falta de recursos para realizar la vida y la crianza que se sueñan; o las pocas oportunidades laborales y pésimas condiciones de servicios públicos (en muchos casos su inexistencia) que deben afrontar por su condición de familias desplazadas para lograr una relativa estabilidad de vivienda. Además, percibieron con mayor claridad el machismo que han sufrido desde su niñez y que se traduce en su sometimiento; la violencia que han vivido desde su infancia, empezando por la violencia intrafamiliar que se perpetúa en todos los ámbitos del asentamiento; un ambiente social y cultural que limita las oportunidades para el florecimiento humano de sus hijos y que los empuja hacia la delincuencia y el consumo de sustancias ilícitas. El análisis de estas situaciones permitió la construcción de cuatro temas generadores: ser hija, ser madre, ser mujer, ser niño o niña.

Algunas participantes sentían desconfianza al pensar que si relataban ciertas prácticas de crianza serían juzgadas o les podrían quitar a sus hijos, como los castigos físicos que en diferentes culturas se consideran formas legítimas y adecuadas para disciplinar a los hijos e hijas (Carrillo-Urrego, 2018). Con el tiempo, la actitud prudente, respetuosa y no culpabilizante de los investigadores contribuyó a la construcción de una relación basada en la confianza, expresada por ellas en que: «ustedes no lo juzgan a uno». Al mismo tiempo, percibían que las otras participantes comprendían sus experiencias y con ello se sentían reconocidas: «me di cuenta de que no era la única que tenía problemas».

Así mismo, otro asunto relevante fue que las situaciones límite identificadas generaron preocupaciones éticas desde la perspectiva del investigador, sobre cómo enfrentar circunstancias que ameritan cambios en la estructura económica y cambios de relaciones entre los diferentes actores del territorio. ¿Cómo hacer posible un enfoque de garantía de derechos en condiciones de tanta vulneración y precariedad? Se comprendió que la investigación temática facilitó la identificación de contradicciones que se configuran como situaciones límite, así como las condiciones para la investigación de los temas generadores; por esta vía, la experiencia investigativa constituía en sí un proceso educativo que motivaba cambios en la vida de las participantes.

Consecuentemente, se crearon espacios para tramitar las situaciones límite, en la medida en que se avanzó en una comprensión más amplia de la realidad. Esto permitió consolidar un grupo de trabajo con el que quedó abierta la opción de continuar —en una fase posterior el diseño— con una propuesta educativa que pudiera ser llevada a un escenario comunitario más amplio del mismo contexto o a otras comunidades.

Discusión

Sustentar la investigación en un proceso educativo permite la construcción de conocimiento con los otros. Desde esta perspectiva, se relacionan la educación popular y la investigación temática para el acercamiento hacia una investigación-acción, partiendo de la noción de que «toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica, y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar» (Freire, 2005, p. 136).

En esta experiencia de educación popular, los encuentros con las participantes no respondieron a momentos secuenciales, sino integrados: investigación temática (Freire, 1997b) y educación. De esta forma, este proceso investigativo y educativo sobre la crianza se produjo en dos vías: una relacionada con la historia propia y otra con la historia de todos. En la primera se dialogó y problematizó la crianza que cada mujer vivió como hija, la crianza que realiza y la crianza que desea hacer, siguiendo una concepción de crianza como fenómeno ontológico, histórico, social y cultural (Peñaranda-Correa, 2011a).

Fue así como emergió la posibilidad de contar sus historias como dispositivo pedagógico potente, lo que llevó a retomar algunos elementos de las perspectivas que reflexionan la narrativa en un sentido teórico y metodológico (Bruner, 2006; Clandinin, 2007). Por ejemplo, el asumir el relato como una construcción social, histórica, situada y cambiante, donde lo que más interesa no es la verdad objetiva que esta contiene, sino la forma en que se cuenta, las emociones que afloran al compartirlo y su valor para problematizar la realidad. La historia de cada una fue una *excusa para conocerse*, la cual hizo posible el desarrollo del resto de la propuesta y potenció el proceso educativo.

La segunda vía, la historia de todos, se promovió con la construcción de códigos, como el dispositivo ficticio de la historia de María Teresa, para llevar el diálogo al escenario de lo común (Bruner, 2006; Clandinin, 2007), lo público, lo propio y lo no propio. Esto favoreció una reflexión que trasciende lo que se logra cuando se habla de *uno solo para sí mismo*. Por ejemplo, al evidenciar con el código las pocas oportunidades laborales que tienen las madres y las tensiones en los ámbitos del cuidado, tiempo y bienestar (Caro *et al.*, 2017), se avanza a ver un problema común con implicaciones para la crianza que realizan. De esta manera, al partir de las necesidades de los participantes en una dinámica emergente de análisis y reflexión —mediante la codificación—, se trasciende a un

proceso de abstracción que promueve la comprensión de la realidad desde una perspectiva estructural, necesaria para la construcción de una conciencia crítica (Freire, 2005).

En la descodificación los educandos realizan un proceso de análisis de una situación concreta para reflexionar sobre su acción (Filho *et al.*, 2016). El proceso, realizado en un ambiente de diálogo de saberes y problematización (Freire, 1997a), fue un elemento central para que las mujeres ganaran confianza y capacidad para plantear los asuntos a discutir, los cuales se fueron configurando como temas generadores; por ejemplo, el machismo, la violencia, la educación, la identidad, la sexualidad, el afecto, la autoridad, la norma, el castigo, las oportunidades, los sueños, el ser hombre o mujer, el amor, la relación de pareja, la organización social y la ciudadanía. Como consecuencia, los temas generadores, no son el resultado de una consulta sobre sus intereses, sino que correspondieron a construcciones sistemáticas que se recogieron en el proceso de análisis de la información y se llevaron a códigos. La descodificación de estos últimos promovió la identificación de nuevos temas para ser analizados de forma integrada y poder relacionar las partes con un todo y cuya comprensión se fue ampliando progresivamente (proceso que se enmarca en una idea de círculo hermenéutico).

Del mismo modo, la construcción de los temas generadores permitió develar asuntos que usualmente no se trabajan en la crianza y que constituyen una potencia de la investigación temática. Así, las mujeres construyeron alternativas acordes con sus capacidades y limitaciones, se avanzó hacia un proceso educativo democrático (Freire, 2005) y se generaron experiencias de solidaridad orientada al fortalecimiento de vínculos sociales y a la superación de las injusticias sociales, la indiferencia y el miedo (Giraldo-Giraldo & Ruíz-Silva, 2019).

La investigación temática también incorpora la reflexividad y la autocrítica en la investigación cualitativa en salud, siendo estos asuntos centrales que se desarrollaron en los círculos; de tal forma que la problematización se convirtió en un elemento dinámico del diálogo, procurando una relación de horizontalidad que se logró como parte de la reflexión colectiva, como resultado del crecimiento de todos los participantes y de una posición de autocrítica. Esto no significa que desaparezcan las relaciones de poder entre educadores y educandos, sino que se trata de un proceso de negociación cultural (Mejía, 2016) de las visiones de los actores para construir nuevas comprensiones sobre los temas que se estudian.

De Bradbury y Reason (2003) se rescató el interés por producir conocimientos útiles para las involucradas y la búsqueda de nuevas formas de participación en el proceso de

producción de conocimientos; así, la investigación temática llevada a cabo aportó elementos a las participantes para comprender la crianza que realizan y su realidad. Gracias a ello se generaron conocimientos valiosos, en la medida en que dieron cuenta de transformaciones en su cotidianidad, en particular en el ámbito de las formas en que se relacionan; sin embargo, una limitación que se encontró fue el no poder avanzar hacia cambios de tipo estructural en el orden social.

El sentido de la *participación* en la investigación social (siguiendo la propuesta de Rahman y Fals-Borda, 1992) fue entendida en un sentido democrático y desde su dimensión política, en tanto no es asumida como un momento metodológico ni orientado a la legitimación o socialización de conocimientos, mucho menos a la consulta. La participación cobra valor cuando se orienta a la apropiación y al empoderamiento de las personas. La experiencia de contratación a las dinamizadoras tuvo un efecto de reconocimiento y valoración de su participación activa en el proceso de construcción de conocimientos. Esto fue central porque no se consultaron los temas que querían tratar, sino que se avanzó hacia una investigación de la realidad con los participantes y en este proceso surgieron los temas generadores. Estos son llamados así precisamente porque *generan* otros análisis y reflexiones, en un proceso de articulación que pretende la construcción de un todo desde el cual dar sentido a las partes (Freire, 2005).

Para ello, Fals-Borda (2013) propone que la investigación social debe estar guiada por el compromiso, el cual se antepone a los intereses que rigen a la ciencia tímida (neutral) que, a su vez, produce conocimiento tímido y sitúa al investigador como un intelectual orgánico (haciendo referencia a la categoría gramsciana de intelectual). Es así como se reconoce, bajo el principio del compromiso, la importancia de superar las injusticias sociales y de hallar en el conocimiento creado por las comunidades una alternativa transformadora a las limitaciones de la ciencia tradicional. De esta forma, el compromiso por parte de los investigadores para acompañar a las participantes en su proceso de transformación, a partir de la comprensión de las injusticias sociales que atraviesan sus vidas (Peñaranda-Correa *et al.*, 2019), fue fundamental para encontrar alternativas en la crianza que realizan y en respuesta a un interés por la construcción de un conocimiento útil para los involucrados (Bradbury & Reason, 2003).

La inserción fue otro principio recogido de la propuesta de Fals-Borda (1987), quien hace un marcado énfasis en el proceso de entrada al campo, advirtiendo que este encuentro constituye una negociación intercultural, que no irrumpe ni cuestiona de forma prejuiciosa los estilos de vida de las personas. Desde esta perspectiva, el investigador tiene

las herramientas conceptuales que recoge de la academia y, por tanto, el poder para usarlas de manera vertical u horizontal en la relación con las comunidades. Esto lo llama a ser responsable y autocrítico para que los procesos puedan darse de forma respetuosa y se orienten efectivamente a la organización de la comunidad y la generación de tejido social.

En este sentido, la inserción se constituye como una alternativa a la noción clásica del *rapport* de la etnografía; esta última tiene un interés más extractivo y de búsqueda de consistencia y calidad del dato, mientras que la inserción se orienta a la construcción de vínculos solidarios y de confianza, necesarios para la transformación. De ahí que el énfasis que se hizo en el proceso de inserción fue fundamental para la construcción de confianza y el éxito de la experiencia, porque las actividades se realizaron en el mismo contexto comunitario. En consonancia, las decisiones metodológicas, operativas, técnicas y temáticas a tratar se concertaron con las participantes y se promovieron los procesos de organización social de forma respetuosa.

La reflexión ética en esta investigación implicó un debate más allá del cumplimiento de los códigos de bioética (Bauman, 2009; Garrafa & Osório de Azambuja, 2009), para entender la ética de la investigación como compromiso político con el otro (Hostetler, 2005), en el que investigar y educar son formas de resignificar y transformar la realidad. Así, la investigación está cruzada de manera permanente por la reflexión sobre lo ético y las implicaciones que tiene para las personas involucradas (Hostetler, 2005). Por esta razón, los procesos (el método) y los cambios generados en las participantes tuvieron igual importancia para los intereses de la investigación, en la medida en que se flexibilizó la metodología para responder a las necesidades emergentes.

Entonces, un principio ético fue el reconocimiento del investigador como sujeto moral preocupado, no solo por la verdad, sino también por la justicia (Denzin & Lincoln, 2011; Lyotard, 2006) como fundamento para llevar a cabo una investigación reflexionada en términos éticos. Esta posición requiere del rescate de un razonamiento que trascienda la razón instrumental y que recoja también la razón práctica; es decir, un conocimiento prudente (la *phronésis* aristotélica, que le dé sentido a la verdad) desde el cual se reconoce que la verdad y la justicia no siempre van de la mano: algo puede ser verdad, pero no justo (Freire, 1997a). Esta categoría sirvió para comprender la construcción de los códigos sin alusión a alguna experiencia particular. Este fue un pacto establecido por las participantes de mantener la reserva sobre lo que se decía en el círculo; una reflexión constante sobre las posibles consecuencias (positivas y negativas) para los implicados de lo que se estaba diciendo y una escucha sustentada en el respeto en la medida que no se pretendió

juzgar a los otros y se reconoció la dimensión emocional del diálogo. Así, se dio un cambio en los investigadores acerca de la forma de hacer y comprender las experiencias de investigación, mediados por un proceso de autoconstrucción, para lo cual fue central la autorreflexión, el autoanálisis y la autoevaluación (Bauman, 2009).

Si bien los resultados presentados en esta experiencia son particulares para el grupo de participantes en este contexto, los aprendizajes metodológicos descritos y las categorías teóricas construidas para comprender la educación llevada a cabo podrían ser de utilidad en acciones y programas educativos con poblaciones que sufren exclusión social (Geertz, 1983). De este modo, otros investigadores podrían retomar y profundizar las discusiones que se proponen en este artículo para llevar a cabo procesos de investigación temática sobre la crianza, como aporte valioso de la educación popular.

A manera de síntesis, en esta experiencia la investigación y la educación se entienden como dos caras de una moneda (Freire, 2005): la investigación se asumió como instrumento para que los participantes avanzaran en la comprensión de su situación, lo que se establece como requisito para la acción en pos de la transformación social. Por otra parte, la educación sobre la crianza se convirtió en el eje problematizador sobre el cual se construyen los cambios que cada participante va incorporando en sus vidas.

Desde otro punto de vista, la educación popular llevó a pensar el para qué y por qué educar, lo que contribuyó a que las personas comprendieran ampliamente su situación y pudieran actuar desde una perspectiva dialógica, no solo para imponer cambios de comportamiento. Por otra parte, se desarrolla educación en crianza como un asunto valorativo que entiende la existencia de una sociedad injusta que juzga y culpabiliza a quienes no tienen las oportunidades de realizar la crianza esperada. En coherencia, los contenidos para la educación en crianza se definieron de forma diferente y se trascendió la visión tradicional de la educación.

Así mismo, se puso en práctica una visión crítica de la educación en el campo de la salud pública, la cual asume la tarea de investigar como una acción moral y política comprometida con la equidad, a la vez que construye relaciones horizontales con los participantes basadas en la prudencia, la pertinencia y el respeto recíproco. La educación desde la vida y la crianza se constituyó como el escenario sociocultural que permitió llevar a cabo procesos reflexivos pertinentes para aportar a la construcción de una salud pública alternativa que tiene su eje en la justicia, requisito para que las personas puedan contar con las oportunidades (de orden social e individual) para vivir la vida que valoran.

La educación popular que orientó esta investigación fue clave para la reflexión y el reconocimiento de los intereses de los investigadores: de un lado, reflexionar la crianza como un asunto que atañe a la salud pública, desde una perspectiva crítica que se permita cuestionar lo que las cosas son y plantearse lo que las cosas pueden ser; de otro lado, reflexionar en el sentido de la transformación. Además, la visión problematizadora de la educación popular que se concreta en la investigación temática ofrece una alternativa que trasciende los problemas de la educación tradicional en crianza y en salud, así como las limitaciones cuando se lleva a cabo desde una perspectiva de orden hegemónico, sin considerar los contextos de las personas de estratos populares que sufren injusticias sociales graves.

A partir de este estudio se sugiere que en otros procesos de investigación temática se retome el valor de la experiencia de cada participante como punto de partida en la educación y, posteriormente, se permita hablar de *otras experiencias*, las cuales incluso pueden ser construidas con los participantes a partir de códigos. Con esto, no solo se logran evidenciar las situaciones límite, sino que es una estrategia para generar un distanciamiento de los problemas que permita analizarlos y plantear posibles alternativas de solución. Y, por último, se resalta que cada investigador habrá de incorporar las fases de la investigación temática conforme a cada problema particular, como producto de una reflexión ética imbricada en los procesos de construcción de conocimiento y fundamentado en una experiencia de inserción al grupo de base, que lo confronte y permita que dichos principios cobren sentido.

Agradecimientos

A las participantes por compartir sus experiencias de vida en este proceso de investigación. A las entidades financiadoras: Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas y Colciencias.

Referencias

Álvarez-Vargas, C. (2016). Crianza-regulación, crianza-emancipación: estado de la cuestión de estudios sobre crianza. *Aletheia*, 8(1), 80-99. <https://doi.org/10.11600/21450366.8.1aletheia.80.99>

- Arias-Valencia, S., & Peñaranda-Correa, F. (2015). La investigación éticamente reflexionada. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 444-451. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a15>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM: principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://bit.ly/35fB6nO>
- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Siglo XXI.
- Bocanegra-Acosta, E. M. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 201-232.
- Bradbury, H., & Reason, P. (2003). Issues and choice points for improving the quality of action research. En M. Minkler, & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory Research for health* (pp. 225-239). Jossey-Bass.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Caro, P., Saracostti, M., Kinkead, A., & Grau, M. (2017). Niñez y adultez: diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 267-279.
- Carrillo-Urrego, A. (2018). Castigos en la crianza de los hijos e hijas: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 719-740. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16206>
- Chapela, M. C. (2008). *Promoción de la salud: un instrumento del poder y una alternativa emancipatoria*. Universidad de Nuevo México.
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Fals-Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. En P. Reason, & H. Bradbury (eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-37). Sage.
- Fals-Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre; Clacso.
- Fals-Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social*. El Perro y la Rana.
- Filho, C., Drago, L., Maestri, E., Funai, A., & Backes, V. (2016). Da pirâmide para o círculo: em busca de práticas educativas participativas em saúde. En M. P. do Prado & K. Schmidt (Ed.), *Paulo Freire: A boniteza de ensinar e aprender na saúde* (pp. 141-157). Universidad Federal de Santa Catarina.

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garrafa, V., & Osório de Azambuja, L. (2009). Epistemología de la bioética: enfoque latinoamericano. *Revista Colombiana de Bioética*, 4, 73-92.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giraldo-Giraldo, Y., & Ruíz-Silva, A. (2019). Significados y alcances de la acción solidaria en jóvenes de Medellín. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 301-314. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17118>
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Hostetler, K. (2005). What is good education research? *Educational Researcher*, 34(6), 16-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006016>
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 671-683.
- Liotard, J.-F. (2006). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular, una construcción desde el sur. *Educar Em Revista, Curitiva*, (61), 37-53. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47205>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993). *Resolución 8430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Política de atención integral en salud: hacia una nuevo modelo de atención integral en salud*.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018a). *Marco conceptual y metodológico para el desarrollo de la educación para la salud de las Rutas Integrales de Atención en Salud: orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas*.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018b). *Resolución No. 3280 de 2018. Por medio de la cual se adoptan los lineamientos técnicos y operativos de la Ruta Integral de Atención para la Promoción y Mantenimiento de la Salud y la Ruta Integral de Atención en Salud para la Población Materno Perinatal*.
- Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

- Peñaranda-Correa, F. (2011a). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 945-956.
- Peñaranda-Correa, F. (2011b). Las fuerzas sociales y el escenario comunicativo en la educación para la salud: el caso del programa de crecimiento y desarrollo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(10), 4023-4031. <https://doi.org/10.1590/s1413-81232011001100007>
- Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Torres-Ospina, J., & Escobar-Paucar, G. M. (2011). La investigación cualitativa como práctica social, histórica y política orientada por principios. *Physis*, 21(4), 1191-1205. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312011000400002>
- Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Torres, E. N., Trujillo, D. J., & Otálvaro-Orrego, J. C. (2017). Educación para la crianza en un programa de atención a la niñez: lecciones para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 35(1), 39-48. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n1a05>
- Peñaranda-Correa, F., Betancurth-Loaiza, D. P., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G. M., Otálvaro-Orrego, J. C., Torres-Ospina, J. N., & Villa-Vélez, L. (2019). Education, child rearing and social justice. *Hacia la Promoción en Salud*, 24(2), 123-135. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.10>
- Peñaranda-Correa, F., & Blandón-Loaiza, L. (2006). La educación en el programa de crecimiento y desarrollo: entre la satisfacción y la frustración. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(2), 28-36.
- Rahman, M., & Fals-Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. *Análisis Político*, 5, 14-20.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Varela, S. P., Castañeda, D., Galindo, M. C., Moreno, A. M., & Salguero, L. P. (2019). Tendencias de investigaciones sobre prácticas de crianza en Latinoamérica. *Infancias Imágenes*, 18(2), 247-258. <https://doi.org/10.14483/16579089.14442>
- Zanchetta, M. S., Salami, B. K., Perreault, M., & Leite, L. C. (2012). Scientific and popular health knowledge in the education work of community health agents in Rio de Janeiro shantytowns. *Health Education Research*, 27(4), 608-623. <https://doi.org/10.1093/her/cys072>