

Educación popular y educación en crianza: aportes de una experiencia

Popular Education and Child Rearing:
Contributions of an Experience

Educação popular e educação infantil:
contribuições de uma experiência

187

Yeferson Castaño-Pineda*
Gloria Elena Lopera-Uribe**
Diana Paola Betancurth-Loaiza***
Lilliana Villa-Vélez****
Ana María Vásquez-Velázquez*****
Gloria Matilde Escobar-Paucar*****
Miryam Bastidas-Acevedo*****
Wilson Bolívar-Buriticá*****
Jaime Arturo Gómez-Correa*****
Fernando Peñaranda-Correa*****

Para citar este artículo

Castaño-Pineda, Y., Lopera-Uribe, G., Betancurth-Loaiza, D., Villa-Vélez, L., Vásquez-Velázquez, A., Escobar-Paucar, G., Bastidas-Acevedo, M. del S., Bolívar-Buriticá, W., Gómez-Correa, J. y Peñaranda-Correa, F. (2023). Educación popular y educación en crianza: aportes de una experiencia. *Pedagogía y Saberes*, (58), 187-200. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16295>

Fecha de recepción: 07 de marzo de 2022
Fecha de aprobación: 19 de agosto de 2022

* Magíster en Salud Pública. Docente de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. yeferson.castano@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0172-1021>

** Magíster en Intervención Social. Estudiante de Doctorado de la Universidad Pablo de Olavide, España. glorialope@yahoo.es. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8581-7997>

*** Doctora en Salud Pública. Profesora de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. diana.betancurth@ucaldas.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7620-2336>

**** Doctora en Salud Pública. Profesora de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. liliana.villa@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5571-4121>



- ***
** Doctora en Educación. Docente, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. anam.vasquez@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5083-1748>
- ***
*** Magíster en Salud Pública. Profesora de la Facultad de Odontología, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. matilde.escobar@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4721-4749>
- ***
*** Magíster en Salud Colectiva. Profesora de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. miriam.bastidas@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0173-1270>
- ***
*** Doctor en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Medellín, Colombia. wilson.bolivar@udea.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2347-1916>
- ***
*** Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Docente de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. jaime.gomez@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9926-7087>
- ***
*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. fernando.penaranda@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8863-5566>

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación dirigida a comprender cómo se llevó a la práctica la teoría de la Educación Popular de Paulo Freire en la construcción de una propuesta de educación en crianza, con una población en situación de pobreza e injusticia extrema. Este estudio cualitativo sistematizó la experiencia de cuatro proyectos mediante la reconstrucción histórica de la praxis investigativa y educativa: uno como *marco* de investigación-acción interdisciplinar, y tres proyectos doctorales anidados al primero. El proyecto *marco* configuró una manera emergente de entender la investigación temática propuesta por Freire, generando un proceso de educación y transformación para educandos y educadores, donde el primer proyecto doctoral permitió comprender las crianzas; el segundo posibilitó avanzar en la problematización participativa de las crianzas realizadas; y el tercero concretó el diseño de la propuesta pedagógica.

Palabras clave:

educación; investigación cualitativa; justicia social; crianza del niño; educación de los padres

Abstract

The paper presents the findings of a research study aimed at understanding how Paulo Freire's theory of Popular Education was implemented in the construction of a proposal for child-rearing education, with a population in a situation of poverty and extreme injustice. This qualitative study is the systematization of the experience of four research projects through the historical reconstruction of research and educational praxis: an interdisciplinary action research project, as a framework in which three doctoral projects were nested. The framework project was headed to understanding Thematic Research proposed by Freire, generating a process of education and transformation for students and educators; the first doctoral project was aimed at understanding child-rearing; the second doctoral project was focused in the participatory problematization of the child-rearing carried out, and the third doctoral project made it possible to design the pedagogical proposal.

Keywords:

education; qualitative research; social justice; child rearing; parent education

Resumo

Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como se levou a prática da teoria da Educação Popular de Paulo Freire na construção de uma proposta de educação infantil, com uma população em situação de pobreza e injustiça extrema. Este estudo qualitativo sistematizou a experiência de quatro projetos através da reconstrução histórica da práxis investigativa e educativa: um como *quadro* de pesquisa-ação interdisciplinar, e três projetos de doutoramento aninhados ao primeiro. O projeto *quadro* configurou uma forma emergente de compreender a Pesquisa Temática proposta por Freire, gerando um processo de educação e transformação para alunos e educadores; onde o primeiro projeto de doutorado possibilitou compreender a criação dos filhos; o segundo permitiu continuar na problematização participativa da criação dos filhos realizadas; e o terceiro possibilitou o desenho da proposta pedagógica.

Palavras-chave:

educação; pesquisa qualitativa; justiça social; criação de filhos; educação dos padres

Introducción

Se presentan los resultados de la sistematización de cuatro proyectos de investigación sobre la educación en crianza realizados entre 2013 y 2019 en un poblado que hace parte del área metropolitana del Valle de Aburrá, en Medellín, Colombia. Con una población estimada de 25 000 habitantes, es el segundo asentamiento irregular de población en situación de desplazamiento del país. Sus habitantes tienen dificultades para satisfacer necesidades básicas tales como acceso a agua potable, saneamiento básico, educación, servicios de salud, empleo formal, entre otras (Betancurth y Peñaranda, 2018; Peñaranda *et al.*, 2019; Vinasco, 2019).

Un proyecto marco de investigación-acción dirigido a comprender la crianza de las familias y a construir un proceso, también educativo, que promoviera mejores oportunidades para el florecimiento humano y la crianza acogió tres proyectos de doctorado: dos de salud pública y uno de educación de la Universidad de Antioquia. El primero de ellos buscó comprender la crianza en situación de injusticia extrema. El segundo se centró en los procesos de codificación y descodificación participativa con la utilización de contenidos digitales como parte de la construcción de una propuesta formativa en crianza. El tercero avanzó hacia la elaboración de una propuesta de educación para la salud y tomó como caso de estudio la educación en crianza. Todas las investigaciones se sustentaron teóricamente en la propuesta praxeológica de educación popular desarrollada por Paulo Freire (Freire, 1970; Bosco, 1987).

La sistematización pretendió analizar cómo las cuatro experiencias investigativas centradas en la educación en crianza contribuyeron a comprender la forma de llevar a la práctica los conceptos de educación popular sobre la que se basan para desarrollar una propuesta pedagógica alternativa. Esta propuesta de educación popular es dialógica, problematizadora y crítica; en ella, educando y educador investigan la realidad para ampliar su comprensión y así actúan para transformarse. Se parte de los conocimientos y concepciones de los educandos para problematizarlos en un ambiente de discusión y debate, y contrastarlos con otras visiones y conocimientos, entre ellos, el conocimiento científico-disciplinar. Requiere de la recuperación del universo vocabular para comprender la manera como entienden y nombran la vida cotidiana, con lo que se crean instancias para una resignificación que implica la identificación de aquellos asuntos relevantes para ellos. Así, la cons-

trucción colectiva de los contenidos para la propuesta pedagógica inaugura el diálogo como resultado de un proceso investigativo que produce conocimiento y, por tanto, es educativo en sí mismo (Freire, 1970; Freire, 1979; Torres, 2021).

Los temas emergen de las situaciones existenciales de los educandos y de las explicaciones que ellos dan, y se encuentran en relación estrecha con las *situaciones límite*, entendidas como las condiciones históricas y socioculturales estructurales que limitan el florecimiento humano y mantienen los privilegios de unos grupos en detrimento de los derechos y oportunidades de otros (Freire, 1970). Estas condiciones se naturalizan, o según Bourdieu y Passeron (1998), se inscriben en los *habitus* de estos grupos y crean en ellos una “percepción fatalista” (Freire, 1970).

De acuerdo con Freire (1970; 1979), se requiere un proceso de reflexión individual y colectivo en el marco de una acción pedagógica, investigativa, problematizadora y hermenéutica para poder traer a la conciencia las relaciones no percibidas que estructuran la dinámica de la vida cotidiana: la investigación temática. Este complejo proceso se facilita con la construcción de códigos o codificaciones de las situaciones existenciales como representaciones de ellas y que expresan sus contradicciones. Los códigos no deben presentar su núcleo temático demasiado explícito ni demasiado enigmático; simples en su complejidad, se abren a posibilidades de análisis y a otros temas. Los códigos se descodifican, o analizan críticamente, en los círculos de investigación temática para identificar sus componentes y forjar progresivamente una visión de conjunto en un movimiento de ida y vuelta del todo a las partes, en la construcción de nuevos sentidos sobre la realidad.

Se concibió la crianza como un complejo social, cultural, histórico y ontológico, entendido más allá de lo que comúnmente se restringe a unas *pautas* o, mejor, a una serie de conocimientos, prácticas y valores. En este sentido, realizar la crianza que valoran los cuidadores precisa unas condiciones mínimas que garanticen las oportunidades para realizarla. En términos de Nussbaum (2018), se requieren unas capacidades internas y externas al sujeto que se configuran como oportunidades para una vida digna, lo que remite a la garantía de los derechos humanos, sociales y culturales como condiciones sociopolíticas mínimas para la inclusión ciudadana y el florecimiento humano (Sen, 2017). Esta comprensión orientó el desarrollo de la investigación temática.

Metodología

Se realizó una sistematización de experiencias, actividad que corresponde a una vertiente de la investigación cualitativa crítica (Redondo y Navarro, 2007; Expósito y González, 2017). En consonancia con los planteamientos de Jara (2018), esta se entendió como un proceso de construcción social que permite la reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, y que se realiza con base en la reconstrucción histórica de la experiencia vivida y el ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos para aprender de ella al extraer aprendizajes teórico-prácticos y también para compartirlos con otros. En este sentido, es una investigación en la cual la producción de conocimientos se hace a partir de las experiencias vividas por los sujetos (Mejía, 2015), en este caso, los nueve investigadores acompañados por una dinamizadora externa, quien apoyó los procesos metodológicos de organización de la información para su análisis, reflexión y registro.

Se retomaron los cinco momentos descritos por Jara (2018): a) vivir la experiencia; b) formular un plan de sistematización; c) recuperar el proceso vivido; d) generar reflexiones de fondo, y e) plantear puntos de llegada o conclusiones y recomendaciones. En los resultados se dará cuenta de la reconstrucción de la experiencia por los participantes, que articula el tercer y cuarto momento, en la medida en que responde a una lectura crítica colectiva a partir del ordenamiento y clasificación de la información. En la discusión se presentan el cuarto y el quinto momento con algunas de las principales conclusiones.

Los investigadores analizaron los registros producidos en los diferentes proyectos: 14 diarios de campo de visitas domiciliarias e ingreso al territorio, 84 diarios de campo de círculos de crianza, 28 memorias de reuniones con las dinamizadoras, 84 memorias de reuniones del equipo investigador y 13 memorias de otro tipo de reuniones (académicas y con instituciones). Asimismo, como fuentes de información se utilizaron el proyecto marco, los tres informes de las tesis doctorales, seis artículos y una cartilla producidos hasta el momento. El proceso de organización de los datos, registro y análisis se hizo de manera simultánea. Se inició con la recuperación y organización de los registros en un cuadro que los relaciona de manera histórica. Se construyó una matriz con las siguientes entradas: fecha de la sesión, tipo de sesión, objetivos, técnicas e instrumentos utilizados, temas (contenidos) abordados, temas emergentes, uso de tecnología de la información y comunicación, y relación con la teoría.

Se buscó promover un proceso reflexivo y de construcción colectiva, por lo cual todos los integrantes analizaron de manera continuada los avances en la construcción de la matriz y demás instrumentos desarrollados de forma emergente, en especial, la línea de tiempo para la identificación de hitos. En las reflexiones grupales se construyeron las categorías y sus relaciones para el desarrollo teórico de una visión de conjunto que impulsó la comprensión de la experiencia vivida. Cada una de las reuniones de análisis y reflexión se plasmó en una serie de relatorías estructuradas según el marco categorial emergente. A partir de las relatorías se construyó un informe a manera de síntesis reflexiva y argumentativa, siempre en proceso de reelaboración.

La escritura del documento final recogió los avances y los organizó con base en una propuesta argumentativa fundada en la estructura categorial que sigue como metáfora la elaboración de un tapiz en un telar. Así, se construyeron cuatro categorías que representan la urdimbre, es decir, los hilos que dan soporte a la trama: el territorio, las mujeres, el grupo de investigación y su dinámica, y el sustento teórico (en particular la propuesta freiriana de la educación popular). Tres categorías centrales configuraron la trama, como los hilos de colores que se entrecruzan con la urdimbre y configuran el fondo sobre el cual se construye el sentido: la integración de la investigación-acción con la investigación temática, la construcción de la propuesta pedagógica y la integración de los proyectos. Finalmente, sobre este fondo, se relacionaron categorías que simbolizaron nudos; estos dieron nuevas direcciones a los hilos para llegar a la forma final del tejido y cambiaron el significado de la experiencia: la ética, la comprensión más amplia de la investigación temática y las expresiones de una investigación comprometida. La discusión de este artículo tomará una de las categorías de la trama, “la integración de la investigación-acción con la investigación temática”, y uno de los nudos, “una comprensión más amplia de la investigación temática y sus categorías con innovaciones a esta propuesta”. Se consideraron los valores de la propuesta principalista de Beauchamp y Childress (1994): autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Se cumplieron los principios normativos para la investigación biomédica que aplican para Colombia, incluidos en la Resolución 8430 de 1993 para investigaciones consideradas de riesgo ético mínimo (Minsalud, 4 de octubre de 1993), y la normatividad internacional de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2000). Desde el inicio del es-

tudio¹ y durante todo el proceso de la investigación se priorizó la reflexión ética permanente basada en principios y la discusión sobre la justicia social como eje central.

Resultados

El ingreso al campo, preparatorio para el inicio del proyecto marco que comenzó en el 2014, se realizó en el segundo semestre del 2013 integrado a las acciones de un proyecto de atención primaria en salud que se desarrollaba en la zona. Durante año y medio se estuvo en contacto con los pobladores, las organizaciones de base comunitaria y las instituciones asentadas en el territorio, y se avanzó en la fundamentación teórica. A principios del 2015 se iniciaron los círculos de crianza con el primer proyecto doctoral y, a finales del mismo año, se comenzó la construcción del segundo y tercer proyecto, cuyos trabajos de campo comenzaron en el segundo semestre del 2016 y el primer semestre del 2017, respectivamente.

Proyecto marco de investigación-acción: comprender la crianza de las familias y construir un proceso educativo para promover oportunidades de florecimiento humano

Se realizó un proyecto de investigación-acción sobre la crianza en el marco de un proyecto de atención primaria en salud en la vereda Granizal, orientado a comprender la crianza que realizan las familias que allí habitan. Este proceso se basó en una propuesta liberadora, problematizadora y dialógica que propendía por la transformación de las cuidadoras significativas (madres y abuelas), de modo que puedan llevar a cabo una crianza reflexionada y crítica capaz de promover tanto su florecimiento humano como el de los niños y las niñas.

El ingreso al campo —más allá de una fase preliminar— se configuró como un proceso continuo y progresivo de preguntar-reflexionar-pensar-hacer. A pesar del trabajo previo en la zona que acompañó la entrada a la comunidad, el contacto con esta fue cuidadoso y respetuoso, siempre orientado desde una preocupación ética. Para lograrlo, hubo una fase de integración con las estrategias implementadas en

el territorio por el proyecto de atención primaria en salud (APS); se recorrió el asentamiento; se construyeron relaciones con las personas a través de conversaciones informales; y se tuvo acceso a documentos y producciones de otras instituciones y fuentes que daban cuenta de la dinámica del territorio, los cuales se contrastaron con revisiones teóricas sobre el fenómeno del desplazamiento. Adicionalmente, el desarrollo de este proyecto fue dando cabida a los proyectos doctorales articulando los intereses investigativos particulares de las doctorandas con el propósito amplio, definido por el grupo de investigación inicial y enriquecido en el encuentro con las mujeres participantes. En este sentido, el proyecto marco fue el que posibilitó la concatenación y dirección de los otros tres proyectos, los cuales fueron profundizando en aspectos específicos que fortalecieron el conjunto.

Primer proyecto doctoral: la comprensión de las crianzas en situación de injusticia extrema

Este proyecto tuvo como propósito comprender la manera como un grupo de familias llevaba a cabo la crianza en una situación de extrema pobreza e injusticia social, y permitió acercarse a los significados de la crianza de madres y abuelas como fenómeno cotidiano a través de una etnografía crítica en el marco de una investigación-acción sustentada desde la educación popular.

A partir de las acciones previas en el territorio, se realizaron visitas familiares para invitar a los cuidadores, informarles acerca de la propuesta e indagar sobre algunos aspectos de sus condiciones de vida particulares, tales como la vivienda, la conformación de la familia, el tiempo de residencia en la vereda, los motivos del desplazamiento y reasentamiento, los medios de subsistencia, las relaciones con otros miembros de la comunidad y el acceso a programas institucionales. Ante esto, y como principio de reciprocidad, el equipo investigador inició un proceso de apoyo y acompañamiento para gestionar algunos asuntos médico-asistenciales y sociales.

Con las visitas domiciliarias se identificó la necesidad de realizar actividades con los niños pequeños mientras sus madres y abuelas —cuidadoras significativas— participaban en los círculos, y se consideró ofrecer un refrigerio —que se contrató con ellas mismas—. Ambas decisiones fueron una forma de garantizar unas condiciones mínimas para la participación en las reuniones del proyecto.

Se promovió el liderazgo a través de un ejercicio democrático para la elección de algunas mujeres como *dinamizadoras*, término acuñado por ellas

1 El comité de ética de investigación de la entidad financiadora, en la sesión 244 del 21 de agosto de 2020, avaló el proyecto de investigación.

mismas. Las dinamizadoras asumieron responsabilidades logísticas como la animación, la convocatoria (mediante visitas familiares, el teléfono o los carteles), las actividades con los niños, entre otras. Más adelante, fruto del proceso formativo, ellas mismas fueron motivadas a coordinar los círculos sin la presencia del equipo investigador.

Se planearon encuentros, que se denominaron *círculos de crianza*, como un escenario para compartir con las cuidadoras significativas que aceptaron hacer parte del proyecto. Se acordó realizarlos dos días a la semana para ampliar la posibilidad de asistir a una de las alternativas. En los primeros círculos, la conversación se centró en quiénes eran las mujeres y sus familias; posteriormente, se reflexionó sobre la crianza que habían vivido en su niñez y la crianza de sus hijos antes de llegar al asentamiento, para abordar luego las experiencias que estaban viviendo y, finalmente, discutir acerca de la crianza que quisieran llevar a cabo: la crianza valorada. El análisis ontológico, social y territorial de la realidad, dinamizado por estos ejes temáticos, promovió la emergencia de nuevos contenidos que se fueron discutiendo y problematizando a lo largo de los círculos.

Los círculos comenzaban con un saludo, luego se proponían los objetivos y se abría la discusión; las participantes relataban sus historias, compartían sus saberes y el grupo de investigadores compartía los suyos. Al final, se reflexionaba en torno a los aprendizajes logrados y a las transformaciones que los participantes querían realizar en sus vidas, asuntos que se iban profundizando en cada encuentro.

Los círculos estaban sustentados en el diálogo y el respeto, se practicó la escucha y se estimuló a las participantes a analizar las situaciones de la vida cotidiana: alegrías, pero también problemas, angustias, tristezas y violación de derechos. Se problematizaban estas realidades al reflexionar sobre sus causas y consecuencias con preguntas como: ¿por qué habían vivido esas crianzas?, ¿por qué realizaban las crianzas que llevan ahora y no podían realizar la que deseaban?

El centro de interés no fue solo el contenido de los relatos de las mujeres, sino también la forma en que fueron narrados: las emociones que afloraron, el desahogo, las reflexiones y los cambios sobre la percepción de la historia propia cada vez que era compartida. En este sentido, fue un espacio de terapia, de catarsis y de resignificación de sus vidas; una oportunidad para salir de sus casas y abrirse, hablar de ellas y de sus experiencias vividas.

En los diarios de campo se plasmó la memoria del proceso vivido. Una elaboración entre los investigadores que recogía lo que les impactaba, la participación

del grupo, los elementos metodológicos y administrativos y, al final, las reflexiones analíticas producto de la revisión teórica. Se trataba, entonces, de un proceso de reflexión-acción.

Con este proyecto doctoral se avanzó en la comprensión de las crianzas en un escenario de injusticia. Llamó la atención la interiorización de las violencias y la injusticia extrema como parte de sus vidas, lo que precisó de la problematización a través del diálogo, el reconocimiento del otro, los derechos y las oportunidades —que han sido históricamente negadas y que se tornan incompatibles con sus necesidades y con sus deseos por realizar la crianza que valoran—.

Segundo proyecto doctoral: la codificación y descodificación, escenario para la problematización de la realidad y sus crianzas

Centrado en el proceso de codificación participativa con el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y contenidos digitales, la codificación y las categorías del anterior proyecto doctoral favorecieron la visibilidad de las palabras más utilizadas por las mujeres para nombrar sus experiencias, sentimientos, pensamientos y temas de interés comunitario. A través de un proceso dialógico en los círculos de investigación temática,² estas se ampliaron para la identificación del universo vocabular. Se logró un acercamiento a las realidades concretas de interés para las participantes y se destinó un tiempo a la formulación de preguntas que, si bien no implicó necesariamente ofrecer respuestas, hicieron posible una resignificación de las realidades.

El análisis o descodificación realizado por las mujeres en los círculos de investigación temática y la información consignada de los diarios de campo del equipo investigador se llevó a una matriz basada en los conceptos freirianos que orientan la investigación temática: situaciones límite, contradicciones, inéditos viables y temas generadores. Algunas de las categorías construidas en el proyecto anterior, como ser hijas, ser madres y ser mujeres, se fueron configurando como temas generadores con la identificación de las situaciones límite, y sus respectivas contradicciones e inéditos viables fueron surgiendo de los problemas y consecuencias emergentes en los diálogos realizados en los círculos.

2 Los círculos de crianza operaron también como círculos de investigación temática, tal como Freire precisa sobre los círculos de cultura en el marco de la investigación temática (Freire, 1970).

La ruta educativa dialógica contempló la importancia del diseño de los códigos a modo de contenidos digitales por medio de un proceso comunicativo que reconstruye las experiencias colectivas. En este sentido, el papel de las dinamizadoras trascendió desde la lectura del mundo hacia la toma de decisiones sobre los modos en que dichos códigos se utilizarían para la construcción de significado sobre situaciones cotidianas, a través de la imagen, el audio, el video y el texto: un ejercicio creativo y de colaboración en medio de discusiones educomunicativas.

Así, se emprendió un viaje reflexivo en cuatro momentos para el proceso de codificación y descodificación. El primero consistió en un trabajo de análisis y reflexión por parte de los investigadores sobre la matriz de situaciones límite, contradicciones, inéditos viables y temas generadores, que fue sintetizado en metáforas que se representaron gráficamente. Estas fueron llevadas en un segundo momento al círculo de dinamizadoras, quienes las analizaron y las convirtieron en códigos que presentaron en formato de audios, videos, imágenes y texto. Así, los guiones, los objetos, los personajes, los escenarios y el recurso semiótico (modo) que asistiría la reflexión se seleccionaron con las dinamizadoras. En un tercer momento, los códigos creados se compartieron con el equipo investigador para retomar los más significativos y formular preguntas que fueron llevadas finalmente al círculo de crianza. Allí, en un cuarto momento, se propuso la descodificación de las situaciones límite como un nuevo ejercicio reflexivo que amplió el proceso de problematización, reflexión y análisis para la construcción de los contenidos que se compartirían con la comunidad en la propuesta pedagógica.

Entre las situaciones límite que evidenciaron condiciones estructurales que bloqueaban el florecimiento humano de las mujeres³ se identificaron la cultura machista; la crianza como obstáculo para el trabajo; la crianza como responsabilidad de la mujer; la injusticia social y un Estado que no garantiza los derechos para una vida digna; las situaciones económicas que impiden el desarrollo de la crianza que se valora y la violencia como estrategia de crianza. En el proceso de análisis crítico sobre estas situaciones se empezaron a tejer posibilidades para ir más allá y transformarlas en otras que traían nuevas realidades enmarcadas como inéditos viables: la mujer con libertad para decidir; la realización de crianzas liberadoras; la relación dialógica entre el niño y el

adulto; la crianza para el florecimiento humano, con amor y oportunidades; la crianza y el cuidado de los niños con los familiares y, en especial, con la pareja, como una responsabilidad compartida.

Tercer proyecto doctoral: la elaboración de la propuesta pedagógica

Este proyecto se enfocó en comprender el proceso de configuración de una experiencia de educación para la salud basada en la concepción freiriana de la educación popular, desde la mirada de la salud pública. Desde esta visión, se recogió la experiencia de los proyectos anteriores y se construyó una propuesta pedagógica para la educación en crianza, la cual se concretó en una cartilla dirigida a los educadores para ser implementada en comunidades con condiciones similares (Villa *et al.*, 2020).

La propuesta fue organizada en unidades de aprendizaje de tres tipos: centrales, articuladoras y emergentes. Las primeras surgieron del proceso de descodificación con los educandos a partir de la comprensión de la crianza como fenómeno ontológico, histórico, social y cultural. Estas unidades de aprendizaje centrales tratan sobre: ¿quién es usted y cómo llegó a la vereda?; las crianzas que tuvieron cuando eran niñas, las que realizan y las que sueñan; ser mujer y ser hombre; el amor y las relaciones de pareja vividas, y ser niño y ser niña.

Las segundas corresponden a reducciones de la unidad temática, como temas generadores *bisagra*, que se requieren para completar la articulación de los temas generadores centrales en una visión de totalidad e identificar lo estructural. Estos temas fueron identificados por el equipo de investigación en función de la unidad temática —en este caso, la crianza— desde una perspectiva de salud que integre un sujeto histórico y sus capacidades en relación dialéctica con el ambiente social y político. Así, las unidades de aprendizaje articuladoras (*bisagra*) fueron: la experiencia de vivir en el asentamiento; las experiencias de participación y ciudadanía, y ser saludables. Las últimas son denominadas *emergentes* porque constituyen sesiones que se reservan para la discusión de temáticas que surjan en el proceso de implementación de la propuesta; entonces no se predefinen desde la planeación educativa.

Es importante mencionar que las unidades de aprendizaje tienen un ordenamiento guiado por una secuencia narrativa que permite articular las partes con la totalidad del proceso; en otras palabras, no se circunscriben a un orden jerárquico. Al mismo tiempo, las unidades representan los temas genera-

3 La reflexión crítica llevó a las mujeres a comprender que llevar a cabo la crianza que valoraron requería su propio florecimiento humano y las condiciones sociales y económicas para vivir una vida digna.

dores de la investigación temática y se concretan en códigos que reflejan las situaciones existenciales de los participantes. Los códigos, a su vez, engloban diferentes temas de forma que puedan ser descodificados y problematizados.

En relación con la duración de la propuesta pedagógica, se estima que puede ser desarrollada en diez meses. Los resultados esperados apuntan a que los educandos reflexionen las crianzas que realizan desde una perspectiva comprensiva, de forma que puedan construir alternativas para mejorarla; así mismo, que puedan desarrollarse procesos de educación en crianza alternativos a las formas de educación prescriptivas e impositivas. Los procesos evaluativos se conciben como transversales y formativos, y corresponden a la reflexión sobre la comprensión que se va construyendo con los educandos. La propuesta tuvo una estructura flexible que puede adaptarse según las características particulares del grupo de educandos con que se implemente.

Entonces, la estructura de la propuesta educativa sigue un ordenamiento temático que responde al orden categorial alrededor de la comprensión de la crianza como complejo histórico, social, cultural y ontológico que es susceptible de problematización con los educandos y permite la investigación y la educación de forma simultánea.

Discusión

Los cuatro proyectos se integraron gracias a un referente teórico común: la educación popular, según los postulados freirianos, y el interés por la crianza. Así, durante su desarrollo se consolidaron los momentos de la investigación temática para construir una propuesta pedagógica sobre la educación en crianza. A continuación, se presentan los aprendizajes y las explicaciones teóricas sobre la forma en que se articularon la investigación y la educación en el desarrollo de la investigación temática, como una adaptación de lo propuesto por Freire (1970; 1979).

Investigación y educación: dos momentos de un mismo proceso

Freire sigue la tradición, iniciada con Dewey, de planear la investigación como un medio especial para aprender (Miovská, 2016) y concibe la investigación y la educación como dos momentos de un mismo proceso (Freire, 1970). En este sentido, concuerdan ambos pedagogos en el valor de promover espacios de problematización. Dewey propone la necesidad de partir de problemas concretos de la cotidianidad para generar hipótesis que se prueban en la realidad, con la

respectiva búsqueda de las soluciones. De esta manera, el sujeto va enriqueciendo la teoría o la explicación que tiene sobre el mundo (Schön, 1983). Esta explicación del mundo se dinamiza (Freire, 1970) —en concordancia con el concepto de *desarrollo próximo* vigostkiano (Labarrere, 2016)— con estímulos que se dan en la relación con el otro y, en particular, con el educador, quien desafía las explicaciones de la realidad del educando para promover espacios de reflexión que le permitan acceder a nuevas comprensiones de su realidad más amplias y críticas. Este tipo de reflexión se hace más rico cuando se desarrolla en espacios colectivos (Hatton y Smith, 1995). Es, pues, un proceso de producción del conocimiento más cercano a los postulados de Vigotsky respecto a una construcción social con el otro: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1970, p. 75)

Así pues, esta serie de investigaciones inicia con la intención de comprender la crianza en situación de desplazamiento y se hace de manera conjunta: con las madres, para comprender su propia realidad, y con los educadores-investigadores, para comprender el fenómeno desde el punto de vista de ellas bajo una perspectiva etnográfica, necesaria para promover un proceso pedagógico sustentado en el diálogo que se convierte en un espacio educativo en sí mismo (Bastidas *et al.*, 2009). Con base en los postulados de Freire, “toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (1970, p. 136).

De esta manera, y en consonancia con los principios planteados por Reason y Bradbury (2001) para la investigación-acción, se llevó a cabo un proceso investigativo que produjo un conocimiento útil para los involucrados en el marco de un relacionamiento estrecho y acogedor entre educandos y educadores para promover su bienestar. Esta investigación logró nuevas formas de comprender la realidad, pues la acción sin reflexión (teoría) es ciega y la teoría sin acción no tiene sentido —al reconocer, también, que la comprensión constituye un requisito para el proyecto emancipatorio, sustentado en un proceso educativo (Reason y Bradbury, 2001)—. Las mujeres fueron artífices de la investigación de su propia crianza y, en este sentido, se investigó desde adentro al trabajar con los sujetos en su práctica diaria. Se trató, pues, de una investigación realizada por, con y para los involucrados. Fue, además, un proceso emergente y evolutivo tan importante como los resultados mismos, en el que el desarrollo de habilidades para la creación de conocimientos fue clave —una dimensión central en cualquier proyecto emancipatorio—.

Una manera emergente de entender la investigación temática en el marco de un proceso de educación en crianza

Joao Bosco Pinto (1987) y Germán Mariño (2000), seguidores de Freire, proponen un momento inicial de investigación como insumo para la construcción de una propuesta educativa que luego se desarrolla y que finaliza con el momento de la acción comunitaria.

La investigación temática que propone Freire (1970) contempla tres etapas. La primera corresponde a la consulta de fuentes secundarias sobre el territorio y los sujetos, el ingreso al campo, la conformación de un grupo social representativo del espacio social —para invitarlo a participar en el proceso investigativo y la construcción de una visión preliminar sobre la realidad—, y la identificación de situaciones límite y de los temas que las envuelven. En la segunda se lleva a cabo el proceso de codificación y descodificación en los círculos de investigación temática. En ella, el equipo investigador desafía a los educandos problematizando los debates emergentes y, así, los participantes van comprendiendo las relaciones entre los temas y amplían la explicación de su situación y de las condiciones sociales, políticas y culturales que la condicionan. En la tercera etapa se elabora la propuesta pedagógica; el material recogido de las descodificaciones se analiza para construir temas emergentes o generadores que luego sufren una reducción temática para construir unidades de aprendizajes, relacionadas en una secuencia particular, que proveen una mirada de totalidad del tema generador (Freire, 1970). Estas reducciones temáticas se llevan a códigos con sus respectivas guías de orientación para las sesiones.

En la presente investigación, los momentos se llevaron a cabo de manera simultánea durante un espacio de seis años. Así, la experiencia se dirigió a la comprensión de las vidas de las mujeres y sus crianzas desde una perspectiva histórica, social, territorial y ontológica, con base en los desarrollos teóricos del grupo de investigación (Bastidas, 2009). Las mujeres relataron las historias de sus vidas y de las crianzas vividas como niñas y como madres en los diferentes momentos de su existencia. La comprensión de las crianzas por parte de ellas y de los investigadores-educadores fue avanzando en la medida en que se fortaleció el proceso de problematización con la codificación y descodificación, que inicialmente se asumió como parte de la educación en crianza que se estaba realizando. Como puede observarse, se fusionó el momento del ingreso al campo, de conformación del grupo social y de una construcción preliminar de la realidad propia del equipo de investigador, con el

segundo momento de codificación y descodificación de esta realidad preliminar para llevar a cabo la investigación temática. Con ello se gestaron las condiciones para que las mujeres hicieran explícita la “conciencia real” sobre sus vidas y profundizaran en la reflexión sobre la forma en que actuaban respecto a las situaciones analizadas (Freire, 1970, p. 148).

Con el segundo proyecto doctoral se avanzó en la comprensión del universo vocabular, se consolidó el proceso de codificación y descodificación, y se profundizó en el proceso reflexivo y de problematización sobre las crianzas de las madres, así como en las condiciones sociales y culturales que las determinan y su condición de agentes. La elaboración de los códigos con el grupo de dinamizadoras⁴ en la propia comunidad fue consolidando el ambiente participativo de diálogo y problematización, e igualmente aportó importantes insumos para la investigación temática: identificación de contradicciones, situaciones límite e inéditos viables, desde una perspectiva relacional que fue consolidando una visión más estructural de la crianza y sus determinaciones históricas, sociales, culturales y ontológicas.

La codificación-descodificación operó como un dispositivo para la construcción de una totalidad configurada por una serie de elementos (abanico temático) que se fueron identificando y relacionando en su “dialécticidad” (Freire, 1970, p. 154). La codificación dinamizó la construcción de una conciencia crítica y una perspectiva estructural en la medida en que facilitó a los educandos reconocerse en la situación representada y, al mismo tiempo, abstraerse de su propia experiencia para tomarla como objeto de reflexión, enriquecer su comprensión sobre las fuerzas internas y sociales que la condicionan y reconocerla como vivida con otros, lo que fortaleció una visión colectiva. Freire (1970) concibe este proceso de investigación participativa como una acción cultural liberadora en la cual hay una presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta la fase final, que incluye el análisis de la temática encontrada y la organización del contenido programático de la acción educativa.

El tercer proyecto doctoral cerró el ciclo de la investigación temática propuesta por Freire y dio continuidad al proceso educativo iniciado desde el primero. Se recogió la comprensión lograda sobre la

4 Una de las innovaciones a la propuesta de Freire fue que las propias dinamizadoras construyeron los códigos, lo que implicó identificar la situación a representar, hacer un guion con las ideas clave, definir los personajes, caracterizarlos y plasmar todo ello en video, audio o texto. En la experiencia de Freire, los códigos eran elaborados por los investigadores con la ayuda de dibujantes expertos.

crianza, las vidas de las madres, sus condiciones sociales y el territorio, y se continuó con la producción de códigos —ahora también elaborados por el equipo de investigación—. El proceso de codificación y descodificación extendió, por un lado, la educación dialógica, problematizadora y participativa sobre la crianza, y, por el otro, profundizó el proceso de construcción de temas generadores que se llevaron a unidades de aprendizaje para terminar de configurar la propuesta pedagógica. Así, en sintonía con el tercer momento propuesto por Freire (1970), “una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico” (p. 155), que, en este caso, se estructuró como una cartilla para orientar la implementación de la propuesta pedagógica.

La acción comunitaria no se consideró como un momento después de la implementación de la propuesta pedagógica, más bien, se dio de manera simultánea con los demás. El ambiente de acogida, respeto, escucha y reconocimiento facilitó el relato de las vidas y las crianzas, así como la participación, problematización, reflexión y fortalecimiento de una visión crítica necesaria para resignificarse como mujeres, madres y ciudadanas. Esto respondió a una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica, desde la cual la praxis se concibe como reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo; así, en la medida en que se fue consolidando una conciencia crítica sobre las contradicciones y se fue objetivando, se actuó simultáneamente sobre estas (Freire, 1970).

De acuerdo con Freire (1970), la educación y la investigación sobre la crianza les permitió “ser más” y generar transformaciones en las relaciones en sus familias y en la comunidad. Si bien no se diseñó un proyecto o se conformó un movimiento social, se fueron presentando transformaciones en ellas y en sus relaciones que propiciaron cambios en sus vidas.

De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más. (Freire, 1970, p. 45)

Así, bajo el marco de un proceso de investigación-acción, que se entendió desde la investigación temática propuesta por Freire para la construcción de las propuestas pedagógicas (Freire, 1970), se promovió una educación sustentada en los principios pedagógicos planteados por diferentes educadores

populares, pues la educación popular se configura a partir de múltiples perspectivas teóricas y políticas (Mejía, 2011). En primer lugar, parte de una lectura crítica de la realidad, como requisito para comprenderla, y de identificar los intereses de los actores para luego avanzar hacia su transformación (Torres, 2007). En segundo lugar, lo *popular* se refiere a que es una educación que se lleva a cabo para, con y desde las poblaciones excluidas y explotadas. Ellas son los agentes de sus vivencias, sus luchas y sus saberes, por lo cual se parte de sus necesidades e intereses con la intención de cambiar las condiciones generadoras de exclusión y explotación. Por esto, se orienta hacia el fortalecimiento de capacidades colectivas e individuales (Mejía, 2011; 2013; Torres, 2007).

En tercer lugar, y como consecuencia de los anteriores principios pedagógicos, se plantea una educación participativa, dialógica, problematizadora y crítica en la cual educando y educador, juntos, investigan la realidad del primero para comprenderla mejor y poder transformarla (Freire, 1975). Por esto, se entiende la práctica y la teoría como praxis, pues no hay acción sin teoría y no tiene sentido la teoría sin la acción (Freire, 1970).

En cuarto lugar, y, por lo tanto, se trata una educación que fortalece la emancipación tanto del educador como del educando, para lo cual se requiere de la construcción de relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento del otro y sus saberes, la escucha y la participación, pues ambos son agentes activos que avanzan hacia su construcción como seres humanos inacabados, para ser más (Freire, 1975; Ghiso, 2000).

En quinto lugar viene el fortalecimiento de una conciencia crítica, mediado por un proceso de problematización que implica contrastar los saberes populares con otras visiones y conocimientos —entre ellos, el conocimiento biomédico, científico y disciplinar— mediante la confrontación de significados respecto de la realidad. Este proceso se da en medio de una negociación cultural que reconozca la dinámica intercultural en medio de un intercambio cultural transformador, sustentado en el respeto por el otro y su diferencia (Mejía, 2013; Torres, 2007).

Finalmente, se cimienta en espacios que propician la construcción de subjetividades críticas y de autoafirmación que producen oportunidades para que los educandos resignifiquen sus vidas y sus realidades —desde las cuales pueden disponerse para la acción— (Mejía, 2013; Torres, 2007).

A manera de conclusión: una investigación comprensiva y transformadora

La investigación temática desarrollada por Freire constituye una crítica a la elaboración de propuestas pedagógicas participativas restringidas a la consulta sobre contenidos que desean ver los educandos. Estas consultas tienden a replicar las condiciones que mantienen las situaciones de injusticia y dominación porque se dan desde una perspectiva ingenua o mágica que perpetúa las posturas fatalistas (Freire, 1970), de dominación simbólica (Bourdieu y Passeron, 1998) y de hegemonía (Burawoy, 2020). En este orden de ideas, los educadores deberían programar los procesos educativos basados en la manera como los educandos comprenden su realidad, o sea, su “conciencia real” (Freire, p. 142).

Una participación crítica implica ampliar la comprensión de la realidad desde una perspectiva estructural e identificar las fuerzas y relaciones de poder que limitan a las personas, para lo cual deben luchar por la garantía de sus derechos. Así, a través de un proceso investigativo-participativo mediado por el diálogo y la problematización, desde una posición de escucha que permite al educando y educador enriquecer su pretexto —a partir del cual le es posible acercarse a la realidad—, van emergiendo los temas generadores, fruto de discusiones y análisis más profundos requeridos para la acción transformadora (Peñaranda *et al.*, 2017; Franco, 2021). Como resultado de esta fusión de horizontes, como lo plantea Gadamer (1998), educando y educador se transforman y resignifican su experiencia.

Las frustraciones y angustias vividas por los investigadores al observar que sus esfuerzos y los de los educandos por suscitar cambios materiales en las condiciones de vida de los participantes se veían limitados ante la magnitud y el carácter estructural de los problemas sociales, económicos y políticos, se fueron mitigando con la construcción de una nueva visión sobre la transformación de la realidad. En primera instancia, se aprendió a reconocer las pequeñas transformaciones en las condiciones de vida. Pero, de manera especial, hubo un avance en las capacidades y los conocimientos de las mujeres para concebir la crianza, más allá de las pautas, al resignificar sus historias de vida, sus relaciones con sus hijos y sus familiares, y sus necesidades y sueños como mujeres —y no solo como madres—, para lo

qual debían luchar por la garantía de sus derechos y de oportunidades para una vida digna. Según Freire (1979), la educación sola no cambia la sociedad, pero tampoco sin ella la sociedad cambia.

Finalmente, cuando la investigación se plantea desde una perspectiva educativa que promueve la vinculación con el territorio y las personas, facilita la construcción de proyectos no extractivos que creen conocimientos útiles para los involucrados y se dinamizan procesos más prolongados y comprometidos, con mayores posibilidades transformadoras.

Referencias

- Asociación Médica Mundial. (2000). *Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-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. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111. <https://bit.ly/3obgQ09>
- Beauchamp, T. y Childress, J. (1994). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/prin.pdf>
- Betancurth, D. y Peñaranda, F. (2018). Un estudio de orientación etnográfica en el marco de la investigación-acción: un enfoque para comprender la crianza. *Universitas Humanística*, (86), 83-105. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.eoem>
- Bosco, J. (1987). *Secuencia metodológica de la investigación-acción*. Universidad de Caldas.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3.ª ed.). Fontamara.
- Burawoy, M. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu. *Gazeta de Antropología*, 30(1). <http://hdl.handle.net/10481/31815>
- Burawoy, M. (2020). Una revisión de la violencia simbólica: conversaciones con Bourdieu. *Fuerzas Sociales*, 99(1). <https://doi.org/10.1093/sf/soaa010>

- Expósito, U. y González, V. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>
- Franco, M. di. (2021). Paulo Freire. Educador libertario. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-5. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6128/6801>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método* (t. 2). Ediciones Sígueme.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad: diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Biblioteca Digital. http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching y Teacher Education*, 11(1), 33-49. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X9400012U>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Labarrere, A. (2016). Zona de desarrollo próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num1-293>
- Mariño, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. *Aportes*, (53), 20-55. <https://docplayer.es/88506265-El-dialogo-en-la-educacion.html>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mejía, M. (2013). La educación popular con y desde las NTIC. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (p. 221). Ediciones desde Abajo.
- Mejía, M. (2015). *La sistematización. Empodera y construye saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Fe y Alegría.
- Ministerio de Salud. República de Colombia. (4 de octubre de 1993). Resolución 8430 de 1993: 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>
- Miovaska, S. (2016). The Educational Theory of John Dewey and its Influence on Educational Policy and Practice in Macedonia. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 207-224. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.009>
- Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón: resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Peñaranda, F., Betancurth, D., Bastidas, M., Escobar, G., Otálvaro, J., Torres, J., Gómez, J. y Villa, L. (2019). Education, Child Rearing and Social Justice. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(2), 123-135. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.10>
- Peñaranda, F., López, J. y Molina, D. (2017). La educación para la salud en la salud pública: un análisis pedagógico. *Hacia la Promoción de la Salud*, 22(1), 123-133. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.10>
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. En P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 1-14). Sage. <http://www.alastairmcintosh.com/general/verene/Inquiry%20and%20Participatn%20in%20Srch%20of%20a%20Wrld%20Wrthy%20of%20Human%20Aspiratn.pdf>
- Redondo, S. y Navarro, E. (2007). Sistematización de un proyecto de educación en valores: análisis de la implicación del profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 178-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212350>
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sen, A. (2017). La ética y la fundación de la justicia global. *Ética y Asuntos Internacionales*, 31(3), 261-270. <https://doi.org/10.1017/S0892679417000193>
- Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. (2021). Escenarios, prácticas y debates de la educación popular en el siglo XXI. *Algarrobo-MEL*, (9), 1-27. <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/4494>

Villa, L., Peñaranda, F. y Bolívar, W. (2020). *Herramientas en educación para la salud: experiencia de educación en crianza*. Universidad de Antioquia. https://grupodidactica.com/investigacion-tematica-para-la-construccion-de-una-propuesta-educativa-sobre-la-crianza-apoyada-en-tic/?preview_id=2203&preview_nonce=3b3931c7f6&preview=true

Vinasco, J. (2019). Gobernanza y participación: la lucha por el territorio y las acciones comunitarias desde las metodologías participativas en la vereda Granizal, Municipio de Bello. *Equidad y Desarrollo*, (34), 79-100. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss34.4>

