

EL CUERPO COMO TERRITORIO: LAS DISTINTAS NOCIONES DE CUERPO DE
ACUERDO A LA HISTORIA DE VIDA DE CUATRO MUJERES EN LA LOCALIDAD
DE BOSA

Jorge Alfonso López Espitia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
LICENCIATURA EM BIOLOGIA
BOGOTÁ
2016

EL CUERPO COMO TERRITORIO: LAS DISTINTAS NOCIONES DE CUERPO DE
ACUERDO A LA HISTORIA DE VIDA DE CUATRO MUJERES EN LA LOCALIDAD
DE BOSA



Jorge Alfonso López Espitia

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Licenciatura en Biología

Asesor:
María Rocío Pérez Mesa

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
LICENCIATURA EM BIOLOGIA
BOGOTÁ
2016

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., 12 de Mayo de 2016

DEDICATORIA

A Dios y a mi Familia...

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo investigativo fue posible gracias a las personas que me acompañaron durante el proceso y realización del mismo; las Mujeres de la localidad de Bosa que permitieron dar a conocer un pequeño fragmento de sus Historias de vida, a mis padres por el apoyo incondicional que me han brindado en todo este proceso académico, a la profesora María Roció Pérez Mesa por su asesoría y acompañamiento académico en el desarrollo de este trabajo de grado, a Vivian Suarez por la ayuda y compañía incondicional prestada, a mis amigos y compañeros de la Universidad, a todos muchas gracias.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El cuerpo Como Territorio: Las distintas noción de cuerpo de acuerdo a la historia de vida de cuatro mujeres en la localidad de Bosa.
Autor(es)	LÓPEZ ESPITIA, Jorge Alfonso
Director	PEREZ MESA, María Rocío
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. 175 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CUERPO, IDENTIDAD, EDUCACIÓN NO FORMAL, NOCIÓN DE CUERPO, MUJER, EMANCIPACIÓN, PODER.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado se realiza como una investigación educativa con una metodología de investigación interpretativa que busca caracterizar las nociones de cuerpo en mujeres que han hecho parte de un proceso de Educación no formal con un enfoque de Género en la localidad de Bosa; así como aportar reflexiones dirigidas en el marco de la enseñanza de la Biología en contextos de educación No formal relacionados a lo Vivo y de la vida. Para tal fin, la investigación se basó en la información recopilada en las historias de vida a partir de entrevistas abiertas, registro del diario de campo y dibujos realizados.</p> <p>La investigación arrojó importantes resultados respecto a las nociones de cuerpo concebidas en mujeres que han sido marcadas por un pasado que hoy las convierte en un reflejo del empoderamiento que puede lograrse a través de procesos de alfabetización en contextos de educación no formal.</p>

3. Fuentes
<p>Alba Romero, C., Aler Gay, I., & Olza Fernández, I. (2011). Maternidad y Salud, Ciencia, Conciencia, Experiencia. Obtenido de http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/maternidadSaludCiencia.pdf</p> <p>Cano, T., & Arroyabe, O. (07 de 05 de 2014). Procesos de Empoderamiento de Mujeres: subjetivación y transformaciones en las relaciones de Poder. Recuperado el 26 de 03 de 2016, de redalyc: http://www.redalyc.org/pdf/1942/194230899007.pdf</p> <p>CEAAL; (2013). Entrelazados de la Educación Popular. Bogotá D.C: Desde Abajo.</p> <p>Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Medellín: Universidad de Antioquia.</p>

Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural. (02 de 2011). scienti.co. Recuperado el 2 de 05 de 2016, de Concepciones acerca de la vida y de lo vivo en contextos diversos: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000013843>

Pedraza, Z. (2 de 11 de 2011). La "educación de las mujeres". Recuperado el 22 de 02 de 2016, de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/727/view.php>

Ruggio, A. (10 de 2011). efdeportes. Recuperado el 26 de 2 de 2016, de El cuerpo: la afirmación a lo largo de la historia como formador de la identidad: <http://www.efdeportes.com/efd160/el-cuerpo-como-formador-de-la-identidad.htm>

Sandoval, C. A. (1996). La Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO.

4. Contenidos

El presente trabajo está constituido por cinco apartados. En el primer apartado se plantea el problema de investigación, donde se evidencia la necesidad de realizar reflexiones respecto al ejercicio de la enseñanza de la Biología en espacios de educación no formal que respondan a dinámicas interdisciplinarias que ayuden a establecer relaciones entre lo vivo y la vida relacionadas con las diferentes nociones de cuerpo, que surgen en mujeres que por determinados factores sociales, políticos y económicos no habían tenido acceso a la escolarización hasta que alcanzaron la edad adulta. De acuerdo con lo anterior, se realiza el planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos que dirigen el desarrollo del trabajo, se realiza una descripción del contexto (localidad) y el movimiento de educación no formal La Sureña, así como de una descripción de la población, se realiza el planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos que dirigen el desarrollo del trabajo. En el segundo apartado se plantean las bases teóricas que apoyan la investigación y se mencionan los proyectos previos similares. El tercer apartado describe la metodología que se empleó durante el ejercicio de investigación, incluyendo las etapas y los instrumentos de recolección de datos empleados para tal fin. El cuarto apartado corresponde al análisis realizado a partir de la interpretación de los datos recolectados y las Historias de vida durante el desarrollo de la investigación y las categorías planteadas: El cuerpo como territorio de Memoria en el que se incluyen el Abuso Intrafamiliar, Abandono, Escuela; y El cuerpo como Territorio de Poder que abarca los temas de Maternidad, Creencias y Educación. Finalmente, se presentan reflexiones que suscitan la investigación a la luz de las condiciones de la enseñanza de la Biología en nuestro país, en espacios de educación no formal en Colombia, seguido de las conclusiones y los anexos.

5. Metodología

El presente trabajo se encuentra guiado bajo los lineamientos de la investigación educativa siguiendo un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo que fue realizado con cuatro mujeres de edades adultas que hacen parte del Movimiento educativo La Sureña en la localidad de Bosa. El método empleado corresponde a la: Investigación Narrativa o método biográfico y para la recolección de datos los instrumentos utilizados fueron las Historias de vida entrevistas abiertas, ilustraciones realizadas por las participantes en la investigación y registros fotográficos. A partir de los mismos, fue posible realizar una interpretación que surge como el resultado de la clasificación y codificación de la información recolectada. Para facilitar este ejercicio, las historias fueron codificadas como HV-G (historia de vida Gladys), HV-A (Historia de vida Ana)

, HV-C (Historia de vida Cecilia) y HV-P (historia de vida Patricia). Por motivos éticos de la investigación, fueron cambiados los nombres de todos los participantes de la misma además de contar con el consentimiento informado de las participantes (ver Anexo D).

6. Conclusiones

A manera de conclusión, se plantean básicamente tres aspectos, relacionados con los resultados arrojados de acuerdo a las nociones de cuerpo dentro de las Historias de vida. En primer lugar, más allá de una concepción Biológica positivista, está estrechamente ligado con una Memoria construida a partir de múltiples experiencias permeadas por ideologías que proceden de diferentes vertientes del conocimiento occidental, y a su vez se encuentran inmersas en tradiciones de tipo cultural y social, las cuales han relegado y excluido en cierta forma a diferentes grupos y sectores sociales, entre ellos, a la población femenina, que en nuestro contexto de país en vías de desarrollo, ha significado una marginalización mucho más marcada y radical. Así mismo, el reconocimiento de la noción de cuerpo también está enmarcada por situaciones que a su vez llevan a hablar de un proceso de emancipación y empoderamiento dentro del cual; las subcategorías de maternidad, las creencias religiosas y la educación inscritas a la categoría de cuerpo como territorio de poder han demostrado ser una característica en común en estas historias y que les ha llevado a buscar un mejoramiento en la calidad de vida encaminada a la protección y el cuidado de la misma.

Para finalizar, se hace mención a la reflexión pedagógica aportada que brinda elementos de interés abordados en espacios no formales de educación que ponen en evidencia diferentes aspectos relacionados con el estudio y análisis de la vida y lo Vivo dentro de la enseñanza de la Biología, que valen la pena ser revisados y cuestionados, dada la necesidad de ser tratados como elementos que no pueden desligarse el uno del otro, teniendo en cuenta los contextos y espacios que enmarcan los ejercicios de enseñanza en nuestro país.

Elaborado por:	Jorge Alfonso López Espitia
Revisado por:	María Rocío Pérez Mesa

Fecha de elaboración del Resumen:	09	05	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	12
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	14
1.1 PROBLEMÁTICA	14
1.2 JUSTIFICACIÓN	17
1.3 OBJETIVOS	21
1.3.1 Objetivo General	21
1.3.2 Objetivos Específicos	21
2. CONTEXTUALIZACIÓN	22
3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	26
4. ANTECEDENTES	29
5. REFERENTES CONCEPTUALES	36
5.1 EL CUERPO	36
5.2 CUERPO Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR.....	40
5.3 CUERPO E IDENTIDAD	42
5.4 CUERPO COMO TERRITORIO	44
5.5 EL MODELO EDUCATIVO, LA EDUCACIÓN POPULAR	47
5.6 EDUCACIÓN NO FORMAL.....	49
5.7 EDUCACIÓN POPULAR, NO FORMAL Y FEMINISTA	53
5.8 LECTURA Y ESCRITURA, UNA PERSPECTIVA DESDE EL DOMINIO CULTURAL	55
5.9 LECTURA Y ESCRITURA DESDE UNA VISIÓN ALTERNATIVA	57
6. DISEÑO METODOLÓGICO	61
6.1 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	61
6.2 PARADIGMA INTERPRETATIVO	63
6.3 LA POSTURA INVESTIGATIVA; EL ENFOQUE CUALITATIVO.....	65
6.4 MÉTODO: INVESTIGACIÓN NARRATIVA.....	67
6.4.1 Materiales e instrumentos de la Investigación.....	68
6.4.2 Historias de vida	68
6.4.3 La entrevista abierta	70
6.4.4 Guía entrevista.....	71
6.5.5 Formato de entrevista abierta	72
6.5 CODIFICACIÓN DE DATOS	73
6.5.1 Proceso de codificación e interpretación	74
6.6 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	75
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	76
7.1 CATEGORÍAS	77
7.1.1 cuerpo como territorio de memoria	78
7.1.2 Abuso intrafamiliar.....	80
7.1.3 Abandono	83
7.1.4 Escuela.....	88

7.1.5 Categoría el cuerpo como territorio de poder.....	92
7.1.6 Maternidad Pablo Gentili (2013).....	94
7.1.7 Creencias	97
7.1.8 Educación	101
8. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LAS NOCIONES DE CUERPO QUE VINCULAN LA VIDA Y LO VIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL.....	107
9. CONCLUSIONES.....	112
BIBLIOGRAFIA.....	115
ANEXOS.....	120
ANEXO A.....	121
HISTORIAS DE VIDA	121
ANEXO B.....	151
ENTREVISTAS.....	151
ANEXO C.....	174
ILUSTRACIONES	174
ANEXO D.....	177
CONSENTIMIENTOS INFORMADOS.....	177

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Categorías	77
Figura 2. Etapa de la infancia I-P.....	79
Figura 3. Etapa de la infancia. I-C.	79
Figura 4. Interpretación familiar I-C. Pablo Gentili (2013).....	81
Figura 5. Patricia I-C1.....	84
Figura 6. Cecilia I-C1	85
Figura 7. Estado maternidad HV-P	95
Figura 8. Creencias, I-P 1	101
Figura 9. Lectura y escritura. Gladys I-G 1	104
Figura 10. Escritura. Ana. I-A	106
Figura 11. Escribir. Cecilia I-C 1	106

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la enseñanza, supone el reconocimiento de diferentes aspectos y problemáticas sociales que enmarcan e influyen el desarrollo de la labor docente, no sólo dentro del aula de clase, sino desde otros espacios académicos que se gestan de propuestas populares para la educación, de esta manera, se plantean ejercicios educativos que permiten que los sujetos se reconozcan como seres partícipes dentro de una sociedad, que se establece por unas dinámicas de control y poder. Siguiendo esta idea, el presente trabajo de investigación, se llevó a cabo en espacios de educación no formal. Surge a partir de las reflexiones y necesidades detectadas durante el ejercicio de práctica pedagógica, realizado con mujeres de edades adultas de la Localidad de Bosa, que hicieron parte del “Movimiento educativo La Sureña” durante los años 2013 a 2015. Dichas reflexiones permitieron develar la necesidad de realizar desde una perspectiva intercultural un ejercicio investigativo, en el que se tuvieran en cuenta las diferentes realidades históricas en las que se encontraban inmersas estas cuatro mujeres que a voluntad propia participaron determinando importantes aspectos en su vida, y que a la postre las identifican y posicionan dentro de su contexto social.

Así, el trabajo se encuentra encaminado al reconocimiento de las distintas nociones de cuerpo, que se suscitan a partir de la interpretación y análisis de los fragmentos rescatados de las Historias de vida. Por tratarse de un contexto que se aparta de las concepciones educativas tradicionales y condicionadas que caracterizan a la educación formal, es posible una separación que da lugar a procesos de emancipación y empoderamiento que en muchas ocasiones la educación formal difícilmente tiene una visión, y por tal motivo, no se incluye en las prácticas una postura que aborde y reconozca lo territorial y lo comunitario “lo que resulta hoy día incapaz

de dar respuesta a los nuevos y complejos retos educativos y formativos”. (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, 2008, p. 139).

Por lo anterior se busca determinar la influencia que tienen diferentes condiciones sociales, culturales, económicas e históricas en la identificación y construcción de una noción de “cuerpo” logrando que éste vaya más allá de la noción Biológica positivista.

De esta manera, la investigación se lleva a cabo siguiendo un paradigma cualitativo, en el que se realiza una interpretación y análisis de los datos recolectados haciendo uso de diferentes herramientas como entrevistas abiertas, e ilustraciones que fueron estudiadas con base en lo observado y registrado en las entrevistas realizadas por el docente investigador durante su ejercicio de práctica, y al final ser analizado a la luz de los referentes teóricos que arrojan las nociones de “cuerpo” como territorio de memoria, y, “cuerpo” como territorio de poder, descritas en el apartado correspondiente al análisis de los resultados.

Por último se plantean las reflexiones pedagógicas finales que aportan desde los análisis interpretativos a las nociones de cuerpo que vinculan la vida y lo Vivo para la enseñanza de la Biología en contextos de Educación no Formal y la importancia del reconocimiento de las experiencias de vida, así como los elementos de orden pedagógico, biológico y didáctico que contribuyen a constituir la enseñanza de la Biología como un campo de conocimiento con características particulares que permiten llevar a cabo procesos de reconocimiento, apropiación y empoderamiento del cuerpo.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 PROBLEMÁTICA

La configuración de los sujetos está sometida a grandes factores de tipo personal y social, dentro de los cuales se encuentra como lo señala Barnsley (2013) al cuerpo como el receptor entre el individuo y su entorno ya que éste es la base en la cual se construye nuestra realidad, él es transformador y generador de la existencia, que desde esta visión, permite la interacción con los demás y con nosotros mismos. (p.30). Sin embargo las relaciones que se construyen con el cuerpo históricamente y en la mayoría de los casos han sido establecidas bajo el rol de receptor, reflejando constantemente los efectos de las fuerzas socio-políticas e ideológicas impregnadas por los discursos hegemónicos que se adhieren a él.

Esta noción del cuerpo receptor en las mujeres que hicieron parte de un proceso no Formal de educación es un aspecto que se buscó transformar en el espacio de la práctica pedagógica llevada a cabo en la localidad de Bosa durante los años 2013 y 2014 y fue impulsado por el “Movimiento popular de Mujeres La Sureña” y la “Universidad Pedagógica Nacional” para alfabetización tanto en la primera lengua (castellano) como en Ciencias Naturales y Sociales. En estos espacios de diálogo con las mujeres se ha establecido desde algunas apreciaciones expresadas por ellas como; “yo vengo acá para que me quiten lo bruta” o “estoy acá para ser mejor persona y aprender para saber algo” (López, 2013), una clara connotación de baja autoestima que se vincula a un modo de ver lo popular y satanizar al “cuerpo” que en la esfera popular se desenvuelve, para Barnsley (2013) desde este discurso dominante se sigue definiendo la cultura popular como todo aquello que queda cuando se sustrae la alta cultura (p. 32). Esta visión fortalece la idea de exclusión y atraso social en las culturas “populares”, impartiendo así

un orden ideológico que le da a los sujetos un estatus de retraso y segregación cada vez más notorios y despiadados que mercantilizan al cuerpo y lo rechazan por no estar académicamente preparado para la vida social. Además estas afirmaciones esconden consigo una tradición social y una identidad que moldea una Historia de vida particular, que a su vez encierra tanto sufrimientos como alegrías y que están atravesadas por momentos cruciales que transforman la idea del cuerpo, lo que hace pensar que la definición del mismo para la vida es inacabada y se conceptualiza de acuerdo a las necesidades de la época.

Otro aspecto importante a tratar es el legado de la educación, ya que no se puede olvidar que estas mujeres se encontraban en un proceso de lectura y escritura a edades avanzadas; esto lleva a pensar que la educación normalizadora que se les han brindado es un claro ejemplo de la descontextualización en la cual se mueven las instituciones de enseñanza en Colombia ya que no brinda un espacio de discusión y reconocimiento de “quién soy” a partir de lo que “he sido” como un sujeto activo que se comunica con una sociedad compleja sino que se establece como un lugar que dogmatiza y se vigila, además de no cumplir con la cobertura necesaria, haciendo así de la educación para “todos” un programa excluyente que relega a las generaciones adultas que en su infancia por diferentes situaciones no lograron estudiar. Si bien para el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2015) es prioritario brindar espacios educativos de calidad para todos, la educación en adultos sigue siendo incentivada en su gran mayoría por movimientos sociales auto gestionado.

A esto se le suma que en la configuración del cuerpo de la Mujer existe un paradigma social que se configura dentro de una idea de dominio; “esta idea se cimienta en la sujeción a reglas de

comportamiento “propias” de las mujeres burguesas; a la vez, es intrínseca a un régimen de subordinación legalmente constituido que goza del respaldo de un aparato social y moral con capacidad de sanción civil, penal, económica y simbólica” (Pedraza, 2011, p.76). Un claro ejemplo de ello se puede ver en la disposición de sus tiempos al momento de asistir a clase, en estos fragmentos se muestra como el papel de la mujer es asociado al “Hogar”; “ya me tengo que ir a hacer la comida para mi marido” o “tengo que ir arreglar la casa y cuidar los niños” (López, 2013), esta disposición de control no es visible a simple vista ya que es una idea socialmente aceptada que se mantiene hoy en día y establece así un “proceso particular de constitución de la mujer moderna, que reposa en los discursos del cuerpo que ordenaron las prácticas de las mujeres y propusieron también el conjunto de actividades que compondrían las experiencias necesarias para encarnar la feminidad”. (Pedraza, 2011, p.77).

Quizás si el discurso contemporáneo de la Diversidad Cultural fuera tomado como eje central en las prácticas sociales y pedagógicas, y se promoviera la idea de “avanzar hacia el replanteamiento de un espíritu más profundo adaptado a un mundo de movimientos, contactos, intercambios y negociaciones que dan lugar a identidades y culturas dinámicas y flexibles no estáticas y rígidas” (UNESCO, 1998, p.7), las Historias de vida de las personas servirían como una herramienta para el empoderamiento y el reconocimiento personal al igual que una base para un análisis investigativo sobre las prácticas educativas antiguas y las contemporáneas, pero ¿cómo hacerlo? si en el contexto contemporáneo, a pesar de la apariencia de pluralidad y multiculturalidad de nuestra época como lo señala Barnsley (2013, p.24) siguen existiendo mecanismos sutiles para el dominio de las aptitudes y actitudes del cuerpo y de la forma en cómo

se produce conocimiento y la legitimación del mismo en esferas académicas que en muchas ocasiones se alejan de entornos populares.

Por esta razón es pertinente analizar las Historias de vida y darlas a conocer para así comprender cuales son los sucesos, motivos y decisiones que han impulsado un cambio en la transformación de un cuerpo meramente receptor a un cuerpo autónomo y democrático que se reconoce inmerso dentro poderes dominantes, los cuales se han apropiados de sus deseos, y aun así sigue resistiendo y creando alternativas para una existencia que protege y enaltece la vida en circunstancias de extrema adversidad. Lo anterior lleva a que la pregunta problema para el presente trabajo investigativo se plantee de la siguiente manera:

¿Cómo a partir de las Historias de vida es posible Comprender las nociones de cuerpo de cuatro mujeres que han hecho parte de un proceso no formal de educación en la localidad de Bosa?

1.2 JUSTIFICACIÓN

A continuación se presentará la justificación de la necesidad de la investigación en términos de su importancia a nivel institucional, local y nacional, teniendo en cuenta las contribuciones del presente proyecto a la generación, a la reflexión y proyección de propuestas alternativas para la enseñanza de la Biología en contextos de Educación No Formal.

A partir de lo anterior, es importante enumerar las condiciones posibles que conducen al problema, todas enmarcadas dentro del contexto social en el que se encuentra inmersa la esta

investigación. Así, pues, al tratarse de una población que debido a diferentes circunstancias sociales (posición económica, género, etc.), se presenta en constante desventaja, es necesario que el desarrollo del ejercicio docente sea llevado a cabo a partir de una perspectiva crítica que aporte al reconocimiento y transformación de realidades sociales desde diferentes enfoques en relación con las demandas y necesidades sociales propias de su contexto. El trabajo con población femenina en condiciones de vulnerabilidad y con bajos niveles de alfabetización hizo necesario que la implementación de la práctica de la enseñanza de la Biología trascendiera los enfoques tradicionales y fuera abordada con base en una problemática social determinada que tenga en cuenta los saberes de las mujeres buscando así una perspectiva dialógica con base en el reconocimiento de la alteridad como una necesidad fundamental para una educación de calidad incluyente y solidaria. Es allí donde el papel de la educación no formal toma especial relevancia al generar una ruptura con las prácticas educativas formales para hacer posible el reconocimiento de diferentes situaciones del diario vivir llevando a un pensamiento crítico que permita el empoderamiento y la dignificación del ser al igual que el restablecimiento de sus derechos como seres humanos democráticos y participativos.

Dentro de la contribución a la enseñanza de la biología, en el presente proyecto se incluye el estudio de la concepción del cuerpo pero no sólo desde una visión fisiológica sino que va más allá, desde una visión social que abarca múltiples matices, que son desarrolladas y encaminadas a la configuración del sujeto dentro de un proceso de interacción con el medio (Damiano, 2010), y que conlleva a un empoderamiento y posicionamiento social, que a su vez es de vital importancia que sean entendidos dentro del entramado que existe entre lo social, lo biológico y lo cultural. La concepción de la vida, tal como lo menciona Morín (citado por Alba Romero,

Aler Gay, & Olza Fernandez, 2011) se ha visto erróneamente desligada de las ciencias naturales, y al respecto afirman que:

Resulta paradójico que concepciones de la vida y lo Vivo se encuentren fuera de las ciencias Biológicas: ser joven, viejo, mujer, niño, nacer, morir, tener padres, una familia, etc., remiten solamente a unas categorías socioculturales que varían en el tiempo y en el espacio pero no en discusiones biológicas alternativas que incluyen discusiones de índole científico y cultural (...) “El verdadero problema es pues encontrar el tejido conceptual que nos permita descubrir la existencia de estos fenómenos. Si no, no conseguiremos superar el nivel de una biología sub-inteligente y de una antropología exangüe (...). Resulta urgente operar una soldadura epistemológica entre ciencias de lo Vivo y ciencias sociales, pues todo acto humano es bio-cultural (comer, beber, dormir, defecar, aparearse, cantar, danzar, pensar o meditar): totalmente biológico y totalmente cultural. (p. 102).

De esta manera, desde la línea de investigación de la enseñanza de la biología “concepciones de la vida y de lo vivo en contextos diversos” de la Universidad Pedagógica Nacional el presente trabajo tiene en cuenta la posibilidad de unión entre la vida y lo vivo al momento de vislumbrar las concepciones de cuerpo que, como se menciona anteriormente, se moldean y configuran de acuerdo a las subjetividades de los sujetos, por supuesto en determinados espacios de interacción social y caracterizados por una memoria llena de experiencias vividas que hacen parte de un contexto social y político. Tales redefiniciones hacen necesario entender que “la comprensión de la compleja manifestación de la vida y la reconsideración de las relaciones ecosistema- cultura - biopolítica, requieren de la reconfiguración de las concepciones acerca del conocimiento científico y biológico en particular, al igual que de su enseñanza, partiendo del presupuesto que

lo vivo y la vida no son campos separados”. (Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, 2011, p.1).

Así se expone entonces la concepción del “cuerpo como Territorio” como un proceso en el que, según Hegel (citado por Amengual, 2006, p.1), el sujeto se define en su individualidad a partir de sus experiencias vividas y la interacción con los otros hace parte de las discusiones que se deben tener, aspecto imprescindible para la enseñanza en la biología; se deben romper los paradigmas tradicionales educativos y científicos para promover y dar paso a “reconfigurar elementos de orden pedagógico y didáctico que contribuyan a constituir la enseñanza de la Biología como un campo de conocimiento con características particulares” (Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, 2011, p.1). De esta manera, el abordaje de la biología en éste trabajo investigativo traspasa las barreras normativas y busca un posicionamiento de las prácticas educativas no formales dentro de determinadas circunstancias sociales.

Es importante entonces tener en cuenta que el presente proyecto de investigación es un claro reflejo de la complejidad que implica el ejercicio de la enseñanza, especialmente cuando se desarrolla en contextos enmarcados por determinadas problemáticas sociales ya que como se plantea en el estado del arte de la línea de investigación de enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural “el conocimiento biológico es hoy un conocimiento indispensable no sólo para la formación en las instituciones escolares formales, sino un conocimiento valioso para la ciudadanía en general” (ibid., p.1), lo que hace necesario un enfoque especial que lleva a la enseñanza de la Biología a adentrarse en concepciones que van más allá de las impuestas por las hegemonías que condicionan la enseñanza y el aprendizaje desde la normatividad. A parte de

esto este trabajo busca aportar desde otros espacios académicos a la construcción de la labor docente en Biología donde desde otras formas de abordar el conocimiento se articulan los aspectos biológicos que influyen en la construcción social y cultural de la noción del cuerpo, y la articulación de problemáticas reales de contextos populares y marginados que se invisibilizan y no se tienen en cuenta a la hora de ejercer la profesión docente

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General

Caracterizar las Nociones de cuerpo en cuatro mujeres que han hecho parte de un proceso de Educación Popular con un enfoque de Género en la localidad de Bosa.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Indagar sobre referentes teóricos que permitan comprender y analizar el fenómeno estudiado.
- Identificar las diferentes Nociones de cuerpo que emergen de las Historias de vida
- Aportar una reflexión pedagógica sobre las nociones de cuerpo que vinculan la vida y lo Vivo para la enseñanza de la Biología en contextos de Educación no Formal.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación surge a partir de las reflexiones que fueron suscitadas en práctica I y II realizadas entre Agosto de 2013 y 2015, esta fue llevada a cabo en el proceso educativo creado por el “Movimiento Popular la Sureña” en colaboración con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de licenciaturas de Educación comunitaria y licenciatura en Biología que se inscribieron en la localidad de Bosa de Bogotá distrito capital de Colombia.

Bosa fue en su historia un territorio Indígena, el segundo de ellos después de Bacata, su nombre tiene un significado para la cultura Muisca “cercando guarda”, este territorio se anexo a la ciudad de Bogotá mediados del siglo XX como localidad 7ma; se ubica al extremo sur occidental de la capital Colombiana, se delimita con la cuenca del río Tunjuelito y el humedal de Tibanica. En la actualidad según las proyecciones realizadas por el DANE¹ (2011) cuenta con más de 583.056 habitantes; el 51% mujeres y el 49% hombres, entre estratos 1, 2 y 3 siendo el estrato social 1 y 2 los que mayor población presentan. Bosa es receptora de migraciones de todas las regiones de Colombia, etnias Muiscas, Pijaos, Ingas, Afros entre otras etnias hacen parte de la demografía de esta localidad, además tiene recepción de población campesina y de otras ciudades desplazada por diferentes factores que no solo incluyen el conflicto interno armado que sufre el País sino también llegan buscando nuevas oportunidades económicas que mejoren la calidad de vida es por esto que en Bosa se han consolidado diferentes Movimientos sociales, que en su mayoría se han formado por Mujeres que se han puesto como objetivo principal la justicia y la restitución de los derechos tanto de Mujeres y de Hombres.

¹ Departamento Administrativo Nacional de Encuestas

Uno de los derechos fundamentales que ha sido vulnerado en un gran sector de la población económicamente marginalizada y que de acuerdo con los procesos de estratificación se catalogan como parte de la franja de pobreza, es el de la educación; sus dificultades de acceso y permanencia en ella, además la población adulta no goza del privilegio de hacer parte de la educación básica pública. Según el MEN en su página de internet (2010) el índice de analfabetismo en personas con 15 años o más para el 2011 es de 6,42 % de la población total de colombianos para ese año en relación con la población de 15 a 24 años que fue 1,76% en relación a la población. Para solventar esta situación el gobierno distrital con el proyecto de “La Bogotá Humana” del ex alcalde Gustavo Petro en relación con la alta consejería para las víctimas, la paz y la reconciliación, busco abrir espacios también espacios para la alfabetización de los adultos en colegios como el Kimy Pernia y Casa de igualdad de Bosanova. Respectivamente ubicados en la localidad de Bosa en los barrios del Recreo y Rincón. Además de hacer presencia la caja de compensación familiar con su proyecto educación continuada, que se organiza por módulos con un costo económico. (Cafam, N.P.); hasta el momento no se encontró una cifra oficial de los entes gubernamentales ni locales sobre la población adulta en estado de analfabetismo para el 2014-2015.

Estas iniciativas gubernamentales han demostrado ser carentes ante la demanda que la educación en adultos se refiere, es por esto y con relación a las iniciativas de restitución de derechos violados por diferentes factores en la localidad Bosa se realizó una convocatoria a manos del Movimiento Popular la Sureña en abril 13 de 2012 según el boletín cultural de Bosa (2012) que reunía movimientos de Kennedy (tehotiba) y Bosa respectivamente con el fin de consolidar un espacio educativo hecho por y para mujeres. Según la revista Mirabal 1 (2013), en

un texto hecho por el grupo de Mujeres que hacen parte del movimiento popular dan ciertos parámetros que rigen este proceso: “Desde el Movimiento popular de Mujeres la Sureña se plantea una propuesta de educación No formal, autónoma y con enfoque de género” (p.19). Por lo anterior, se ha consolidado un espacio caracterizado por recibir Mujeres a las cuales su educación se ha visto inacabada abordados en otros apartados del documento. El movimiento popular de Mujeres la Sureña hace presencia en la localidad de Bosa y Ciudad Bolívar y tiene como objetivo principal el empoderamiento de la Mujer que surge desde la siguiente problemática:

Desde la sociedad que se divide en clases, el papel histórico de la Mujer ha sido subordinado en todas las esferas (económica, política, social, cultural) esta subordinación se ha manifestado en diferentes formas a través de la historia. Como consecuencia de esta división se nos ha puesto siempre en desventaja frente a los Hombres. (Revista Mirabal, p.18).

Este movimiento quiere además que las diferencias entre hombres y mujeres y la configuración de sociedad sea equitativa esto respondiendo a la declaración de Beijín de la ONU² en la cuarta conferencia mundial sobre la Mujer llevada a cabo en 1995 en la cual se discutió la necesidad del reconocimiento de la situación de vulnerabilidad que no solo es de carácter local sino nacional y mundial y desigualdad entre el trato de género respectivamente.

“Reconocemos que la situación de la mujer ha avanzado en algunos aspectos importantes en el último decenio, aunque los progresos no han sido homogéneos, persisten

² Organización de Naciones Unidas

las desigualdades entre mujeres y hombres y sigue habiendo obstáculos importantes, que entrañan graves consecuencias para el desarrollo social y económico de los pueblos” (1995).

Con ayuda de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de los departamentos de Biología, y Educación Comunitaria se dio apertura a espacios no formales de educación permitiendo así por una parte que las mujeres que quisieran aprender a leer y a escribir y profundizaran en diferentes áreas del saber científico y social, desde una perspectiva de educación Popular, y por el otro de brindar un espacio de practica pedagógica a los futuros docentes de la universidad.

Desde sus inicios en el año 2012 este espacio educativo ha recibido mujeres con diferentes niveles de educación como se logró evidenciar en el proceso de práctica “mujeres que saben o no leer, que han estado en la escuela a temprana edad y que ahora en la edad adulta retoman el proceso educativo” (López, 2013) que buscan así de forma indirecta el empoderamiento de su ser.



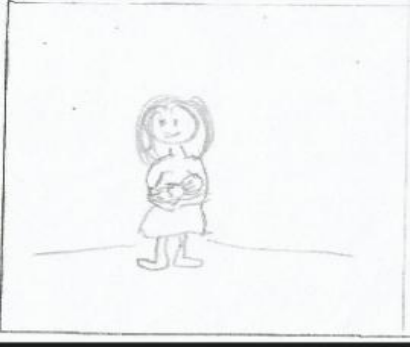

3. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Para la realización del trabajo se tomó como punto de partida que las Mujeres formaran parte del proceso educativo anteriormente mencionado. Ellas expresaron que “surge la necesidad y el afán de aprender a leer y a escribir” (López, 2013). Este trabajo se basa en las Historias de vida de las mujeres que asistieron a este proceso que se ubicó en los Barrios de Bosa Independencia y Bosa Libertad y que por diferentes motivos sociales o familiares ya no asisten; cabe resaltar que para este trabajo solo se lograron ubicar 7 mujeres de las cuales 4 por voluntad propia expresaron mediante un consentimiento informado (ver Anexo D) que deseaban hacer parte de esta investigación.

Es importante observar que uno de los intereses propios es sentirse sujetas activas en la sociedad que sean valoradas y respetadas además de ser tomadas en cuenta ya sea en su núcleo familiar o en su comunidad. Esto ha llevado no solo a crear un espacio de enseñanza sino un espacio en donde se comparten experiencias mientras se aprende, un espacio que comparten mujeres que tienen sentires similares, un espacio de amistad y camaradería. Este grupo de trabajo se ha caracterizado por llegar de zonas como Caldas, Huila, y Cundinamarca, mujeres que trabajan en empleos hogareños amas de casa, empleadas del servicio con hijos en edades que oscilan entre la infancia y la adultez, casadas y en unión libre.

Como parte del compromiso ético de la Investigación, se contó con el consentimiento informado de cuatro mujeres que decidieron participar en la misma; en este se especifica el deseo de que lo comentado quede en el anonimato. Es decir que los nombres escogidos han sido cambiados para respetar su derecho a la privacidad. A continuación se hace una breve descripción social y un perfil de cada persona que participo con sus Historias de vida.

Tabla 1. Descripción Historias de vida

Gladys	Cecilia	Ana	Patricia
<p>Antes de empezar sus estudios con el Movimiento La Sureña, Gladys se dedicaba por completo a atender las labores del hogar y a su trabajo como niñera. Actualmente vive con su esposo y compañero de toda la vida, Carlos.</p>  <p>I-G</p>	<p>Cecilia Montoya de 50 años de edad y quien ahora vive en Bogotá, viuda y madre soltera de 5 hijos, es otro ejemplo de historia de vida del Movimiento Popular de Mujeres La Sureña. Tras la temprana muerte de sus padres cuando sólo tenía 6 años, Cecilia tuvo que afrontar la vida por su cuenta.</p>  <p>I-C</p>	<p>Ana es madre soltera de dos hijos que logró sacar adelante por su cuenta, cuando empezó con el movimiento de mujeres La Sureña, no sabía ni leer ni escribir. El Movimiento le permitió no sólo aprender a leer y escribir, sino a ver la vida de forma diferente.</p> <p>I-A</p> 	<p>Su historia está marcada por múltiples acontecimientos que marcaron su vida, desde el abandono de sus padres, pasando por el constante maltrato de su ex pareja y la cercana muerte de uno de sus hijos. María es ahora madre soltera y orgullosa de haber podido darles estudio a sus hijos.</p>  <p>I-P</p>

4. ANTECEDENTES

En la búsqueda bibliográfica que se realizó se enfatizó en textos y trabajos que dieran cuenta de los diferentes aspectos que se abordan en el presente trabajo de grado, aspectos que tienen que ver con la noción de cuerpo en trabajos de investigación que se han llevado a cabo en Colombia y otros países. Entre las bases de datos buscadas hacen parte; la base de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, bases de acceso libre como lo son Dialnet, Redalyc y Esbco, además de búsqueda en la web de textos de circulación libre, además de esto se buscó en la Biblioteca Luis Ángel Arango ubicada en la ciudad de Bogotá. Los Antecedentes que a continuación se presentan han sido escogidos por su injerencia en el aporte para el análisis de los resultados emergentes de los mismos, estos se encuentran clasificados de acuerdo al tema que abordan, encaminados a esclarecer las diversas nociones de cuerpo, los imaginarios y los agentes que influyen en la construcción y transformación de este concepto.

A su vez brindan una visión global del problema abordado desde diferentes espacios académicos lo cual posibilita una interpretación integral, partiendo del reconocimiento de estudios previos que permiten complementar la visión investigativa del presente trabajo.

TEMA	TITULO/AUTOR	RESUMEN
<p>CUERPO COMO TERRITORIO</p>	<p>EL CUERPO TERRITORIO DE SIGNIFICACION EN LAS CULTURAS GLOBALIZADAS / Rubiela Arboleda Gómez (2005)</p>	<p>Este texto tiene cuenta la relación entre cuerpo y globalización en las sociedades que sufren un atraso social según la ONU (Organización De Naciones Unidas); establece una posición en la cual define el cuerpo no solo desde la parte biológica (funciones fisiológicas y motoras) y psicológicas (estados emocionales medibles) sino como una construcción que también esta mediada por cuestiones hegemónicas de la globalización, pero que aunque se intente hablar de una aldea global con ideas y sentires iguales “reafirma” los sentires personales y las construcciones colectivas.</p> <p>Además habla de dos grandes fuerzas que hacen cambiar el ideal de cuerpo; los medios de comunicación y los movimientos migratorios (en este sentido, estos procesos plantean ciertas dificultades a la hora de venir de un territorio distinto y llegar a otro), procesos de ejercicio retorico, y los sentires que se transforman en relación a las prácticas hegemónicas y de poder que en esa región se forman.</p>
	<p>CUERPO, CIUDADANÍA Y SUBJETIVIDAD: LA RELACIÓN DE TRES CONCEPTOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES DEL SIGLO XIX/ Magnolia Aristizabal (2007)</p>	<p>Muestra como a través de la política y los idearios de sociedad que se formaban en la Bogotá colonial del siglo XIX se crearon unos imaginarios y reglas para la identidad y moldeamiento de la subjetividad de la mujer.</p> <p>Las consideraciones finales de este trabajo nos muestran una visión que coloca a la educación y a la pedagogía en un espacio de diálogo entre esas tensiones que se dan en la construcción de subjetividad (que está directamente relacionada con la construcción de corporalidad). Para solventar esas cuestiones que solo están en la teoría y no hacen parte de la vida misma.</p> <p>Además de esto coloca una condición para que la subjetividad sea cumplida la noción de individuo, un individuo con cosmovisiones específicas mediadas por contextos sociales y culturales particulares.</p> <p>A estos aportes se les suma las inquietudes que el texto nos plantea en relación a que</p>

		aspectos del pasado educativo de las mujeres han hecho que se sigan repitiendo las inequidades en la educación, el trabajo.
	MI CUERPO, MI PRIMER TERRITORIO, EDUCACION PARA LA CIUDADANIA Y LA CONVIVENCIA/Secretaría de Educación distrital (2013)	<p>Este proyecto, presentado en aras de la construcción de un ideal de cuerpo como territorio en la primera infancia, tiene ciertas premisas validas a la hora de su aplicabilidad en el cuerpo como Territorio que hace parte de un proceso de formación en la primera infancia.</p> <p>Los puntos que exponen son realmente claros a la hora de poner ciertos antecedentes básicos sobre el cuerpo y su educación para la significación y reconciliación y descubrimiento del mismo, sin duda a partir de estos elementos se pueden tomar experiencias en el aula para trabajarlas con las madres desde un enfoque distinto pero que guarden esencia para así lograr el cometido de la indagación en las historias de vida.</p>
	ENTRE LA EDUCACIÓN CORPORAL CAÓTICA Y LA ESCOLARIZACIÓN CORPORAL ORDENADA/ Carlos Calvo Muño (2005)	<p>Este trabajo escrito por Carlos Calvo Muño nos adentra en una tensión que genera el cuerpo y cómo las instituciones estatales intentan controla la individualidad del cuerpo realizando prácticas corporales masificadas que luego afectan la parte intelectual y espiritual del mismo.</p> <p>Este trabajo da una definición concisa de donde partir la investigación del cuerpo para su teorización, además nos acerca a la discusión del cuerpo como ese ente que se debe controlar, y se debe separar de elementos esenciales para su conocimiento y desarrollo.</p>
EDUCACIÓN	LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESOS TRANSVERSALES EN LA ESCUELA “EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN BOGOTÁ/Alcaldía de Bogotá (2009)	<p>Tiene como objetivo recoger experiencias de trabajo relacionado con temas de alfabetización tanto en educación primaria, básica y procesos educativos para adultos. En el capítulo 6 de este documento se encuentra el apartado “La lectoescritura: una aproximación a una propuesta metodológica en el desarrollo de las competencias discursivas del estudiante adulto” en donde narran el proceso de realización del proyecto, además de esto plantean una discusión en la forma en cómo se aborda la lectura y la escritura,</p> <p>En este texto aparece la teoría de las seis lecturas propuesta por William Ospina, y habla también acerca de la teoría de Aidan Chambers</p>

		<p>que habla acerca de la reciprocidad de la lectura y la escritura que son procesos que se nutren el uno del otro.</p> <p>Además de esto en este proceso de lectura y escritura se trabaja la lectura y la escritura de la historia de vida personal como una actividad para analizar el transcurso de su proceso en la formación de lectura y escritura que han llevado.</p>
	<p>USTED YA EN LA UNIVERSIDAD Y AUN NO SABE ESCRIBIR/Sandra Soler (2013)</p>	<p>Muestra datos exactos acerca de los índices de exclusión y pobreza en relación a los agentes que pueden entrar o no a la educación en Colombia y Latinoamérica, además de hacer un paneo histórico de cómo es tomada la lectura y la escritura y como estos dos conceptos se convierten pues en una herramienta para el dominio y la exclusión.</p>
	<p>LA EXCLUSIÓN Y LA ESCUELA: el apartheid educativo como política de ocultamiento / Pablo Gentili (2013)</p>	<p>En esta ponencia, Gentili realiza un análisis de las dinámicas discriminatorias en América Latina, en la que la escuela juega un papel importante. Gentili señala además que dichas prácticas discriminatorias en la escuela, las cuales tuvieron su inicio desde los procesos de colonización en América Latina, están condicionadas a factores económicos y sociales, y que actualmente se encuentran bajo una preocupante mirada normalizadora.</p>
<p>AFECTIVIDAD Y RELACIONES SOCIALES</p>	<p>EL CUERPO Y LA AFECTIVIDAD COMO OBJETOS DE ESTUDIO EN AMÉRICA LATINA: INTERESES TEMÁTICOS Y PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN RECIENTE/ Olga Sabido Ramos (2011)</p>	<p>Este trabajo busca determinar las relaciones que se establecen de la noción de cuerpo en el marco de la afectividad en América Latina, que, aunque bien existe una aceptación generalizada de la estrecha relación que ambos comparten, es posible identificar ciertas variables definidas por la región y el contexto donde se establezcan. De ésta manera, éste estudio aborda diferentes “niveles analíticos” que aportan datos valiosos para el desarrollo de la presente investigación, entre los cuales se menciona: El cuerpo y la dimensión de la experiencia subjetiva, el cuerpo y la dimensión de la interacción, cuerpo y la dimensión de las prácticas, el cuerpo y la dimensión institucional y finalmente el cuerpo y los vínculos afectivos.</p>
<p>VIOLENCIA</p>	<p>VIOLENCIA INTRAFAMILIAR/Instituto colombiano de Medicina Legal (2006)</p>	<p>Este estudio realiza un recorrido histórico que da cuenta de las prácticas de maltrato infligidas dentro del núcleo familiar en Colombia, y que parte de las cifras arrojadas por el instituto nacional de medicina legal en el año 2006, las cuales evidenciaban los altos</p>

		<p>porcentajes de violencia infligidas hacia mujeres y niños, en su mayoría causadas por familiares cercanos. A su vez, se analizan las causas de este flagelo de abarca desde factores biológicos y fisiológicos, a otros de nivel social y el impacto de éste en la sociedad, lo cual aporta premisas de gran utilidad al momento de realizar la interpretación para abordar los objetivos respecto al descubrimiento de las nociones de cuerpo en la presente investigación.</p>
MATERNIDAD	<p>MATERNIDAD Y SALUD: CIENCIA, CONCIENCIA Y EXPERIENCIA/ Alba Romero, Concepción Aler Gay, Isabel Olza Fernández, Ibone (2012)</p>	<p>Este documento contiene algunos apartados que contribuyen información significativa para el desarrollo de la presente investigación. Los autores abordan, entre otros aspectos, de la estrecha relación que supone la maternidad, como acto que está lejos de ser meramente biológico, y que trasciende a aspectos sociales y culturales, que posicionan a la mujer en un proceso de reconocimiento y empoderamiento dentro de su ambiente social. Así pues, los autores hacen especial referencia a la necesidad de empalme entre las ciencias de lo vivo y lo social, para estudiar aquello relacionado con la vida.</p>
	<p>ECOLOGÍA Y MATERNIDAD: RECUPERANDO EL PARADIGMA BIOLÓGICO ORIGINAL/ María Jesús Blázquez García(2007)</p>	<p>Éste trabajo, Blázquez recopila importantes datos que ayudan a comprender la relación madre/hijo, desde una aproximación biológica, que a su vez ayuda a explicar los procesos e implicaciones sociales que conlleva dicha relación, así como las repercusiones individuales que se llevan a cabo tanto en la madre como en el infante.</p>
EMPODERAMIENTO	<p>EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES A TRAVÉS DE SU PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS PRODUCTIVOS: EXPERIENCIAS NO EXITOSAS /Rosa Elena Riaño Marín (2008)</p>	<p>En esta investigación realizada entre un grupo de mujeres en zonas rurales de México, la autora describe cómo el desarrollo de proyectos que generan ingresos económicos entre mujeres de escasos recursos, puede llevar a cabo procesos de empoderamiento relacionados con el aumento de la autoestima que esto desencadena, así como el valor de aprender cosas nuevas y que se puedan valer por sí mismas. Así mismo, se analizan los ejercicios de reproducción y producción que están a cargo de las mujeres dentro y fuera del hogar. De esta manera, el trabajo de Riaño aporta información valiosa para la presente investigación, encaminada a los factores que influyen en los procesos de empoderamiento, y</p>

EMPODERAMIENTO Y CREENCIA	<p>PROCESOS DE EMPODERAMIENTO DE MUJERES: SUBJETIVACIÓN Y TRANSFORMACIONES EN LAS RELACIONES DE PODER/Revista Virtual Universidad Católica del Norte (2014)</p>	<p>cómo se llevan a cabo los mismos.</p> <p>Investigación llevada a cabo con cuatro mujeres en el Área metropolitana del Valle de Aburrá- Antioquia. Los resultados arrojados mostraron los procesos de empoderamiento que se desarrollaron entre las participantes, reflejando las transformaciones en las relaciones de poder desde un primer momento, hasta el final de la investigación. Se observó entonces que pasaron de ser receptoras del poder de otros, a adquirir una consciencia y reconocimiento de sí mismas, lo cual como consecuencia las llevo a establecer procesos de empoderamiento como sujetos activos de una comunidad.</p>
	<p>PERSPECTIVA TEOLÓGICA DEL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES EN EL MINISTERIO DE JESÚS/Fabián Eduardo Wilches García (2013)</p>	<p>Monografía que parte de lo expuesto en diferentes evangelios de La Biblia para abordar problemáticas sociales entre mujeres colombianas, específicamente, aquellas infectadas con el virus de VIH y las cuales, por su condición, se ven enfrentadas a diversas adversidades que han sido afrontadas por medio de la fe. Wilches también analiza cómo algunas historias de la biblia pueden ser tomadas como ejemplo y base de una lucha feminista contra la opresión y la forma en que la fe puede llevar a generar un poder individual y, en cierta forma, a liberar.</p> <p>Las ideas expuestas en esta monografía fueron de gran importancia para el abordaje de las historias de vida a partir de una perspectiva de empoderamiento desde lo religioso, teniendo en cuenta que este es un factor que se repite en las cuatro historias analizadas en la presente investigación.</p>
CREENCIA (FE)	<p>FUNDAMENTOS DE LA FE/ Instituto Internacional Tiempo de Cosecha(2007)</p>	<p>En este manual se describe, entre otras cosas, diferentes principios fundamentales acerca de la fe, y su naturaleza netamente religiosa, lo cual la define de otros conceptos como la esperanza. De esta manera, este documento aporta definiciones necesarias para dar paso al análisis referido a las nociones de cuerpo que se encuentran con relación a la fe, y que suponen importantes aspectos a interpretar en las historias de vida para la presente investigación.</p>
	<p>EL DIOS DE LA FE Y EL DIOS DE LOS FILÓSOFOS/Joseph Ratzinger (2006)</p>	<p>Documento en el que Ratzinger expone las diferencias entre dos concepciones importantes respecto a Dios: aquella que hace referencia a la fe, y la planteada por los filósofos que,</p>

		<p>siguiendo los planteamientos de Santo Tomás de Aquino, se reduce a una sola. Para la presente investigación se tuvo pues en cuenta que, como se plantea en el documento, la diferencia con la concepción de Dios según la filosofía, el Dios de la fe es más “real” por estar basado en creencias y vivencias personales, tal como lo que se encuentra en las Historias de vida recopiladas en el presente trabajo.</p>
--	--	--

5. REFERENTES CONCEPTUALES

En el presente apartado se incluyen los diferentes autores teorías y visiones que dan sustento y soporte a la presente investigación, así como también se establece su relación con las diversas nociones de cuerpo y como estas se ven afectadas por; la educación No formal, popular y feminista, y las implicaciones que la enseñanza de la lectura y la escritura crítica tienen en un contexto popular que incluye mujeres de edades adultas sin una formación escolarizada.

5.1 EL CUERPO

Como es bien sabido el cuerpo como concepto tiene diversas matices y definiciones que resultan bastante complejas de definir ya que dependen de ciertas condiciones del pensamiento humano que están ligadas a la historia social, política, cultural y científica de la época, por esta razón en este apartado se presentan los aspectos más relevantes para la interpretación de las Historias de vida.

Se busca mostrar cómo se logra reconocer el cuerpo humano no solo como un espacio físico y Biológico sino como un Territorio que se configura y reconfigura de acuerdo a la memoria y la sociedad dando paso a un cuerpo como mecanismo para la emancipación y el empoderamiento de discursos y prácticas que protegen y realzan el valor de la vida en circunstancias que pueden o no favorecerla.

La Noción de cuerpo se ha visto definida y conceptualizada desde los inicios de la Humanidad de acuerdo al lugar y el grupo en el que el individuo se encuentre; la distribución del trabajo como cazar, pescar, recolectar, cuidar y la jerarquía en las sociedades primitivas daba al

cuerpo un estado ya bien sea de reverencia o sumisión que se debía respetar por el bien del grupo de individuos.

Con el descubrimiento de las técnicas de sembrado cría y pastoreo, los grupos humanos empezaron a experimentar el sedentarismo, este modelo de vida no solo trajo consigo la posibilidad de acentuarse en una región específica sino también y con las nuevas tareas surgieron nuevos compromisos que establecían ya no solo “hacer” sino también pensar “como hacer”. Los griegos empezaron a racionalizar el pensamiento, y de esta manera se comenzó con el dualismo cuerpo-alma, viendo al cuerpo desde un lugar de estudio. El cual se problematizaba y complejizaba; esta forma de complejizar al cuerpo empezó a cuestionar cuerpo, para así dudar y tratar de reaccionar al mundo.

Según señala Ruggio (2011) “el cuerpo se incorpora en el ideal educativo griego para los ciudadanos; educación que buscaba el equilibrio integral para todas las artes, la gimnasia, la ciencia, la música, la filosofía, la política, las leyes, orientada a formar un ciudadano virtuoso. La palabra Areté resumía esta situación, buscando la virtud del hombre integral, tanto en los aspectos mentales, corporales y espirituales”. (p.1). lo que predominó en gran parte de Europa hasta la llegada del cristianismo y la Iglesia, la cual transforma la visión de la sociedad.

La noción del cristianismo y la iglesia se basaba en pensar al cuerpo como una cárcel del espíritu que se debía de castigar y sobre todo domesticar, “el cuerpo era concebido como una carga, como un sufrimiento, sometido a la disciplina del orden establecido por la iglesia, supeditado a la salvación del alma, sumiso, compasivo, abstemio de dolor y de vida” (Ruggio, 2011, p.1). Además “La idea medular que atraviesa a todo este pensamiento es la idea del

cuerpo como reflejo del alma”. (Damiano, 2010, pág. 29). Un alma que estaba ligada a los designios divinos y estaba vigilada por la Iglesia la cual tenía derecho a castigarle y domesticarle. Este poder de la iglesia duro alrededor de 1500 años lo cual se llamó Edad Media. El cuerpo no gozaba de expresión alguna y era castigado severamente o esa era la premisa, el cuerpo en la vida popular como menciona Ruggio (2011) “se manifestaba en las fiestas medievales, un cuerpo grotesco, excediendo sus propios límites mediante sus protuberancias, abierto al mundo, sin inhibiciones, desbordante de vitalidad, sin jerarquías se mezclaban el cuerpo entre la multitud, renaciendo en contraposición a la filosofía reinante” (p.1)

Con las reformas protestantes y el auge del pensamiento crítico y la razón, el cuerpo poco a poco empezó a desprenderse de su visión teológica para entrar en discusiones disciplinares y racionales, discusiones que impulsaron a su vez un cambio social político y cultural en la humanidad además “quizás la verdadera ruptura que hace tambalear los históricos dogmas reduccionistas, cambiando definitivamente la concepción del cuerpo, ocurre en la mitad del siglo XVII cuando William Harvey y Thomas Willis revelan sus teorías acerca del funcionamiento de los sistemas circulatorio, respiratorio y nervioso en el cuerpo, en donde se plantea “que el cuerpo es una gran máquina que bombea vida”, poniendo en evidencia finalmente su autonomía y volviendo obsoleta la antigua teoría del calor misterioso, que supuestamente impregnaba energía vital al cuerpo”. (Barnsley, 2013, p. 40)

En esta configuración que alejaba al cuerpo del alma, la Biología del siglo XIX promovió una visión más esquemática dando lugar a una noción de cuerpo más científica y médica en otras palabras una noción de cuerpo guiada por las cuestiones positivistas de las ciencias. Pedraza

(2011) indica que: “se consolidó la antropología moderna como el estudio del hombre, paso que se dio a comienzos del siglo XIX tras redefinirse la naturaleza humana como compuesto de funciones vitales diferentes pero homogéneas” (p.17). Esto hace pensar que el cuerpo se definió de acuerdo a las capacidades fisiológicas y morfológicas y ahora existía un sustento no solo religioso sino de índole científico que diferenciaba por una parte la condición física y por otra imponía una distribución de cualidades.

La teoría de Bertalanfi sobre los sistemas posiciona al cuerpo también en un discurso científico y social que impulsaría al cuerpo humano en un régimen de un sistema tanto social como económico lo cual estableció relaciones de control, dominio y diferencia; “El cuerpo es un sistema orgánico en sí mismo pero que no es autosuficiente, sino que obligadamente tiene que establecer relaciones de intercambio con el medio, con la naturaleza y con otros hombres” (Damiano, 2010, p. 31). Esto hace que el cuerpo adquiera un nuevo valor, uno impuesto por la economía basados en dinámicas de necesidad en relación al consumo, así como uno monetario y de cambio lo que lo convierte en un territorio comerciable pero al que se le otorga una individualidad esquivada que debe buscar en la sociedad ya sea para trabajar o para sentirse acompañado.

En las últimas décadas el cuerpo ha incursionado en un discurso denominado la Biopolítica, que según Foucault, citado por Fernández (2009) “es un conjunto de tecnologías y procedimientos que producen una población, por ejemplo la política científica o la política policial. También definida como la tecnología del gobierno que hace vivir a la población según ciertas necesidades del sistema – capitalista en su caso- y los procedimientos para encaminar la

conducta individual”. Esto demuestra la necesidad del cuerpo como un servicio que responde al modelo hegemónico de producción que responde a unos ideales de identidad mediados por aspectos netamente económicos y políticos.

5.2 CUERPO Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR

La escuela sin duda alguna ha sido una de las instituciones en la cual se establece una relación directa con el estado, a través de ella se sirve para consolidar un modelo de país sujeto a políticas propuestas de acuerdo a unas necesidades sociales que abarcan intereses nacionales e internacionales basados en modelos de producción y consumo económico estando así acorde a la idea de “Sistema” capacitado para la vida del trabajo y la noción occidental moderna de progreso.

Como institución legítima de enseñanza, la escuela ha propiciado espacios para el control del cuerpo y la delimitación de él, en los temas enseñados en las aulas no solo se encuentran cátedras de ciencias naturales y sociales sino que también dan lugar a discursos como la educación para salud e higiene, educación física, educación religiosa y moral que incluyen temas eugenésicos (que inmiscuye la corporalidad en gran parte del siglo XX en su plan curricular); Scharagrodsky (s.f.) señala que;

(...) todos estos argumentos suponen que la institución escolar ha sido una gran máquina de educar y desarrollar aspectos estrictamente intelectuales a través de la transmisión, circulación y distribución de una enorme cantidad de información y de conocimientos. Se

supone que en este proceso los cuerpos no han sido objeto de regulación, ni de control. Vale decir, los cuerpos no han sido "educados", ni formados, ni reformados. (p.6)

La Escuela como lo señala Scharagrodsky citando a Foucault (s.f.) “se vio como blanco para el moldeamiento del cuerpo y aunque no fue la única institución llamada para esta tarea si fue una de las cuales cumplió su cometido” (p.5). La ideal de cuerpo que se busco siempre fue la de un cuerpo controlado y dócil, entrenado de diferentes formas para responder cotidianamente a diversas tareas que la sociedad necesitaba, dichas tareas necesitaban el control total sobre la subjetividad del individuo, pese a las resistencias que algunos sectores educativos alternativos que se realizaron, el estado impuso el adoctrinamiento a través de la disciplina y la vigilancia.

El adoctrinamiento fortaleció la idea de una diferencia de género colocando los cuerpos en dos grupos indivisibles que gozan hasta hoy en día de rasgos particulares que van más allá de la diferenciación biológica. La determinación de los cuerpos masculinos y los cuerpos femeninos fueron en parte los efectos más inmediatos de estas disciplinas escolares. Con esto los currículos escolares se convirtieron en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces desde las materias que se enseñaban. Como señala Nari (2004) “la prescripción de estas disciplinas escolares (economía doméstica, labores de manos, puericultura) han contribuido a reproducir la división sexual del trabajo” (p.7), y así la concepción social del papel que debe ocupar la Mujer.

Esto demuestra que el cuerpo se ha definido según la sociedad occidental en la educación formal, la cual tiene como premisa la superioridad de género fortaleciendo la idea de el “sexo fuerte y el débil”, colocando roles establecidos, dividiendo las obligaciones y dejando a las

mujeres en papeles de cuidado y protección de su familia, en la privacidad de su hogar mientras que el varón se preparó para la escenario público, la vida laboral y económica.

Se avaló y legitimó la construcción de estereotipos por parte de la escuela pública que fueron aceptados en la sociedad, definiendo el cuerpo de acuerdo a unas capacidades ligadas al sexo: “Desarrollar la fuerza en el varón y la coordinación y el ritmo en las mujeres. No sólo se contribuyó en la interiorización de roles, cualidades, características, funciones, atributos, propiedades y posiciones sociales diferentes, sino que se incorporaron, a través de ciertos juegos y deportes, las relaciones desiguales entre los varones y las mujeres” (Scharagrodsky, p. 11).

5.3 CUERPO E IDENTIDAD

Cada cuerpo tiene su propia historia, contraponiendo así la idea que se pretende imponer desde la educación formal al no reconocer en muchas ocasiones la individualidad y la memoria vivida de las culturas y sociedades. La identidad debe remitirnos a hablar de la memoria y las experiencias vividas como seres activos; “Referir la identidad al cuerpo implica siempre ya una referencia a la experiencia en tanto que experiencia del cuerpo” (Sáenz. 2011. p. 48), lo que implica reconocer que en la identidad del cuerpo “hombre-mujer” está inmerso en diversas normativas de índole político y moral según Sáenz (2011) la identidad está determinada por el contexto en el cual dicha experiencia tiene lugar, así como por las normas que, a modo de red, lo atraviesan y lo ensamblan (p.49), Ricoeur Citado Por Sáenz (2011) expresa que la identidad se basa en el “sí mismos” en la cual se remite a la idea de la igualdad o la alteridad, en el compartir rasgos lo que remite a la idea de “ipseidad” lo que lleva a pensar que el “sí mismos” es en el otro y viceversa marcando así un estrecho valor de la alteridad en la identidad. “Lo que implica un

concepto totalmente original de identidad dinámica que compagina la identidad y la diversidad” (Ricoeur: 141).

Recientemente la discusión ha dado paso a un cuerpo como un contexto por sí mismo; Sáenz se establece como un referente para esta característica del cuerpo al mencionar que (2011):

“Se trata, en fin, de pensar el cuerpo no sólo como resultado del contexto normativo, sino como agente normativo. En este sentido, si la identidad es relativa a la experiencia del cuerpo sexuado y el cuerpo se entiende como contexto normativo que asume normas y que normaliza a la vez” (p.49)

Esto hace referencia a “la realidad subjetiva que tiene relación con toda las experiencias percibidas o no en forma consciente, que emergen del mundo emocional y mental de los sujetos”. (Rioseco, 2009. p.12) y que se ubican en la intencionalidad de la vida, que en sí es considerado como el aspecto interno del cuerpo que afecta la vida diaria de una comunidad, en donde se debe hacer hincapié también la ipseidad como esa capacidad de también ser con el otro.

En este sentido, como señala Ruggio (2011) el cuerpo no es visto desde el reduccionismo científico, sino que “es una integración permanente de múltiples factores: psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social y político, que proporciona así un entramado complejo que constituye la identidad única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano” (p.1) que a su vez, se nutre de significados diversos y se incluyen en la configuración y construcción de la identidad y ayudan a forjar un cuerpo como un territorio de múltiples y diversos significados que se entremezclan en un mundo real

5.4 CUERPO COMO TERRITORIO

El cuerpo goza de la capacidad de oponer resistencias de tipo físicas y simbólicas al encasillamiento y adoctrinamiento por parte de la sociedad, es a partir de diferentes mecanismos que logra oponerse a los designios de dominio y control, el cuerpo como un territorio no busca reducir al mismo a un espacio que se caracteriza solamente a preceptos biológicos y psicológicos que enmarcan una conducta; El cuerpo como un Territorio se establece en tres bases fundamentales que a continuación se presentan:

La primera base para la construcción de este concepto es el reconocimiento; “el reconocimiento es aquello que nos identifica como individuos, es decir, reconocernos como materia, que en nuestro caso es el cuerpo” (Sendón, p. 7), es este principio el que permite reconocernos como especie diferente de las demás y la cual nos permite analizarnos y problematizarnos aunque este principio de reconocimiento sea también el causante de las grandes diferenciaciones entre los hombres y las mujeres, es además el que nos permite sentirnos diferentes y buscar deseos personales afines a lo que sentimos.

El reconocimiento hace parte también de un proceso de empoderamiento de sí mismo ya que busca la construcción de las subjetividades; según lo señala Mejía (2013) permite la “construcción de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales, que forjan su identidad a partir de dinámicas de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana” (CEAAL, p.189).

El hecho de reconocernos como un cuerpo funcional brinda también la posibilidad de reconocer el principio de alteridad y de diversidad, que interactúa y establece así también unas pautas para relacionarse que van de acuerdo a un momento y un espacio, cabe resaltar que el hacernos dueños de nuestro cuerpo como lo señala el IIGN³ (2009) La cultura produce y reproduce o transforma “sentires” físicos o mentales, es de alguna manera o en alguna medida parte de un imaginario social. (p.88). Pero aunque produzca dichos parámetros, Sendón (s.f.) establece una característica de los Cuerpos; “Somos cuerpos que sirven a la vida en el sentido más abstracto y cósmico, pero somos también sujetos libres capaces de decidir sobre el modo de vida y sobre el propio cuerpo. Libres y responsables de vivir una vida digna y feliz (...)” (p. 4)

Desde una perspectiva social, el cuerpo es un territorio que establece la comunión con el otro, teniendo en cuenta aspectos de la humanidad misma; cultural, política, y social, estas tensiones dotan de significados y códigos de comportamiento el sentir humano. Esto plantea pues la discusión de que en la construcción del cuerpo está supeditada también al ambiente Según lo planteado por Halbwachs citado por Luna (2013), “todavía no estamos acostumbrados a hablar de la memoria de un grupo, ni siquiera metafóricamente. Parece que semejante facultad sólo pudiera existir y durar en la medida en que estuviese ligada a un cuerpo o a un cerebro individual”. Sin embargo, debe admitirse que los recuerdos pueden organizarse de dos maneras: “alrededor de una persona definida, o bien en el seno de una sociedad”. (Luna, 2013, p. 99).

A esto se le suma los procesos de memoria del cuerpo. Es a partir de la memoria desde donde se define el sujeto y sus prácticas cotidianas, las relaciones consigo mismo y con su entorno. Sin la memoria como un acto de reflexión no es posible un reconocimiento de los

³ Instituto de Investigaciones Gino Germani

cambios sufridos y como han aportado a la construcción de la identidad al cuerpo “Esto ayudaría a discutir las interesantes relaciones entre memoria y cuerpo, en la medida en que sin recuerdo no es posible la reflexividad del yo. Estas propuestas nos plantean la estrecha relación entre identidad, cuerpo y memoria. Debemos relevar entonces la idea de la imposibilidad de identidad sin memoria,”. (Universidad de Buenos Aires, 2009, p. 38).

Es así pues que la idea de un cuerpo como Territorio, se establece en una relación de tres conceptos; cuerpo en la individualidad, cuerpo desde las relaciones sociales y el cuerpo desde los aspectos experienciales, es decir, la memoria. Esta trilogía hace que el cuerpo se sitúe desde un espacio de identidad diferente al del modelo de control que se quiere establecer desde las distintas instituciones ya que hablamos del cuerpo como un tejido de relaciones que no se delimitan solo a un objeto físico sino que mezcla aspectos inmateriales. Es un cuerpo que se cultiva y se piensa, que cuenta que hemos sido desde un lugar lleno de significados y sensaciones, que se atribuye la libertad y se opone, resiste y lucha al control del “sistema” y que a su vez se establece en un lugar particular con dinámicas específicas en donde se encuentra con los otros, un espacio de memoria que mezcla lo subjetivo y lo objetivo y da lugar a un Universo de posibilidades.

Ciertos procesos de enseñanza han brindado la posibilidad de analizar el cuerpo desde un espacio diferente al convencional, un espacio que se diferencia por hacer de la crítica su praxis cotidiana y por incluir en sus discursos a los sectores más excluidos e resaltar el poder del sujeto en la sociedad. Este modelo educativo tiene como nombre la Educación Popular, a continuación se abordan las principales características así como un poco de su historia.

5.5 EL MODELO EDUCATIVO, LA EDUCACIÓN POPULAR

Dar soluciones alternativas a las problemáticas actuales requiere la utilización de modelos y tendencias diferentes; educativamente son diversas las tendencias que enmarcan distintas luchas, tanto económicas como políticas y sociales, estas últimas buscan reivindicar a las sociedades víctimas del sistema hegemónico que han sido excluidas y a las cuales sus derechos han sido vulnerados, en estos modelos alternativos se encuentra inscrita la Educación Popular.

Ella busca el reconocimiento de las desigualdades de tipo social y político que surgen en el modelo de globalización, por esta razón la educación popular “es hija de la tradición educativa” (Mejia, 2000, p. 12). Esta educación se asume como una propuesta que tiene una historia, y unos antecedentes que la sitúan como una propuesta política y social, la cual se liga con procesos de enseñanza y formación que a su vez tiene fines comunes con los diferentes modelos educativos, pero estos no se encaminan a un cambio social político y cultural y no promueven un cambio de orden que permita la igualdad y la equidad en relación a los sectores apoderados y los sometidos.

La historia de la Educación Popular (EP), se remonta a las reformas protestantes europeas que buscaba que todos los feligreses pudieran leer las santas escrituras, a manos de Juan Bautista de la Salle en plena revolución francesa, con este fin se buscaba dar educación a todos los sectores de esa sociedad. A este enfoque educativo se le llamó Educación Popular.

Como toda forma discursiva ha estado atravesada por diversas formas históricas e intelectuales que tienen ingerencia en la forma de concebir el cuerpo y las relaciones de poder

que se tejen con él así como la expresión y uso de la corporalidad que para este tipo de propuesta educativa constituye para el cuerpo un espacio de múltiples posibilidades que llevan a procesos libertarios de auto conocimiento y alteridad que aún no son reconocidos en su totalidad por los espacios formales educativos y que en el presente trabajo se evidencia en los fragmentos e ilustraciones de las Historias de vida un ejemplo de cómo desde este proceso alternativo de educación se hace posible un cambio de paradigma que permite expresar nuevos sentidos que llevan al mejoramiento de la calidad de vida y a la participación ciudadana.

Es importante conocer la historia del surgimiento de la EP en América Latina; en este sentido Carrillo (s.f.) expone varios momentos: (1) el surgimiento de los movimientos educativos de base o (MEB), programas liderados por las agencias mundiales que buscaban alfabetizar masivamente y formalmente y la pedagogía liberadora de Paulo Freire que según Carrillo (s.f.) “se construyeron por primera vez en una propuesta de educación popular” (p. 5). (2) la redefinición política de la educación popular que empieza a surgir por la afirmación de las luchas y procesos de emancipación popular que se daban en toda Latinoamérica y la reafirmación de pedagogías de tipo izquierdista que empezaban a tomar posicionamiento en grupos populares y obreros, en donde la política y la educación caminaban de la mano como proyecto educativo a futuro para alcanzar un cuerpo emancipado y alfabetizado. (3) Durante la redefinición de la EP en la década de los 80s aparecen nuevos espacios y nuevas simbologías en torno a lo popular y los espacios que lo configuran los cuales abanderan nuevas luchas políticas y educativas propias de las nuevas necesidades, abriendo espacios de verdaderas prácticas democráticas, incorporando nuevas visiones disciplinarias y sociales, en donde el diálogo cultural y social sea la base para la construcción del conocimiento y las luchas de empoderamiento.

Como se puede deducir “lo pedagógico en la Educación Popular no puede reducirse a un solo aspecto metodológico” (Mejia, 2000, p. 7) ya que cambia de acuerdo a la historia social política y cultural de la época; La EP es activa y se mueve con la sociedad para buscar soluciones reales y contextualizadas que permite así mismo el empoderamiento de los sectores marginados a través del conocimiento de las problemáticas.

Se debe resaltar de la Educación Popular el posicionamiento entre los actores que hacen parte de la praxis (maestro, estudiante que en este caso son madres cabezas de familia); “la EP nos ubica en una praxis Humana” (Mejia, 2000, p. 7) que no distingue jerarquías de poder y de conocimiento lo que posibilita una relación dialógica (dialogo de saberes:) posibilitando que el mismo estudiante sea el que produce y destina su praxis transformadora.

La EP brinda una crítica a la formalidad y las instituciones normalizadoras de conocimiento, esta resistencia se junta con propuestas no formales y ordenadas de educación que surgen en las periferias tanto urbanas como rurales que se encaminan a la construcción de un ideal de cuerpo que se caracteriza por oponer resistencias ante el dominio conceptual de occidente. Entre este tipo de propuestas se encuentra la “Educación no Formal”.

5.6 EDUCACIÓN NO FORMAL

Los procesos educativos no formales surgen con unas tensiones particulares que se empezaban a desarrollaren los contextos socioeducativos a mediados del siglo XX. Estas tensiones se pueden expresar de la siguiente manera: El crecimiento demográfico; que aunque no

es igual en todo el globo, en los países Latinoamericanos, que es en donde más procesos educativos no formales se gestan se sufre un cambio significativo, como señala Sanz (1989)

que a finales de los años sesentas más del 40% de la población tenía más de 15 años, lo que colocaba en una encrucijada a los programas educativos impulsado por los estados de esa época ya que la demanda educativa sobrepasaba la oferta, (p. 10). Los sectores marginados eran los más afectados por el aumento demográfico y la casi nula cobertura educativa llevando así a una crítica de los procesos de educación impulsados por los estados y se promulgan así nuevas ideas acerca de cómo educar sin hacer parte de la institucionalidad.

La construcción de la educación no formal como medio alternativo incluye los avances tecnológicos que se venían dando en aquella época. Estos avances tecnológicos colocan en un estado de conmoción a las instituciones de educación formal. “Debido a la tradición de la misma de impartir conocimientos que están representados por el modelo de fábrica, que implementa la idea de producción masificada en donde no existe ninguno diferente” (Sanz, p.12). Los avances tecnológicos pues, sobrepasan el ideario de fábrica; Requieren profundidad y especificidad, lo que la escolarización de ese entonces no permitía. Surgen entonces problemas de qué hacer con eso que se ha aprendido, esto lleva a que en ese modelo de fábrica muchos de los que entran al sistema escolarizado vean una efectividad nula motivando nuevas alternativas que fueran de utilidad para enfrentar las nuevas tendencias en desarrollo tecnológico que se daban entonces.

A esto se le suma la importante y creciente necesidad de libertad y autonomía; al ver todas las necesidades que no cubría la educación formal se tiñe sobre ella diferentes idearios que colocaban este tipo de educación en una concepción de control y masificación, haciendo así que

las personas cada vez más se alejaron de ella, (aunque las instituciones educativas formales responderían generando alternativas para los sectores marginados que funcionaron pero siguen siendo guiadas bajo la doctrina que obedece al mercado globalizado). La demanda de procesos críticos que fueran acorde con las realidades de cada población y que respetara las diferencias sociales, políticas y culturales de cada región hizo también que la Educación no Formal como nuevo modelo educativo empezará nuevos caminos de conceptualización y re afianzamiento que la posicionarían después como una alternativa a las insuficiencias estatales.

Aunque estos procesos alternativos se empezaban a llevar a cabo en el territorio mundial no fue sino hasta 1968 que el término de Educación no formal surgió, como lo dice Sanz (1989) en el artículo suscitado por en la conferencia internacional en Virginia en Estados Unidos la cual tuvo como nombre la “*Crisis Mundial de la Educación*”, en 1967 sería el desencadenante para que un año después Coombs escribiera el texto que llevaría el mismo de la conferencia y se popularizara el término de Educación no Formal (pp. 14,15).

Cabe resaltar que a la par del término de educación no formal también surgió el concepto de educación informal y formal y no sería sino hasta 1974 que conceptualmente se definiría esta trilogía con ayuda y el financiamiento del Banco Mundial y corporaciones Americanas como la Ford. La educación no formal se estableció en un ambiente en donde se le aleja, mitifica y le quita poder tanto a nivel epistemológico como en discursos de su praxis, la educación formal tomo el papel dominante pero aun así no el papel definitivo dado que esta no ha respondido a todas las necesidades del nuevo Mundo. Por esta razón la Educación No formal se definió como “toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza fuera de la estructura del

sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizajes a determinados grupos de población sean jóvenes o adultos” (Sanz, citando a Ahmed, p. 18).

Aunque esta definición sigue siendo aceptada por diferentes sectores académicos la educación No formal no solamente imparte de manera organizada conocimientos; como alternativa al sistema tiene ciertas características que lo hacen aprovechable por un amplio espectro de comunidades. Estas características particulares según Trilla citado por Sanz (1989); “los objetivos de la educación no formal están guiadas de diferente forma, no tratan de resolver toda una gama amplia de conceptos como lo desea la educación formal sino que se centra en unas problemáticas particulares” (p 69). Además las relaciones que se tejen en su interior no están dadas por una escala de proximidad de edad en el caso de los estudiantes y de poder en el caso de los maestros sino que se consolidan a través de la igualdad y la relación de voluntad para aprender.

Estas formas de concebir la educación hace que el mandato jerárquico estado-escuela y la misma cadena de orden que dentro de la escuela se maneja no se presente en la educación no formal, la descentralización y desburocratización de los ejes coordinadores permite nuevas formas de interactuar y construir educación de manera tal que sea un problema pensado por todos y para todos.

Los contenidos que se manejan en la educación no formal intentan estar ligados al contexto social de los que de él hacen parte pues es ese mismo contexto el que ha suscitado ese espacio. Debido también a su forma de entender las relaciones sociales, la educación no formal según

Trilla citado por Sanz (1989) “no tiene una metodología específica sino que por su propia naturaleza está abierto a los nuevos métodos y técnicas que van apareciendo” (p. 23).

Por último se destaca el papel que tiene estos tipos de educación organizada alternativamente:

“Cuando se habla de propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello que es interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todos y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (CEAAL, 2013).

5.7 EDUCACIÓN POPULAR, NO FORMAL Y FEMINISTA

Sin embargo no se puede desligar la EP desde una perspectiva feminista, ya que teniendo en cuenta que los procesos trabajados por las mujeres son distintos y buscan resarcir derechos fundamentales que han sido vulnerados ya sea por producto de las sociedades patriarcales o por otras cuestiones de índole personal. Es desde esta perspectiva que el cuerpo como territorio soberano tiene un valor de tipo personal social cultural y político.

A manera de inicio, en Colombia la Educación Popular Feminista aparece como la REPEM o red de educación popular entre mujeres que se crea alrededor de 1980 como resultado del consejo de educación adulta en América Latina. Desde su creación se busca el trabajo común para articular la educación popular y la educación para la mujer, según el CEAAL (2013),

apareció la tensión entre grupos de mujeres feministas y grupos de educadores populares que buscaban un fin común, esto catapultó la educación popular entre mujeres que posteriormente se convertiría la educación popular feminista (p.87). Esto consolidó una nueva mirada hacia un sector popular que se establecía desde abajo para las nuevas tensiones que surgían a finales del siglo XX.

La Educación Popular Feminista buscaba analizar de manera sistemática cuales eran las prácticas sociales, políticas y culturales que propiciaban el estado patriarcal por medio de la educación para la libertad y mediante el reconocimiento de los factores socio-políticos que promulgaban la desigualdad de género y exclusión.

Desde su consolidación la EPF (Educación Popular Feminista) ha tenido como característica principal la injerencia en los aspectos políticos sexuales y reproductivos de las mujeres.

“Ha aportado reivindicaciones y agendas políticas sobre temas que antaño eran considerados asunto privado o particular, como la violencia intrafamiliar, la violencia sexual, las diferentes formas de violencia simbólica de género y el acoso laboral, nutriendo a los movimientos sociales con nuevas búsquedas transformadoras de todas las formas de opresión”. (CEAAL, p.96).

La contribución del papel de la EPF no solamente termina ahí, también busca la reivindicación de las mujeres como sujetos políticos, para acompañar, valorar y aprender colectivamente de sus experiencias y asumir sus agendas privadas y públicas así como su

participación política con autonomía; visibilizando el impacto de las políticas neoliberales en sus vidas para contrarrestar y enfrentar con una vida de liderazgo incluyente.

5.8 LECTURA Y ESCRITURA, UNA PERSPECTIVA DESDE EL DOMINIO CULTURAL

Leer y escribir se ha concebido con cortes de militancia en las filas eruditas y requisito para participar en el mundo occidental Ferreiro (N.P) dice; “Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor)” (p.6). Ese paso mágico entre la técnica y el arte fue conseguido por pocos. En aquellos lugares donde las escuelas no tenían presencia o su cobertura era mínima, estas técnicas de acceso al conocimiento eran restringidas impidiendo alcanzar la “cultura letrada”.

En relación con lo expuesto por Ferreiro la lectura y la escritura enfrentó ciertos momentos en los cuales las definiciones que se dieron resultaron ser mecanismo para la exclusión y la diferenciación entre sociedades tanto letradas como no letradas, a esto se le llamo “la “gran división”, que establece profundas diferencias entre sociedades letradas y no letradas, que, en últimas, difieren en el tipo de pensamiento que alcanzan; unas primitivas, otras desarrolladas, unas civilizadas, otras bárbaras” (Soler, 2013, p. 16).

Esto ha posesionado durante mucho tiempo a estos dos procesos cognitivos en una escala de Poder. Como lo señala Soler (2013) “durante mucho tiempo las sociedades permanecieron ágrafas y la gente de los pueblos que la desarrollaron era mayoritariamente analfabeta. La escritura, surgida por motivos políticos y administrativos, era manejada tan sólo por unos pocos, generalmente pertenecientes a las élites políticas o religiosas. Los escribas gozaban de alto estatus social y económico”. (p.19). Esto hace pensar que las personas “ágrafas” se relegaban a un estatus inferior impidiendo la adquisición de conocimiento.

La forma en cómo se abordaron estos dos términos nos lleva a recapitular los procesos de colonización que como lo señala Soler (2013) definiría mucha de nuestra historia sangrienta y evangélica, que permearía nuestra esfera política y social, colocando en jerarquías a los Cuerpos “letrados”, otorgándole los puestos de mayor calado (jefes de estado, militares, escritores empresarios etc.) y excluyendo poco a poco a los que no alcanzaban un nivel alfabético en ese entonces.

Aunque este paradigma cambió con la modernidad y la expansión del poder a mano de las nuevas clases sociales emergentes producto del trabajo en las ciudades que entonces se formaban, la lectura y la escritura empezaron a ser necesarias; esto permitió que el conocimiento y el poder se descentralizaran, el capital material e intelectual podía pertenecer a diversos estratos socio-económicos, aunque fuese en una pequeña porción. Este cambio trajo consigo la apertura de nuevos modelos educativos que masificaron dichos procesos, con fines de tipo laboral y técnico, así se siguió educando y enseñando a leer y a escribir de forma tal que fuera rápido y certero a la hora de reproducir símbolos, esto hizo que aunque la lectura y la escritura

estuvieran al alcance de todos solo algunos pocos lograrán seguir legislando y ordenando las comunidades humanas.

Actualmente la entidades mundiales como La UNESCO la ONU la OMC⁴ entre otras, han promulgado planes en donde se pretende globalizar el acto de leer y escribir en las sociedades con mayor índice de discriminación, pobreza y exclusión, aunque la finalidad de estos dos procesos siga estando enmarcado en la producción de ciudadanos que le sirvan a un “sistema” en pro de una calidad de vida sustentada en el modelo económico de la obtención de capital material.

La Lectura y la Escritura como procesos cognitivos hoy en día se siguen viendo como formas de discriminación, un cierto sector de las sociedades marginadas tienen dificultad para acceder a los procesos de alfabetización que desde el estado se promueven, la educación formal estatal pareciera ser que aún no cumple con las promesas de cobertura que se necesitan para la creciente demanda social y el crecimiento poblacional.

5.9 LECTURA Y ESCRITURA DESDE UNA VISIÓN ALTERNATIVA

Si bien América Latina es un continente que se ha enmarcado en luchas por la liberación y la emancipación de los procesos de colonización, es uno de los continentes que sufre a flor de piel problemas con una “amplia tradición de procesos de exclusión y discriminación que han llevado a la población blanca a subvalorar a las personas por aspectos raciales, étnicos o culturales”. (Soler, 2013, p. 35). Como lo señala el informe de Políticas educativas de atención a la

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización de Naciones Unidas, Organización Mundial del Comercio.

diversidad cultural de la UNESCO, los niveles de acceso a la educación, escolarización y logros educativos de los sectores pobres, de los indígenas, de la población negra, de los habitantes de las zonas rurales, y en algunos casos, de las mujeres, son consistentemente los más bajos en comparación con los otros grupos sociales.

Sin embargo estas formas de discriminación en la educación no son más que reflejo de la discriminación existente en la sociedad y la configuración de un cuerpo marginado por factores de tipo económico y social. Así, las prácticas discriminatorias deben entenderse en el marco de las extremas desigualdades sociales y educativas de la región latinoamericana. Existen grupos sociales que han sido sistemáticamente excluidos de las políticas educativas, lo que muestra que hay discriminación hacia ellos. Se hace entonces necesario profundizar en estos conceptos y analizar qué implicaciones tienen en el campo educativo.

Es de gran importancia el reconocimiento de los nuevos desafíos y las nuevas formas de abordar estos temas: “Este inicio de milenio es propicio para el cambio porque somos muchos los que tenemos algo nuevo para ofrecer. Ninguno de nosotros, actuando aisladamente, tiene capacidad para incidir en un fenómeno que ha resistido a todos los esfuerzos por aislar variables.” (Ferreiro, (s.f.), p.12).

La Lectura y la Escritura son procesos diferentes que se complementan entre sí, que se deben orientar a la adquisición de una subjetividad crítica en donde el individuo sea participe de su propio proceso y no el mero reproductor, un cuerpo histórico que se conozca y reconozca a los otros.

La distinción de estos dos procesos no debe entenderse como una dicotomía ajena sino que estos dos términos se complementan; Leer es uno de los aspectos que desde una propuesta alternativa de educación se debe plantear como un acto reflexivo del diario vivir, del mundo que “no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del Mundo” (Freire, 1991, p. 4).

La Escritura debe ser entendida como un acto de representación que surge del acto mismo de observación del mundo, las ideas que se representan surgen desde la infancia con códigos propios que a partir del aprendizaje con los otros se van modificando de acuerdo al contexto como un acto cultural que logra dar a conocer lo que se piensa.

Quizás debamos tomar en cuenta que desde esta perspectiva de enseñanza de la Lectura y Escritura con un enfoque emancipatorio se debe tomar la idea de que no es posible seguir tecnificando dichos procesos, según Freire (1991) “la educación no puede reducirse a un mero entrenamiento técnico” (p.45) esto nos hace pensar que la lectura y escritura se construyen desde la infancia no pueden reducirse pues a mera decodificación para la adquisición de capacidades laborales de acceso a la necesidades del sistema social imperante.

Por tal motivo es que en adultos o con cualquier grupo educativo sean niños o jóvenes se debe partir de las realidades sociales, del contexto, de la capacidad de conocer y reconocernos en un espacio y un lugar “Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso

mismo un acto creador” (Freire, 1991, p.6), lo que la convierte en un proyecto político que se enmarca en dos momentos: la lectura crítica y la menos crítica. La lectura crítica se da cuando se comprenden ciertas circunstancias del contexto que nos rodea y el menos crítica cuando somos capaces de plasmar lo que interpretamos de esa lectura crítica. La “lectura” más crítica permite pues a los grupos populares, comprender el mundo de manera diferente, al comprenderlo de manera diferente podemos abordar problemáticas comunes que confluyen en contextos populares y que afectan a estos grupos”. (Freire, 1991, p.6).

Por último es importante tener en cuenta que las relaciones no sólo se dan en escribir y leer el Mundo sino en cierta forma en la capacidad de “reescribirlo” y “releerlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente, de nuestra historia de lo que somos y hemos sido y hacia donde nos proyectamos, como cuerpo que establece relaciones con la sociedad basados siempre en la idea de la igualdad y la libertad. Para Freire (1991) “la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contra - hegemónica”. (p. 7).

6. DISEÑO METODOLÓGICO

Desde lo que plantean Strauss y Corbin (2002), el propósito de los investigadores y la investigación es crear maneras nuevas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente, desde ese marco de ideas y para dar cumplimiento con lo que se tiene pensado realizar en la investigación; se presenta a continuación los aspectos metodológicos que sustentan este trabajo de grado.

6.1 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Este trabajo está basado estrictamente en aspectos de tipo educativo que informan de los resultados obtenidos en un proceso de recopilación de las “Historias de vida” de cuatro mujeres en las cuales se analizan las diferentes nociones que emergen sobre la concepción del cuerpo, además de esto la presente investigación tiene implicaciones pedagógicas que se dan en el marco del reconocimiento de las diferencias sociales y personales, respondiendo así a las necesidades del nuevo paradigma de paz, memoria y reconciliación de la sociedad colombiana de la última década.

A manera de inicio la investigación educativa relativamente una nueva tendencia para abordar los problemas en el aula, surge en el siglo XX con la crítica realizada por Kurt Lewin a las posiciones investigativas positivistas y “entra a jugar parte de la Investigación Científica. A su vez, y de suma relevancia para el mundo de la educación, se admite a las Ciencias de la Educación con carácter científico y se las ha incorporado al conjunto de saberes científicos”. (Abero, Berardi, Capocasale, García, & Rojas, 2015).

Esta forma de investigar aborda las cuestiones pedagógicas en su conjunto, se nutre de las diferentes corrientes del conocimiento dando así respuesta a diversos retos educativos; “reviste una complejidad especial debido a que los hechos educativos resultan ser diversos y cambiantes, y plantean una dificultad epistemológica, se pueden abordar desde diferentes disciplinas y métodos, ya que la investigación educativa puede considerar varios paradigmas con diversas orientaciones teóricas” (López & Farfan, 2006, p.14). Esto hace necesario pensar diferentes tipos de metodologías que tienen como principio básico el entendimiento de la práctica docente desde un espacio social específico en el que confluyen tanto intereses institucionales como individuales.

Para Abero, Berardi, Capocasale, García, & Rojas (2015) en la investigación educativa se puede delimitar la metodología a utilizar en distintos niveles; el nivel macro (social global), el nivel meso (centro y comunidad local) y el nivel micro (persona) (p.57). Estos dos últimos niveles son de especial relevancia para el trabajo ya que implican una visión acertada y cercana la realidad y dentro de la cual se evidencian ciertas relaciones que se dan en torno a las prácticas educativas y a la sociedad.

Antes de iniciar la descripción del paradigma investigativo utilizado para este trabajo es recomendable establecer la definición del concepto de “Paradigma”. El término surge desde lo que planteó Thomas Kuhn en su obra publicada en 1962 la cual se tituló “la estructura de las revoluciones científicas”. En este sentido Rodríguez (2003,) trae a colación la definición de Kuhn la cual dice que es “una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales

y metodológicos” (p 29), que responden a ciertos interrogantes específicos planteados en relación a un problema de investigación y son aceptados por un grupo o una comunidad académica conformada.

Se podría decir entonces que los “paradigmas” son una ruta para el abordaje de una problemática de investigación en Ciencias Sociales y Naturales, que tiene diferentes vertientes y posturas de acuerdo a lo que se investigue. De esta manera se busca dejar atrás los paradigmas que solo buscan medir datos sin analizar a fondo las relaciones que se tejen en la práctica pedagógica, puesto que para la investigación no es esencial la medición estadística, sino la interpretación de las Historias de vida que pongan en evidencia las relaciones sociales y personales en torno a la definición del cuerpo.

6.2 PARADIGMA INTERPRETATIVO

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados en este trabajo, se ha decidido optar por el “Paradigma Interpretativo” como modelo investigativo, según Vasilachis (2006) este Paradigma de la investigación Cualitativa no está aun totalmente consolidado, ya que algunas cuestiones de origen epistemológico y metodológico quedan aún por definir.

Surge alrededor de 1970 con la propuesta del sociólogo Max Weber y de las distintas tradiciones filosóficas y sociológicas de “practicar una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos mediante la comprensión, por una parte, del contexto y significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual, y por otra, de las causas que determinaron históricamente que se haya producido así y no de otra forma” (Vasilachis,

1992, p.25). Con este paradigma se busca interpretar ciertos fenómenos desde una perspectiva holística en donde no existe una sola mirada, la objetividad es relativa en el sentido de que las apreciaciones de orden subjetivo son de vital importancia para interpretar la realidad o un fenómeno en particular.

Las características principales que tiene el “Paradigma Interpretativo” y le dan validez se sustentan en la inclusión dialógica del investigador, el investigado y el contexto cultural, social e histórico que es fundamental en la comprensión del problema de investigación a trabajar. A continuación se mencionan sus principales características.

- Existen múltiples realidades que se construyen en relación al entorno social y cultural de las personas, esto hace que no exista una sola realidad, la realidad aquí surge como una construcción que se configura a partir de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran.
- Las relaciones causa efecto no son vistas como algo fáctico que surge por mera explicación obvia, sino que son difusas e imprecisas; porque los hechos son vistos desde la complejidad con la que el sujeto se relaciona con el objeto y viceversa.
- Se debe comprender la historia de las personas estudiadas, esto se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia historia, para esto el observador tiene el papel de ser fiel a lo que recolecta en relación a la información.

(Adaptado de Martínez, 2011)

Atendiendo a estas características, el Paradigma Interpretativo permite un ciclo inacabado que está en constante reconstrucción, esto aporta a la investigación un resultado que no es definitivo sino en donde las posibilidades pueden variar según las tradiciones epistemológicas que se utilicen.

6.3 LA POSTURA INVESTIGATIVA; EL ENFOQUE CUALITATIVO

Como ya se ha podido develar en párrafos anteriores; la base central del estudio es la interpretación que surge de las nociones que tienen de cuerpo un grupo de Mujeres que hicieron parte de un proceso educativo dentro de una corriente popular. Taylor y Bogdan citado por Sandoval (1996) señalan que lo que define la metodología es tanto la manera en cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos. Desde la perspectiva del enfoque cualitativo se tienen en cuenta las apreciaciones de distintos actores dentro de una realidad social determinada; las relaciones que tienen los sujetos con un objeto y situaciones específicas se analizan de acuerdo a aspectos sociales, culturales, políticos y/o personales que definen, redefinen y establecen características propias para relación con ese objeto que a su vez enmarcan sentires que escapan al reduccionismo científico.

Por esta razón la investigación toma un enfoque de tipo cualitativo ya que como lo señala Sandoval (1996) las investigaciones de este tipo tienen en cuenta para su existencia un sujeto pensante, el cual está influido por una cultura y sociedad particular, que hacen que la definición, comprensión y análisis de la realidad dependa del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes, lo que posiciona a las investigaciones de tipo cualitativo dentro de una visión holística de la realidad.

En el enfoque Cualitativo también es importante reconocer que para Rodríguez (2003), en las investigaciones con este tipo particular de enfoque los instrumentos para la obtención de datos pueden no estar estructurados de forma lineal sino que se construyen libremente según las dinámicas que surgen en la realidad además de utilizar procedimientos de manera abierta que se caracterizan por ser flexibles y aunque sigan lineamientos orientadores no son estrictos y herméticos. (p.24)

Desde la perspectiva de Ruiz (2012) uno de los aspectos fundamentales del enfoque Cualitativo tiene que ver con la relación que se entabla entre el investigador y la información que aportan los investigados al trabajo, se trata pues de que “Los investigadores aceptan la influencia tanto de la ciencia como de la experiencia personal; utilizan su personalidad como un instrumento y permiten tanto los sentimientos como la razón para gobernar sus acciones”. Ruiz, 2012, p.14). Si no se deja entrever la experiencia como aspecto que permite la relación como un sujeto activo, la investigación en este caso no tiene fundamento para la búsqueda de las diferentes nociones que surgen del cuerpo.

Para terminar es importante mencionar que este enfoque no admite la generalización de los resultados obtenidos en relación a que la investigación se da en un espacio-tiempo determinado con comunidades que comparten ciertos estilos y reglas sociales.

6.4 MÉTODO: INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Uno de los métodos inscritos al paradigma interpretativo es el de la investigación Narrativa, antes llamado el método Biográfico; según Pujadas (1992) este término “apareció en el tercer y último volumen de *The Polish Peasant in Europe and América*, de Thomas y Znaniecki en 1920, a partir del cual se comienza a utilizar el término *life history*”. (p.15). Para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial.

El método Narrativo para García, & Villajos (2003):

Es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos o hablados, una mirada personal e íntima de su proceso de vida recuperando su propia voz al hacerla pública” (p.1). Esto permite dar una visión holística a una problemática determinada, tomando rasgos de la realidad por medio de lo que expresan los directamente implicados.

Una de las características de este método es permitir una mirada que no solo encierra aspectos individuales y familiares sino que también toma en cuenta los aspectos sociales y culturales involucrados en la construcción de las identidades. Esta método como lo asume García, & Villajos (2003), se instaura en el “giro hermenéutico” que se crea en la década de 60 del siglo XX, lo que establece una nueva visión en contra de los enfoques de tipo positivista y

da paso a una “*perspectiva interpretativa*”, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (p.4).

6.4.1 Materiales e instrumentos de la Investigación

En la presente investigación se ha decidido hacer uso de ciertos instrumentos que permiten recopilar la información necesaria para el análisis de datos; Según Corbin y Strauss citado por Alarcón (2014) son el conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar la información y analizar los datos. (p.60)

6.4.2 Historias de vida

Para identificar las diferentes nociones de cuerpo e interpretar las posibles transformaciones cuerpo como territorio, se ha escogido como instrumento las “Historias de vida” que está inscritas a su vez en el Método narrativo; A partir de los relatos en las Historias de vida que surgen es posible develar en un periodo de largo tiempo tensiones que configuran el cuerpo y las tensiones que con él surgen cuando se habla de lo individual, lo sociedad y lo anecdótico que hacen parte de la memoria.

Para iniciar las “Historias de vida” han tenido gran acogida en las Ciencias sociales como instrumento investigativo para entender ciertos fenómenos en el comportamiento humano ya que

“forman parte de otra manera de hacer sociología desde principios del siglo XX, y muestran también las múltiples experiencias e interrogantes que surgen de las nuevas prácticas de investigación” (Vasilachis, 2006, pág. 179); esta nueva practica investigativa fue ampliamente acogida por disciplinas como la Psicología la Sociología y la Antropología, en la investigación educativa. Para Vasilachis (2006) La historia de vida se centra en un sujeto individual, y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este realiza sobre sus experiencias vitales (p.175). Estas narraciones ocurren en un periodo de tiempo que pueden abarcar desde la infancia hasta la vida adulta que además pueden encaminar a dar luces de situaciones futuras de las personas. Como lo dicen Denzin citado por Vasilachis (2006) las “Historias de vida” se pueden centrar “en aspectos que describen puntos cambiantes del individuo, que luego serán interpretados por el investigador” (Vasilachis, 2006, pág. 176) los cuales permiten comprender aspectos familiares, sociales políticos y culturales. Denzin los llama epifanías o *turning points*; los cuales son momentos críticos en las entrevistas realizadas con anterioridad. Los momentos críticos son entendidos para este autor como los relatos en donde se centran discusiones de tipo crucial para la configuración del sujeto.

Es importante tener en cuenta que se conocen dos tradiciones diferentes para abordar los relatos; “Relato de vida” y la “Historia de vida”, la primera busca simplemente relatar la vida de un individuo en donde la interpretación que hace el investigador no es relevante, en cambio en las Historias de vida propiamente dichas, la interpretación del investigador es de importancia para el análisis del relato, en consecuencia el investigador parte también desde su conocimiento de la causa, esto no quiere decir que la última palabra de la interpretación la tiene el investigador sino que como actor participe provee de sentido y relación a lo que se dijo, por esta razón es

desde este enfoque que se aborda el presente estudio ya que no se desconoce el lugar que tiene el investigador en el proceso de interpretación.

Cabe resaltar que según lo que plantea Pujadas (1992), en este trabajo se caracterizan por tratarse de relatos “únicos” en las cuales se crean las Historias de vida a partir de lo que el sujeto implicado cuenta, siendo este el único que interviene en el relato, a su vez, puede surgir en esta investigación un relato “cruzado” en donde diferentes personas de un mismo espacio discuten acerca de una misma “Historia de vida”.

6.4.3 La entrevista abierta

Tener en cuenta el tipo de entrevista en este trabajo es de vital importancia ya que este instrumento está íntimamente ligado a las Historias de vida porque “Los datos que forman el corpus a partir del cual el investigador construye una historia de vida surgen de una serie de conversaciones con el entrevistado que permiten la reconstrucción de la experiencia de su vida”. (Vasilachis, 2006, p.194).

Para este trabajo se decide abordar la Entrevista de tipo Abierta, Según expresa Guber una de las formas de entender la entrevista es que esta es:

“Una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondiente, informante). Esta información suele

referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales”. (Guber, 2011, p.1).

La entrevista abierta no es estructurada ya que aunque busque indagar sobre momentos precisos de la vida de una persona no tiene la intención de guiar linealmente lo que surge como una conversación entre investigado e investigador. Lo que busca la entrevista abierta es guiar la Historia de vida recopilando así la mayor información acerca de los aspectos que han marcado la vida de una persona. Aunque no tengan preguntas establecidas, la entrevista abierta si tiene una guía que se prepara con anterioridad al encuentro y que debe considerar preguntar aspectos básicos que para Vasilachis (2006) van dirigidos a que los hechos de la infancia, la adolescencia, la adultez y la vejez tengan una relación y un sentido en términos cronológicos y que también deje ver las relaciones de tipo sociales, familiares, religiosas, políticas etc., que se forman en ese tiempo gradual, aunque también sugiere que como es un relato que nace de la evocación de experiencias y sucesos es posible que los tiempos cronológicos no sean los mismos en los cuales ocurrieron los hechos ya que estos están supeditados a la subjetividad.

6.4.4 Guía Historias de vida

Partiendo de los modelos que plantean Bertaux (1997) y Atkinson (1998), la realización de las historias de vida se llevó a cabo siguiendo cuatro momentos principales: el primero, siguiendo lo planteado por Bertaux en la que se empieza con una “apertura del terreno” que en el caso de la presente investigación se toma como un diagnóstico previo que aporta la información suficiente para dar paso a la siguiente etapa, la cual obedece a la planeación de la entrevista, tal como lo menciona Atkinson, quien plantea además que una vez planeada, se

prosigue a realizarse (Haciendo la entrevista) y a su posterior interpretación (Interpretando la entrevista).

De esta manera, el diseño de la guía de la entrevista para las Historias de vida se desarrolló siguiendo un modelo de entrevista abierta, ya que, como describe Atkinson citado por Vasilachis (2009) “La entrevista abierta aparece como un instrumento privilegiado en la construcción de la historia de vida” (p. 92) dado que permite escuchar con mayor atención las historias de vida de las personas e identificar los eventos importantes, respetando además los tiempos del entrevistado, con especial atención también a observar diferentes puntos de quiebre, o *Turning Points*, como los que menciona Atkinson que tuvieron especial atención al momento de la interpretación de las HV. De acuerdo a lo anterior, la entrevista que se aplicó con las participantes de la presente investigación fue diseñada de la siguiente manera:

6.5.5 Formato de entrevista abierta

1. Presentación

¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? Háblame de tu familia (padres, hermanos, etc.)

2. Infancia y adolescencia

Cuéntame acerca de tus experiencias durante tu infancia y juventud, ¿Qué es lo que más recuerdas en relación con esas etapas de tu vida? ¿Asististe a la escuela? ¿Has realizado algún tipo de estudio antes del movimiento La Sureña? ¿Qué edad tenías cuando se vinieron a vivir a Bogotá? (en el caso de aquellas que no nacieron en Bogotá)

3. vida adulta

Háblame acerca de tu vida como adulta, las experiencias que te han marcado hasta el momento. Compañeros sentimentales, hijos, etc.

4. Movimiento La Sureña

¿Por qué tomas la decisión de entrar a estudiar? ¿Por qué consideras que fue importante la lectura y la escritura en tu vida? ¿Cómo fue tu llegada al movimiento? ¿Qué has aprendido desde que llegaste al Movimiento Popular de Mujeres? ¿Planes a futuro?

6.5 CODIFICACIÓN DE DATOS

Para la realización del análisis e interpretación de los datos previamente recolectados se establecen temas y patrones claves con los que se lleva a cabo un proceso de codificación que según Coffey & Atkinson (2005, p. 32) cumplen funciones que permiten analizar lo que los datos encontrados dicen para ser reunidos posteriormente para la creación de categorías y subcategorías que se definen con base en algún elemento en común. Tales clasificaciones se realizan en torno a un tema específico que se encuentra en la investigación. Dicho proceso de codificación es resultado del mismo ejercicio investigativo llevado a cabo; las ideas que surgen son producto de un análisis de lo que se busca encontrar relacionado con la pregunta que desata la investigación, sus objetivos, antecedentes, y referentes conceptuales. En palabras de Seidel y Kelle citado por Coffey & Atkinson, (2005) “los códigos representan el vínculo decisivo entre los datos brutos o sea la materia textual y los conceptos teóricos investigados”. (Coffey & Atkinson, 2005, p.32)

6.5.1 Proceso de codificación e interpretación

Para éste proceso de codificación se tienen en cuenta los intereses de la investigación, los cuales, como se ha mencionado en capítulos anteriores, buscan interpretar las transformaciones en la noción de cuerpo y su configuración de acuerdo con la Historia de vida. Por esta razón se toman aspectos para el proceso de codificación siguiendo los parámetros propuestos por Coffey & Atkinson (2005) los cuales dicen:

- Para iniciar, los datos cualitativos obtenidos se leen y releen para ser seleccionados de acuerdo a las necesidades investigativas.
- Se reducen los datos a temas y conceptos en común, esto quiere decir que se establecen relaciones entre los fragmentos de las Historias de vida a partir de las cuales surgen códigos genéricos que se caracterizan por tratar un contenido particular.
- Una vez establecidos los temas con mayor exactitud se da lugar a la creación de categorías y subcategorías que recogen los códigos genéricos y los agrupa para ser clasificados y así dar paso a la interpretación (p. 39).

Las categorías se obtienen mediante la codificación de la información recogida con el fin de reducir la cantidad de datos para el análisis. Estas categorías se desarrollan para identificar patrones específicamente similares.

El anterior proceso facilita entonces llevar a cabo el ejercicio de interpretación en el cual los códigos y categorías establecidos permiten ser contextualizados por medio de la teorización y

conceptualización a la luz de diferentes referentes teóricos que dan respuesta a las necesidades de la investigación.

6.6 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se establecen las fases que muestran las etapas de la presente investigación, en esta tabla se presentan las ideas de Kemis y Elliot citado por Alarcón (2014), para el desarrollo de un trabajo de investigación de tipo cualitativo que se adaptan a las necesidades de un paradigma interpretativo (trabajo de grado). (p. 68).

Fase de la investigación	Descripción
1. Planteamiento del problema;	reconocer cual es el problema en concreto para luego ser trabajado delimitando unos objetivos Generales y específicos
2. Organización, negociación, descripción y planeación para la realización del trabajo	Esta se presenta en el marco metodológico; su proceso y guía.
3. Revisión Documental	En este punto se consultas diferentes autores a fines al problema de investigación para dar sustento teórico y referencial al trabajo
4. Metodología de la Investigación	Es una investigación de tipo educativa, que se basa en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo.
5. Análisis e interpretación de los resultados	Se obtienen de la interpretación de las Historias de vida al igual que los trabajos escritos y /o dibujados que se
6. Reflexiones pedagógicas	Estas reflexiones surgen del análisis e interpretación de los fragmentos de las HV, esta debe estar encaminada a realizar aportes a una propuesta alternativa para la enseñanza de la Biología en espacios no formales de educación
7. Conclusiones	Consideraciones finales del trabajo grado.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se da cuenta sobre las interpretaciones realizadas en el análisis de las Historias de vida con el fin de comprender las transformaciones que sufre la noción de cuerpo de acuerdo a diferentes categorías de análisis que se establecen en relación a los aportes de Coffey & Atkinson, (2005) sobre la codificación y análisis de los resultados. Así, se identifican varios aspectos emergentes dentro de las cuales es posible observar que las diferentes nociones sobre el cuerpo y sus transformaciones son una construcción compleja entre dos categorías; la primera hace referencia al cuerpo en relación a la “Memoria” y la segunda en relación al “Poder” las cuales a su vez arrojan ciertas Sub-categorías que van ligadas de acuerdo a lo encontrado y que complementan y determinan desde diferentes perspectivas una noción integral e histórica del territorio del cuerpo.

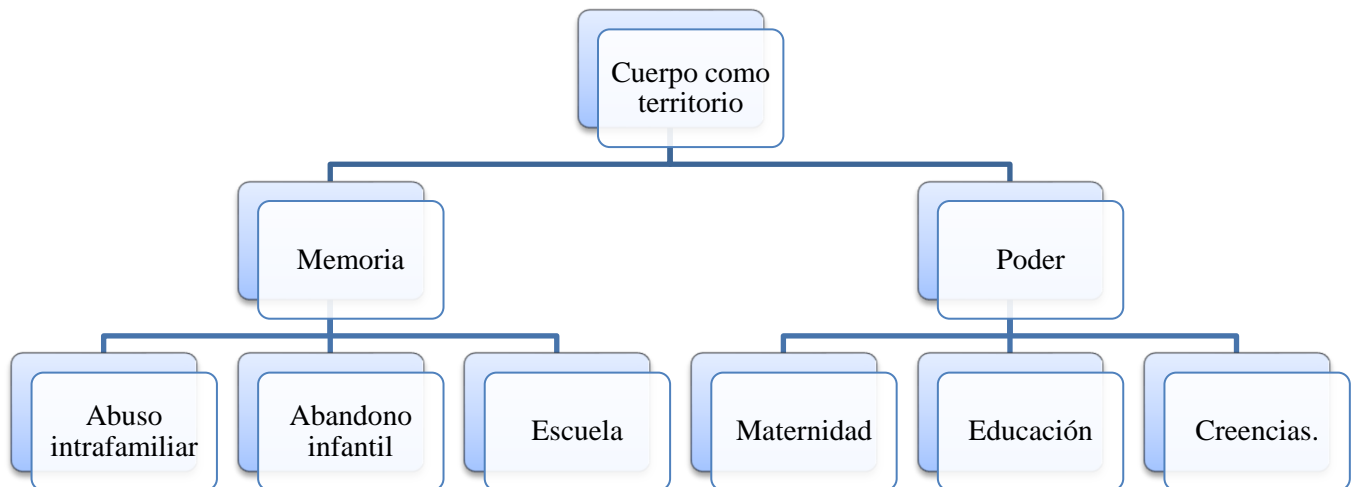
Para el análisis a los datos se les ha asignado un código o “Unidad de Información” que permite organizar la información de acuerdo a su origen; por esta razón a los fragmentos de las Historias de vida se les estableció el código HV. Teniendo en cuenta que la interpretación se realizó con base a la historia de cuatro mujeres, a cada una de ellas también se le es asignado un código; P (Patricia), A (Ana), C (Cecilia), G (Gladys).

Otra información tenida en cuenta para el análisis corresponde a las ilustraciones realizadas por cada una de las participantes las cuales enriquecen la interpretación a estas se les asigno el código I.

7.1 CATEGORÍAS

Las nociones de cuerpo que emergen en la presente investigación, permiten ser abordadas desde dos aspectos; la Memoria y el Poder. Estos conceptos son los que en una primera instancia dotan al cuerpo de un significado que lo hace trascender a un plano que va más allá de lo biológico (referencia). Las categorías que aquí se mencionan son el resultado de la idea de un cuerpo como un Territorio que se nutre de significados y en el caso de las mujeres participantes en este trabajo, se configura de la siguiente manera.

Figura 1. Categorías



Fuente: El autor

7.1.1 cuerpo como territorio de memoria

La memoria como categoría se expresa en este trabajo como lo que define el sujeto y sus prácticas cotidianas, las relaciones consigo mismo y con su entorno de acuerdo a un espacio-tiempo que se recuerda ya sea de forma lineal o gradual. Sin la memoria como un acto de reflexión no es posible un reconocimiento de los cambios sufridos y como han aportado a la construcción de la identidad al cuerpo. La memoria dota al cuerpo de un sentido y significado individual pero a la vez posiciona al cuerpo en unos discursos de origen histórico y social que se entremezclan con las ideas personales.

Como lo expresa Luna (2013) Cuando las percepciones personales y sociales cambian, los hombres cambian, y la realidad se altera lo que hace que la forma en que percibimos toda la realidad sea diferente pero guarden aspectos similares. Es entonces cuando cobra importancia la memoria porque emerge una capacidad de recordar situaciones que han dejado marcas, heridas y cicatrices, que alteran la noción de cuerpo y que siempre están a la espera de ser suturadas (p.1). Esto hace pensar en la idea de las subcategorías para el análisis interpretativo la primera debe hacer referencia a la memoria individual; es la remembranza de situaciones que han hecho parte de la reflexión dada por la experiencia y que han marcado de manera positiva o negativa el cuerpo. La memoria aporta testimonios particulares de cada persona y grupo social. Este análisis establece diferentes temas que hacen parte de la memoria la en la cual se incluyen aspectos que se perciben de forma particular y grupal; el “maltrato, el abandono, la escuela y la discriminación”, configuran y establecen a su vez una noción de cuerpo que se puede generalizar socialmente.

Como lo plantea Herranz (s.f.) “la memoria puede ser autobiográfica” (p. 1), está presente en cada sujeto, y depende de las experiencias vividas y del contexto en donde este se desenvuelva. Pero también existen sentires sociales que permean históricamente a una generación o grupo de personas; un ejemplo de esto puede ser observado en la “I-F y la I-E”, al proponerles que se dibujaran en la etapa de infancia fue posible interpretar que la “I-F” es similar a la “I-E”; lo que se evidencia también con las HV de cada una.

Figura 2. Etapa de la infancia I-P.

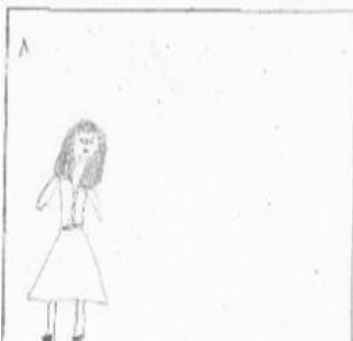


Figura 3. Etapa de la infancia. I-C.



Por esta razón estos temas planteados son a su vez las subcategorías que permiten dar inicio a la interpretación de los fragmentos y las ilustraciones de las HV.

7.1.2 Abuso intrafamiliar

A partir de estas Historias de vida, surge la categoría conceptual emergente del “Abuso intrafamiliar” que se instaura en la Categoría de cuerpo como un Territorio de Memoria. El abuso intrafamiliar es visto como un problema multicausal que se asocia con varios factores sociales, individuales, políticos y comunitarios”. (INML, 2006, p.80) el cual ha estado presente en las sociedades desde varios siglos atrás y que hasta hace pocos años en Colombia se tipificó como delito punible.

Se puede señalar que en la HV-A (historia de vida Ana) y la HV-C (Historia de vida de Cecilia) uno de los puntos de inflexión más importantes fueron aquellos compartidos con sus compañeros sentimentales, no solamente por ser su pareja y el padre de sus hijos sino también por ser aquel que propinaba un castigo físico y emocional, a partir de esto se podría pensar, como lo menciona Nietzsche citado por Kogan en *Cuerpos emociones y sociedad* (2009) que se incluye dentro de prácticas referidas a “la crueldad” las cuales constituyen en alto grado “la gran alegría festiva de la humanidad más antigua” (p.32), hábito que hace parte de la razón social humana y que a su vez moldea así un ideal de cuerpo que permea las sociedades modernas.

El moldeamiento del cuerpo de la mujer mediante el maltrato causado por el abuso intrafamiliar buscaba conformar seres serviles y sumisos con temor y respeto a las órdenes de los hombres, Zandra Pedraza (2011) señala que esto se debe a un modelo de sociedad que debía “corresponder a un modelo cultural para educar a las mujeres en un sentido que se naturalizara su condición humana, de forma que el gobierno del hogar resultara un deber irrefutable” (p.76).

El cuerpo de la mujer era una entidad que debía ser regida bajo los mandatos del “Hombre de la casa” el cual tenía derecho a “educarla” de acuerdo a los designios culturales de la época. A partir de los datos recolectados, se observó como en la I-C la figura del acompañante varón es fuerte y demuestra un dominio sobre su Familia nuclear tradicional: que está compuesta por padre, madre e hijos; se considera este tipo de familia como la unidad mínima.

Figura 4. Interpretación familiar I-C.



Este tipo de sometimiento estaba ligado a ciertas prácticas emocionales y físicas que involucraban el maltrato por parte del “Hombre” o “pareja”, además de involucrar la condición de posesión como lo deja ver la HV-A y la HV-C en donde a partir de este fragmento se visualiza dicha proposición; HV-C “*ya después él se volvió muy celoso y agresivo, yo ya casi no tenía amigas y no hablaba con nadie por miedo a que me pegara, él me daba unas golpizas muy fuertes*”, este castigo, tanto psicológico como físico no solamente busca implantar la idea de sumisión sino también instaurar en la mujer un ideal de cuerpo el cual debe estar ligado a las labores del hogar, al encarcelamiento y la negación a la vida pública, tal como se evidencia en la HV-A; “*ese hombre me pegaba, me dejaba encerrada, me trataba mal, me decía que yo era una bruta que solo servía para hacer la comida, se iba a donde los amigos y por las noches llegaba y*

me pegaba". Así mismo, Pedraza (2011) señala que este tipo de educación cultural buscaba a su vez un cuerpo femenino "católica y moral, pero ante todo eficiente" que siguiera "los principios de la racionalidad sugerida por sus tutores masculinos" (p.87).

Lo mencionado anteriormente da constancia de que el maltrato físico y verbal hacia las mujeres no solo era un hábito aceptado culturalmente sino que a su vez era una forma de moldear el cuerpo haciendo uso del miedo y el dolor. El abuso intrafamiliar contra las mujeres tiene efectos directos en sus vidas, también en sus hogares y su trabajo, y en la forma en cómo son vistas en la sociedad. Según el INML⁵ (2006) Estudios a nivel mundial muestran que la violencia es un factor de riesgo importante para la salud, el bienestar y el ejercicio de los derechos humanos, además el hecho de que el maltrato causado por el Abuso intrafamiliar no fue una práctica sancionada por las instituciones legalmente conformadas, demuestra el poco interés que existía en la protección y el cuidado de la familia y de la concepción de mujer de la mitad del siglo XX en Colombia ya que solo fue hasta 1996 con la ley 294 que la protección a los derechos de la mujer tuvo un respaldo calificando este acto como :

"todo daño o maltrato físico, psíquico o sexual, trato cruel, intimidatorio o degradante, amenaza, agravio, ofensa o cualquier otra forma de agresión, producida entre miembros de una familia, llámese cónyuge o compañero permanente, padre o madre, aunque no convivan bajo el mismo techo, ascendientes o descendientes de estos incluyendo hijos adoptivos y en general todas las personas que de manera permanente se hallaren integrados a la unidad familiar" (INML, 2006, p.83)

⁵ Instituto Nacional de Medicina Legal

Así pues queda claro que la cultura y la sociedad son uno de los factores más significativos en la legitimación del comportamiento y moldeamiento del cuerpo en relación a las prácticas violentas que hacia él se ejercen ya que como fue posible observar en los fragmentos de las H-V el abuso intrafamiliar es un punto en común entre ellas lo que significa que era una norma que formaba el comportamiento y la identidad de los grupos de esa sociedad.

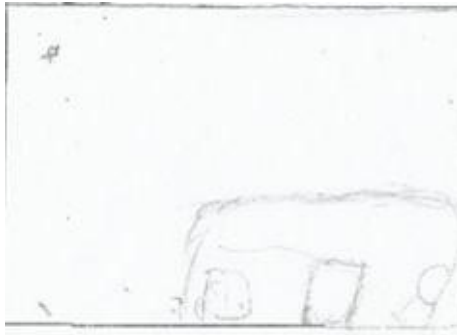
7.1.3 Abandono

Desde lo que presentan las H-V (Historias de vida) surgen aspectos que hacen remembranza a situaciones de la infancia que marcaron diferentes sentires, y que son a su vez compartidos en estas cuatro Historias, de ésta manera surge el abandono dentro de la noción de “cuerpo como territorio de la Memoria”. El abandono, según lo plantea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF es una “Forma de Maltrato Infantil que se configura cuando los progenitores o representantes legales de los niños niñas y adolescentes no suplen las necesidades que garantizan sus derechos, absteniéndose de proporcionar alimentación, educación y vivienda digna”. (MEN, p.1).

En los fragmentos de la HV-G y la HV-P es posible observar que el abandono fue una práctica aceptada en la mitad del siglo XX en Colombia: *“Tengo doce hermanos pero no conozco a ninguno, mi tía no me dejó nunca conocerlos. A mi tía le dolió mucho que mi papá se hubiera ido y nos hubiera abandonado, entonces dijo que no, que no teníamos nada que hablar con él, no nos dejó buscarlo”* (HV-G). En las regiones rurales esta práctica también fue muy utilizada como consecuencia de la situación económica precaria que ha vivido el campo desde

siglos atrás : *“Entonces, de ahí cuando yo cumplí como unos nueve años mi papá nos llevó con mis hermanos y unos primos a una selva que queda por Cartagena del Chairá.”* (HV-P).

Figura 5. Patricia I-P1



“él nos llevó e hizo una choza como para los indios, de allá nadie en la vida nos sacó, nadie. Ellos iban y nos llevaban cada dos meses un bulto de comida; nos levaban carne, plátano, yuca, arroz, pasta. Nosotros estábamos peor que un perro allá tirados”

En estos dos fragmentos se evidencia que el abandono, a pesar de ser una práctica ilegítima era en su tiempo aceptada, aspecto que a su vez confluye en la construcción de sujetos y la identidad del cuerpo, al igual que las relaciones interpersonales. Según Demause citado por Zoila (2007) estas relaciones estaban dadas por un principio de crianza que se adaptaba a la época, refiriéndose a que el abandono fue una práctica que se utilizó desde el Siglo IV al XIII en Europa, especialmente en España. (p.33). Este ideal llegó con la conquista a América Latina, el cual se expandió, acepto y justificó durante más de 5 siglos, según lo señala Ávila citado por Zoila (2007) esta práctica correspondía a toda una serie de causas sociales, “En otros casos el abandono de los niños respondía a las dificultades de los padres para poder mantener a sus hijos, o a la ausencia de alguno de ellos” (Zoila, 2007, p. 42); en la HV-C la ausencia de los padres está condicionada por cuestiones de fuerza mayor como son la muerte de los mismos: “quede Huérfana a los 9 años, cuando mi mama se murió de Viruela Negra, que no tenía cura en esos tiempos tan remotos, y a los 6 meses de que mi mamá se murió mi papá también se murió de

Neumonía, mientras trabajaba de jornalero día y noche hasta las 3 de la mañana”. Este tipo de infortunios dejaba a los niños desamparados a merced de sus familiares más cercanos, sin protección de alguna institución estatal que velara por ellos. Los dibujos realizados por las participantes evidencian la construcción de cuerpo y el reconocimiento que hacen de ellas mismas en diferentes situaciones; “el reconocimiento es aquello que nos identifica como individuos, es decir, reconocernos como materia, que en nuestro caso es el cuerpo” (Sendón s.f., p.7); en la I-C es posible observar la remembranza de la vida con su tío al igual que el abandono también de sus hermanos para empezar una nueva vida.

Figura 6. Cecilia I-C1



“Cuando mi papa se murió mis hermanos que eran medio loquitos se largaron todos unos se fueron para donde mi abuela y otros para donde familiares cercanos, a mí me llevaron a donde un tío que vivía lejos pues de donde nosotros vivíamos... esa finca quedaba por los lados de caldas cerca de Sonson, en un municipio muy pequeño que se llama Arma”

Otra consecuencia del abandono es, como anteriormente se menciona, la disposición del niño a los designios del adulto que lo recibe, como se plantea en los referentes conceptuales, el cuerpo adquiere un valor, uno impuesto por la dinámicas de necesidad en relación al consumo, “mi tío vivía con una señora, ellos ya eran viejos tenían como 60 años, ellos necesitaban era una muchacha de servicio que se encargara del fogón de leña, de las gallinas, de lavarles la ropa en la quebrada, de asear la casucha que ni luz tenía, así fue mi vida durante más de 10

años”(HV-C). El hecho de que ella se convierte en una empleada de servicio por imposición de su cuidador, es muestra de un proceso invisible que busca anular la identidad e implantar un modelo de cuerpo que se desprende de aspectos espirituales y afectivos.

Uno de los fragmentos de la HV-P habla acerca del abandono de la madre y muestra a su vez la impunidad de lo que hoy es un delito penal. *“Yo desde los 6, 7 años me acuerdo, tengo conocimiento que mi madre se fue, ella se voló con otro, nosotros con mis hermanos le suplicábamos y le lloramos y le decíamos a mi mama que no nos dejara, pero mi mama dijo no, yo me voy, Pasaron sin mentirle 16 años que no volvimos a saber de mi mama”.* (HV-P)

La realización de estas prácticas, junto con el descuido estatal y la no penalización de las mismas se debió a que en Colombia el cuerpo del infante no tuvo importancia legal sino hasta 1989, gracias a la intervención de la UNICEF⁶ la cual buscaba restablecer los derechos sociales de los niños menores de 18 años de la región, “El concepto de niño y todo su contenido político y jurídico surge en el ámbito de los derechos de la niñez apenas en 1989 con la proclamación de la Convención sobre los Derechos del Niño (Artículo 1:“Se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años”)” (UNICEF, 2007, p.10.). Pero en Colombia fue hasta el 2006 con la creación de la ley 1098 de infancia y adolescencia que el menor alcanzo un reconocimiento de un cuerpo como se expresa en el artículo 1 de la misma ley: humanamente digno, igualitario y sin discriminación alguna. Esto demuestra que anteriormente en Colombia la protección y la visión de Infante no era una labor que requiriera de importancia por parte del estado, y, aunque el ICBF, (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) que es actualmente la institución garante de que se respeten y cumplan los derechos de los niños y las niñas, surgiera en 1968 mediante la sanción

⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

de la Ley 75 el 3 de diciembre de 1968, del ex presidente de República Carlos Lleras Restrepo, no fue sino hasta 1991 que con la reforma a la Constitución Política de Colombia, promovida por diferentes movimientos sociales, que se estableció en el artículo 44, que los derechos de los niños debían prevalecer sobre los demás.

El abandono como proceso de configuración del cuerpo da elementos que dejan ver que no es una cuestión ajena a la sociedad y que a su vez está sujeto a la imagen que se tenía de los niños, las situaciones que eran obligados a enfrentar, tales como el rechazo de la sociedad, como consecuencia de la concepción que se tenía de un “cuerpo inferior”, que no necesitaba del cuidado y el apoyo paterno filial; según la UNICEF (2007) esta noción se les daba desde la posición de minoría, de inferiores e incapaces o minusválidos, lo cual negaba su cualidad humana (p.11).

Finalmente cabe resaltar que en uno de los fragmentos de la HV-P el abandono de la madre es causante no solo de tristeza y exclusión sino que también el hecho de recordar los sentimientos producidos por el abandono permiten a su vez replantear la concepción del cuerpo con los que nos rodean y las relaciones paterno-filiales que se establecen: *“una mamá es muy eficiente para un hijo, hoy en día que Dios me ha dado mis hijos y es lo más sagrado que Dios le da a uno, después de Dios vienen los hijos es algo que no tiene comparación a nada sino solamente Dios y sus hijos, es que la palabra dice que el fundamento que Dios le da a una mujer son sus Hijos”* .

7.1.4 Escuela

Las H-V han permitido observar que la escuela hace parte importante en la categoría de cuerpo como territorio de Memoria, ya que ésta ha permitido permear aspectos de la vida cotidiana que condicionaron éste aspecto personales de algunas de las participantes, ya sea por la incapacidad de acceder a la misma por cuestiones personales o por la exclusión que esta misma generó. Como se plantea anteriormente, la escuela es sin duda alguna una de las instituciones en la cual se establece una relación directa con el Estado-nación, es través de ella que se consolida un modelo de país sujeto a políticas propuestas de acuerdo a unas necesidades sociales que abarcan diferentes intereses basados en modelos de producción y consumo económico, configurando identidades y sentires que van acorde a la idea de “Sistema” capacitado para la vida del trabajo y la noción occidental de progreso.

En uno de los fragmentos de la HV-A dice *“yo fui creo que si mal no me acuerdo como unas 5 veces a la escuela cuando estaba pequeñita pero eso la profesora nos paraba nos ponía a rezar y a repetir lo que ella decía y eso no me gustaba además tocaba comprar dizque uniforme y con qué plata”*. Como lo plantea Scharagrodsky citando a Foucault (s.f.) “ la escuela se vio como blanco para el moldeamiento del cuerpo y aunque no fue la única institución encaminada para esta tarea, fue una de las cuales cumplió su cometido (p.5), en este sentido, la repetición de ciertos patrones como la uniformidad de los vestidos denotaba lógicas sociales y culturales que querían infundir en el cuerpo para que así éste fuera un espacio controlado; en este sentido, la HV-P muestra en uno de sus fragmentos que el control por medio de la fuerza era también utilizado: *Era una vereda, en una finca, ahí la gente iba a estudiar siempre quedaba lejos de donde mi abuela tocaba caminar mucho, era jornada única, entrábamos a las 8 y salíamos a las*

5 a nosotros nos pegaban cuando no hacíamos las tareas o no comprendíamos, yo me escondía debajo de las mesas para que no me pegaran". Más allá del castigo físico propiciado por el maestro, está la intencionalidad escondida en este mismo acto, la necesidad imperiosa de controlar y regular los cuerpos infantiles en la escuela desde sus inicios y el discurso pedagógico que en ella se maneja, buscaba consolidar la identidad de los cuerpos y someterlos a un paradigma normalizador que materializa el cuerpo y lo reduce a un valor monetario promoviendo así el intercambio de la vida como una mercancía limitada al trabajo.

Otro aspecto importante a tratar acerca de la Escuela, es el papel como agente de diferenciación entre los sexos y el lugar que cada uno de los géneros debía ocupar, así como el posicionamiento social y cultural que se les otorga; tal como se muestra en el siguiente fragmento tomado de una de las historias de vida *"Yo hice un semestre (de escuela), no volví... porque estaba trabajando, muchas veces hasta por pereza de ir... en la realidad a mí se me dificultaba mucho aprender a escribir, no me gustaba (...) Porque la verdad siempre he tenido... será un complejo o no sé qué me acuerdo que nos enseñaban a las niñas cosas para saber cocer cocinar y cuidar la casa a sentarnos y esas cosas a dibujar pero eso fue ya hace mucho"* (HV-G)". Scharagrodsky, N.P plantea que "Durante décadas las niñas recibieron exclusivamente el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica" (pág. 9). Esta división social de las tareas en la escuela también promovió la división social del trabajo en el cuerpo de las mujeres A las niñas se las preparó para ser más aptas como mujeres que sirven al hogar y al ideal tradicional de familia. "Durante décadas, la finalidad de su educación fue convertirse en madres y esposas del ciudadano. Vale decir, gran parte de la educación de las niñas se orientó a servirle a los varones" (Scharagrodsky, s.f., p.10).

La distinción que hizo la escuela de los cuerpos por su condición biológica no solo promovía el papel que cada individuo debía ocupar sino que también promovía aspectos que llevarían a excluir también de la educación a las mujeres al dotarlas de un cuerpo inferior y servil a órdenes de los hombres *“De los catorce a los diecisiete años, vivimos otra crueldad más grande y ellos nunca nos pusiéramos a estudiar; a ellos lo que les importaba era que nosotras hiciéramos de comer para cincuenta trabajadores... usted hubiera visto la lucha de nosotros y como nos tocó. Lo digo porque éramos tres mujeres: Leidy, Clara y yo. Como éramos las únicas mujeres, nos tocaba levantarnos a las tres de la mañana a hacer la comida para los trabajadores.”(HV-P).* Para Scharagrodsky, (s.f.) esta distinción ha sido prolongada durante décadas, los campos imaginarios femeninos y masculinos derivaron en la creación de diferentes mundos que se deben ocupar según el género; tales mundos, altamente estabilizados y fuertemente cristalizados, impidieron en la mayoría de los varones asociarlos con actividades domésticas o tareas vinculadas a la expresión emocional. (p.11) Lo mismo sucedió con las mujeres y las cuestiones públicas y disciplinares; por esta razón era necesario que toda la fuerza productiva de las mujeres estuviera centrada en las labores domésticas y cuidados del hombre aspecto que a se legitimaba culturalmente, en una idea de machismo exacerbado.

A esto se le suma el papel histórico que en América latina han tenido las instituciones educativas debido a *“la tradición de la misma de impartir conocimientos que están representados por el modelo de fábrica, que implementa la idea de producción masificada en donde no existe ninguno diferente”* (Sanz, p.12). Desde sus inicios han estado en manos de sectores sociales y políticos que la han sometido y han hecho de ella un centro de exclusión que han impedido que

los sectores más marginados de la sociedad puedan acceder a ella de manera satisfactoria; los sistemas educativos se han desarrollado de manera tal que, como lo plantea Gentili (2013), dentro de la escuela se conviertan en circuitos diferenciados donde el derecho a la educación, lejos de fundamentarse en un principio de igualdad, se fue constituyendo en un caro privilegio de aquellos en condiciones de poder pagarlo. Asegura también que la escuela ha negado el derecho a la educación a los sectores populares, imposibilitados así de acceder y permanecer en la misma (p.6), lo anterior se puede inferir en el siguiente fragmento tomado de la HV-G:

Ahorita lo bonito que hay porque póngale cuidado que había un detalle en ese tiempo, había unos detalles que todos los estudios eran para la juventud, muchachos y muchachas, pero para los adultos no existía, no existía, eso salió como en el 90, 95, por ahí algo así no recuerdo bien, pero empezó a salir que las enseñanzas para los viejitos, para las viejitas (...) y ahí a mucha gente que no sabía nada...como decía mi mamá, alma bendita: brutos. Y eso era así, porque no había nadie que les, esto...entonces cuando vino todos estos estudios, bastante gente, aprendieron los cuchos, los viejos, y ha servido”.

Esto permite observar la triste realidad de los sistemas educativos formales del tercer mundo, su dualidad entre discurso pedagógico; cobertura y praxis; parafraseando a Gentili (2013) se puede observar la dimensión de atraso que esto conlleva, ya que fue solo hasta mediados de la década de los 80 del siglo pasado que en varios países se empezó a dar paso a la educación para todos. (p.5).

La escuela, fuera de ser un lugar en el cual se imparten conocimientos y un espacio para la construcción intelectual, es un sitio para adquirir ciertas normas de pertenencia de una sociedad,

señala Nari (2004) que “la prescripción de estas disciplinas escolares (economía doméstica, labores de manos, puericultura) han contribuido a reproducir la división sexual del trabajo” (p.7). Así mismo, la escuela ha servido para mantener un estado jerárquico de los Cuerpos, dotando de “poder” y de “protección” según su estado biológico y fisiológico. Por lo anterior, Scharagrodsky, (s.f.) dice que moverse o hablar como varón y vestirse, moverse o sentir como mujer, deben, para la escuela y la sociedad, convertirse en regularidades exigidas a los Cuerpos, contribuyendo así al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado. Como se señala en los referentes conceptuales, el informe de Políticas educativas de atención a la diversidad cultural de la UNESCO (2005), los niveles de acceso a la educación, escolarización y logros educativos de los sectores pobres, de los indígenas, de la población negra, de los habitantes de las zonas rurales, incluso hoy en día son las mujeres en comparación con los otros grupos sociales quienes tienen menor acceso a la educación escolar formal. (p.34).

7.1.5 Categoría el cuerpo como territorio de poder

El cuerpo como territorio de poder, emerge como categoría al igual que la anterior, gracias a las interpretaciones realizadas a partir de las HV de las cuatro mujeres que participaron para el desarrollo de este trabajo. Es importante señalar que, en la presente investigación, el poder se entiende como un proceso que permite el reconocimiento personal y del otro, al brindar un espacio donde tienen lugar ciertas prácticas propias que dignifican la condición humana; lo anterior permite inferir que se habla de un “poder que empodera” y da la capacidad de elección,

según la OPS⁷ el empoderamiento se entiende como “la posibilidad de expresarse y de elegir, y su capacidad de actuar según su propia decisión” (2006. pág.3).

Esta posibilidad de expresión y de elección brinda una nueva noción del cuerpo y le da la posibilidad de entrar a encontrar la ipseidad propuesta por Ricoeur, en relación con la ipseidad Rowlands citado por Riaño & Okali, (2008) considera al empoderamiento como un “conjunto de procesos que se han centrado alrededor de un núcleo de desarrollo de confianza, autoestima, sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio y dignidad” (p.20), dicho conjuntos tienen origen en aspectos de naturaleza colectiva. De esta manera, fue posible observar en las HV que la Educación, la maternidad y la fe, permiten dotar al cuerpo de un nuevo sentido que se aleja de las posibles adversidades impuestas por la ideología hegemónica, con miras a transformar las estructuras sociales y culturales que refuerzan y legitiman la desigualdad y la discriminación.

Cabe resaltar, que el cuerpo como un territorio de poder parte también de un proceso de aceptación, tal como se plantea en capítulos anteriores en donde se establece que lo que nos hace identificarnos como seres vivos y participativos es el cuerpo, en este proceso de reconocimiento tiene también en cuenta, como señala Ruggio (2011) que el cuerpo no es visto desde el reduccionismo científico sino que “es una integración permanente de múltiples factores: psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social y político, que proporciona así un entramado complejo que constituye la identidad única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano” (p.1) que a su vez, que se nutre de significados diversos.

⁷ Organización Panamericana de la Salud.

Las tres subcategorías (Educación, maternidad y fe) que a continuación se presentan, dan a conocer, en las cuatro historias de vida, que a pesar de las adversidades sociales e históricas que presentan en apartados anteriores, hay situaciones y momentos que permiten saborear otra forma de vida, mas “libre”, y respetuosa con los derechos humanos fundamentales ya que como lo señala Sendón (s.f.), “Somos cuerpos que sirven a la vida en el sentido más abstracto y cósmico, pero además somos también sujetos libres capaces de decidir sobre el modo de vida y sobre el propio cuerpo. Libres y responsables de vivir una vida digna y feliz (...)”. (p. 4).

7.1.6 Maternidad

A diferencia de muchas tendencias neo-feministas radicales que expresan el hecho de ser madre como un proceso de subyugación al patriarcado y toda maquinaria de poder económico y político moderno, la maternidad, en este caso y como se plantea en la presente investigación, brinda un espacio para el empoderamiento y las nuevas formas de relacionarse del cuerpo que trae consigo el hecho de ser madres; una maternidad que emancipa y da posibilidades de opinión, creación y reflexión, la cual va más allá de un discurso netamente biológico y económico, que respeta el hecho de ser mujer y a su vez defiende la vida por encima de las circunstancias adversas.

Para empezar, es importante tener en cuenta que para los estados democráticos legítimos la maternidad es una cuestión numérica, como lo expresa Romero, Gay & Fernandez, (2011, p.76). La maternidad en los discursos institucionales es vista básicamente como una problemática general de reproducción social (demográfica y económica), la cual ha estado condicionada a las decisiones del sistema hegemónico que ha legitimado el paradigma patriarcal de la maternidad,

que a su vez incurre en un determinismo biológico esteril y pueril, que cuantifica; como se infiere en Shiva citada por Blázquez (2007) “En mi calidad de madre, se me negaba la condición de “experta” en partos; ese estatus estaba reservado para la médica. Yo era el cuerpo ignorante; la médica era la mente sapiente. “El cuerpo de la mujer, la semilla y la tierra, enclaves de la regeneración creativa, se han tornado en objetos “pasivos” manipulados por los expertos para la obtención de beneficio (el hijo). De esta forma, las fuentes de renovación de la vida se han transformado en material muerto, inerte y fragmentado, mera “materia prima” a la espera de ser manipulada y procesada para llegar a ser un producto terminado” . (p. 1). Sin embargo, la maternidad brinda una delgada línea roja de resistencia y lucha, causando que la mujer se separe del paradigma patriarcal generalizado en el cual se involucra a la madre en ciertos juegos de sumisión hacia su acompañante filial e instituciones estatales.

En un fragmento de la HV-A se puede evidenciar la decisión de la mujer de alejarse en función del bienestar de ella y de sus hijos *“yo a ese señor le recriminaba haber matado a mi hijo... eso fue lo que definitivamente me dio el coraje de irme, agarré mis chinos y mi maleta y me fui, a pesar de las amenazas del tipo, no me importó me daba miedo que les pegara a mis hijos y por ellos yo me fui y eso se lo juro que no volví ahí (HV-A)”*, aspecto que se repite en la

Figura 7. Ilustración Ana I-A



IV-P; *“un día, como unos 10 años, embarazada y todo agarre mis dos hijos y nosotros teníamos pollos criábamos pollos metí esos pollos en un talego y se los vendí a una señora que me dio unas monedas baje al pueblo y como pude cogí un Bus y me devolví para donde mi tía, y empecé otra vez a hacer lo que sabía hacer trabajar y hasta ahí con*

ese señor, hasta el día de hoy no hemos vuelto y eso fue hace 7, 8 años ya (HV-P)". Lo anterior puede tener una explicación a la luz de lo que sugiere Shiva (2010) ya que se debe a que el cuerpo de la mujer deja de ser un reproductor de sensaciones, normas y dogmas impuestas por el sistema dominante y encuentra un sentido diferente que permite ver la maternidad ya no como un espacio sin opción a decisión alguna, sino como un proceso de transformación que concibe al cuerpo que produce y protege la vida. (p.1).

En la I-A se puede observar como la madre protege a su hijo cargándolo en sus brazos, esto hace que la maternidad también se restituya a la humanidad y no solo a una maquinaria biológica de reproducción; la vida toma un sentido diferente al de un cuerpo orgánico que como se plantea en el marco teórico adquiere solo un valor monetario y laboral.

La maternidad es también un nuevo comienzo para la toma de decisiones en la forma en cómo se relaciona con la sociedad y también de ver el futuro, el cual está predispuesto por la nueva vida que se busca conservar y cuidar, en pro de proporcionar las mejores condiciones de vida posibles; en uno de los fragmentos de la HV-P se hace evidente que la relación de la madre es de vital importancia para el desarrollo de los hijos *"una mama es muy eficiente para un Hijo(...) si Dios lo trajo al Mundo así como es así como es usted, y tú te desarrollas en lo bueno o en lo malo y ahí es donde actúa una madre, para guiarte y eso ayuda a una mujer para florecer y dar frutos buenos eso es vivir dar buenos frutos(HV-P)*". Esto se puede interpretar a la luz de lo que plantea Romero, Gay y Fernandez, (2011) ya que para ellos "La maternidad es con gran probabilidad la relación social en la que hoy se suele generar mayor *predisposición* a la empatía social para comprender, acompañar y orientar hacia el bienestar mutuo, los cruciales y

necesarios ciclos de apego y desapego entre quienes cuidan y quienes son cuidados/as, en los espacios y tiempos”. (p.105).

Lo anterior demuestra que la maternidad, en muchas ocasiones, lleva a tomar en consideración las decisiones tomadas con respecto a diversas situaciones de la vida cotidiana, que van encaminadas hacia la mejor opción para la nueva vida que se ha producido; este proceso de producción no solo establece una reflexión entre el cuerpo que se habita sino también con los cuerpos con los que se comparte, todas apuntadas en pro del cuidado mutuo. Cuidado que promueve un proceso de “poder” (empoderamiento) sobre el territorio del cuerpo, lo que lleva a que se tomen en consideración situaciones de la vida misma en relación al sufrimiento que puede traer ciertos aspectos del sistema hegemónico basado en las normativas patriarcales, liberándose así del paradigma del reduccionismo biológico y entendiendo que la maternidad es un principio inherente de la esencia biológica y espiritual de la raza humana en general, que conjuga mente, cuerpo, sociedad y cultura, el cual busca, mediante el amor y el respeto mutuo, la preservación digna de la vida.⁸

7.1.7 Creencias

A partir de las HV fue posible establecer que un aspecto importante para definir la categoría de “cuerpo como territorio de poder”, es la fe en Jesucristo, una creencia que está presente en la religiones occidentales basadas en la enseñanza de la Biblia, ya que puede ser un procesos de empoderamiento del cuerpo. Cuando se hace referencia a la fe en este apartado se habla de la capacidad que tiene el ser humano para creer en algo que no se puede ver, impulsado así un

nuevo horizonte y camino para la vida. La fe, según el Harvest International Institute (HII)⁹ (2007) significa creer y tener la seguridad de algo, significa confiar (p.36). A través de lo que cuentan y de las experiencias personales descritas en las cuatro HV, se evidencia la importancia de la fe en el Dios cristiano, que en Colombia conglomerada el mayor número de seguidores y creyentes, lo que demuestra el papel y relevancia social y cultural que tienen las religiones que siguen la doctrina cristiana, “las creencias, como la política, la religión o la economía, es una expresión de la cultura de carácter universal, en el sentido de que está presente en todas las sociedades”. (Gomez, p.2).

Uno de los fragmentos permite develar que la fe en Cristo es una creencia y práctica casi cotidiana durante gran parte de la vida: “*Empecé a tener mucho tiempo para mí, iba a la iglesia siempre he sido Católica, siempre he creído en Dios, él siempre ha estado conmigo y vea que a pesar de todo nunca me ha abandonado, el aprieta pero no ahorca y me ha ayudado a salir de muchos problemas, me ha proveído cuando no he tenido (HV-C)*”; de lo anterior se puede decir que se consolida un lazo de compromiso que va más allá del plano terrenal, ya que como lo propone Wilches (2013) expresando que el cuerpo, desde esta perspectiva de la fe, se halla en la misma situación que todos los demás; iguales en pecado, en necesidad de redención y liberación, e iguales en la resurrección; pero el ser humano también se enfrenta a estructuras que dominan y esclavizan y solo con la ayuda de Dios se encuentra el camino para la liberación y emancipación del mismo para el goce de la vida terrenal, lo que le proporciona un valor que no es considerado en términos económicos, sino de tipo espiritual, que se compromete con una causa, buscando la salida de sus problemas mediante la devoción y la práctica de la fe. Esta devoción desde lo que permiten observar las HV, da la capacidad no solo de crear ese vínculo sobrenatural sino de

⁹Harvest International Institute

cambiar la vida terrenal, lo que en ese sentido implica, lejos de pensar que el cuerpo se somete a una religión y un dogma, una emancipación y liberación “se requiere creer, para que ocurra esta transformación, en la que los humildes se levantarán y los encumbrados caerán”. (Wilches, 2013, p.139).

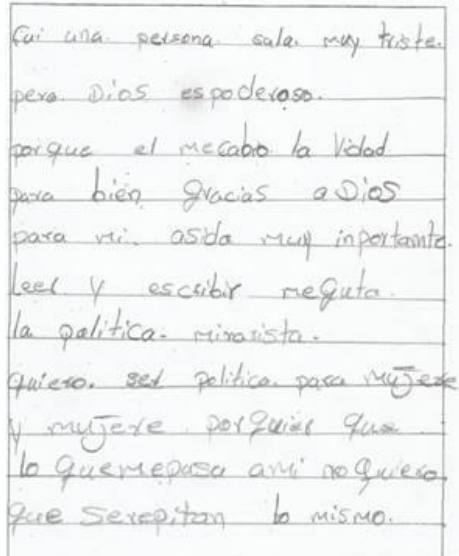
No solamente la fe libera sino que permite enfrentar grandes situaciones personales; tal como es posible observar en el siguiente fragmento en el que una de las mujeres entrevistadas narra la muerte de sus hijos; *Al segundo le dio meningitis: y eso cambió la vida, fue muy duro porque ya le toca uno quedarse al amparo de Dios, el dolor fue muy duro, el dolor de la pérdida, pero yo me refugié en Dios que todo lo puede para soportar el dolor tan horrible de perder un hijo. Sin embargo toca seguir en esta vida hasta que Dios nos tenga en este plano terrenal y ahí seguiremos hasta el fin de la vida porque qué”* (HV-G), según este relato, la fe en Dios resuelve un problema práctico y real que se puede provocar en un cambio en la forma de vida, algo similar se evidencia en el siguiente fragmento: *“Tengo que decirle la verdad yo antes no creía mucho en Dios pero cuando mi hijo Julián nació enfermo, el nació prematuro y él estuvo en la incubadora (...) el niño a los 4 meses que dejamos el hospital se me murió! (...) y me dijeron que ya que él se iba a morir... Yo me acordé que cuando iba a la iglesia hacían grupos de sanación y pues yo dije llamemos a ver qué pasa (...) Doña Carmenza llegó a la casa y ella me dijo (...) “tranquila” y entro a un cuarto sola con el niño... después de estar con él como 15 minutos rezándole, cuando ella salió y me dijo que el espíritu santo había bajado y que había intercedido por mí y por mi hijo (...) desde ese día le debo a Dios la vida de mi Juli (...) y Dios vea me abrió las puertas en la iglesia y en Mira (movimiento político) que es lo mejor que me ha pasado porque he aprendido y he salido adelante gracias a Dios y a MIRA. (HV-P)”*, es interesante ver

la forma en la que la fe mueve al cuerpo desde lo espiritual, lo sentimental y lo físico; promueve la esperanza y la perseverancia, según Wilches (2013) cuando el ser humano no es capaz de brindar una respuesta eficaz frente a un problema, cuando faltan las fuerzas para asumir un problema que surge en la vida, de alguna manera brota la fe que permite ver a Dios, o mejor, que permite ver que Dios está mirando, y que allí en lo que parece más débil, es donde Dios manifiesta su poder (pág.139) lo cual lleva a salir de las situaciones engorrosas de la vida cotidiana y transformar paradigmas mentales y sociales que dirigen a un cambio personal traducido en una búsqueda constante de la felicidad propia y la de los que nos rodean.

Aunque bien la religión cristiana se ha basado en un modelo de dar y recibir, bajo la idea de que “el cuerpo era concebido como una carga, como un sufrimiento, sometido a la disciplina del orden establecido por la iglesia, supeditado a la salvación del alma, sumiso, compasivo, abstemio de dolor y de vida” (Ruggio, 2011, pág. 1), lo que llama la atención es como a partir de este concepto el cuerpo se vuelve un territorio que busca y permite vislumbrar un mundo mejor, y que en muchas ocasiones escapa de la razón académica; Ratzinger (2006) frente a esto plantea que existe el Dios de fe y el Dios de la filosofía; el primero cargado de sentido social que se entiende y en la vida popular y por el cual se busca el camino para alcanzar la felicidad y la verdad, mientras que el Dios de la filosofía es muerto y carente de sentido y significado, opresor y estéril (pág., 10), en uno de los fragmentos de la HV-P la vida no puede tener un sentido si no es a la luz de la fe en Dios *“la vida tiene un sentido, un valor, si Dios lo trajo al Mundo así como es así como es usted, y tú te desarrollas en lo bueno o en lo malo usted decide en que se va a desarrollar Dios nos dio la vida para honrarlo a él y nosotros no valoramos eso (HV-P)”*, así pues se puede pensar que el proceso de empoderamiento mediante la Fe escapa a la razón académica que la reduce a un acto en muchas ocasiones vacío y ridículo, Parafraseando a

Wilches (2013) la fe trasciende la esfera social y política del hombre para cambiar el plano de la cosmología individual en donde convergen el conocimiento, los sentimientos y los sueños, haciendo un llamado a la resistencia, a la esperanza y a la acción para la dignificación y el respeto a la vida.

Figura 8. Ilustración, I-P



Fui una persona sola muy triste.
pero Dios es poderoso.
porque el me cobro la vida
para bien. gracias a Dios
para mi. asida muy importante.
leer y escribir me gusta.
la politica. mimaista.
quiero ser politica para mujeres
y mujere por queis que
lo que me pasa ami no quiero
que se repitan lo mismo.

7.1.8 Educación

Esta última subcategoría emergente es tal vez la que brinda más aspectos a tener en cuenta a la luz del cuerpo como un territorio de poder y de las relaciones que se pueden establecer con respecto a la importancia de la enseñanza de la Biología en espacios no formales de educación. Las cuatro historias de vida analizadas en la presente investigación, confluyen dentro de un espacio de educación no formal, la cual, como se plantea en los referentes conceptuales, surge de unas tensiones de origen socio-educativo de mediados del siglo XX; tales tensiones se pueden evidenciar en uno de los fragmentos de la HV-G, donde se observa que la educación formal excluyó a un cierto sector social marginal, creando un imaginario de escuela que impera hasta

hoy en las generaciones adultas en situación de pobreza socio-económica: “*Entonces todo es la gran técnica, y yo nunca nadie me enseñó eso, yo lo aprendí porque yo misma lo sacaba, pero si yo voy a un colegio a que me enseñen eso no*”(HV-P).

Dichos inconvenientes se debían pues a: 1) el gran crecimiento demográfico de las sociedades latinoamericanas 2) la poca cobertura de los programas educativos impulsados por los estados en relación con la demanda, que, como lo señala Sanz (1989, p. 10), a finales de 1960 sobrepasaba la oferta debido a que más del 40% de la población era mayor de 15 años, tal deficiencia colocaba en una encrucijada a los programas educativos impulsado por los estados de esa época. 3) el desinterés del estado en los sectores marginales y su educación. Ahora bien es importante prestar especial atención, a la siguiente afirmación, HV-G: “*Ahorita lo que hay de las enseñanzas para todos... la verraquera, una belleza, y ustedes los jóvenes que nos enseñan, a los cuchos, muy bonito*”. Este fragmento permite vislumbrar una noción de educación diferente a la que se maneja en los espacios Formales de enseñanza, a estos espacios se les llama a educación no formal como un espacio educativo incluyente; Según Sanz, la Educación no formal se definió como “*toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizajes a determinados grupos de población sean jóvenes o adultos*” (Sanz, citando a Ahmed, p. 18).

Este tipo de educación, como se logró observar, ha permitido que se les brinde una nueva posibilidad social gracias a la restitución de sus derechos educativos y sociales negados por el modelo formal de educación; el fragmento de la HV-C presentado a continuación muestra como el hecho de querer educarse sigue presente en las mentes y aspiraciones de las personas: “*La*

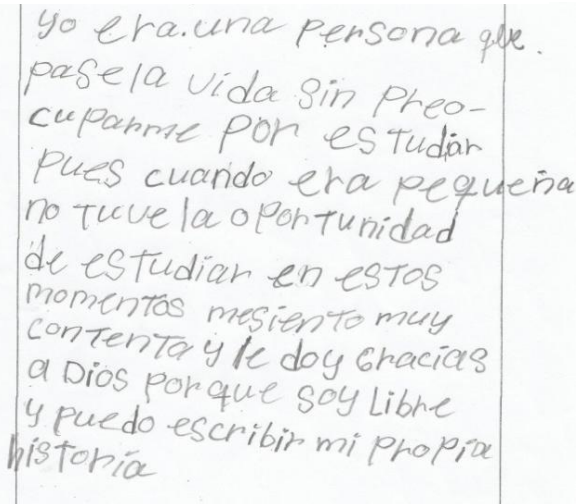
verdad aunque no hiciera parte de lo que hacía ni fuera necesario, siempre quise aprender, eso me parecía importante para mí, porque una como mujer quiere también salir adelante.” HV-C.

Al incluirse procesos de alfabetización tanto en lengua materna como en ciencias desde los espacios no formales de educación, no solamente se está alimentando un conocimiento academicista, sino que estos espacios van muy de la mano de la educación popular, la cual, como se plantea en los referentes conceptuales es activa y evoluciona con la sociedad para buscar soluciones reales y contextualizadas, que permiten de esta manera el empoderamiento de los sectores marginados a través del conocimiento de las problemáticas, promoviendo así un ideal de cuerpo que se encamina hacia el reconocimiento de la dignidad y la igualdad en pro de la inclusión y el respeto.

Siguiendo esta idea, se debe tener en cuenta que para el caso de estas cuatro historias de vida, el eje principal de educación fue la alfabetización en lengua materna (la enseñanza de la lectura y la escritura) dentro de espacios no formales de educación que siguen la tradición de la educación popular, en este caso en particular se trató de un proceso desde un movimiento de mujeres llamado “Movimiento Popular de mujeres La Sureña” que como se expresa en la contextualización, tiene unos fines particulares que buscan el reconocimiento y la emancipación de las mujeres dentro de una sociedad patriarcal a través de la educación. Así pues, en el siguiente fragmento es posible observar la real importancia de la lectura y la escritura para una mujer que tuvo la posibilidad de acceder al proceso de alfabetización: “(...) *la de leer y escribir que fue muy importante que cambió todo, y los profesores todos nos enseñan muchas cosas que pues yo pienso que son muy importantes, uno aprende cosas que hacen que uno piense diferente, yo por ejemplo ahora se cosas que antes no sabía, no tenía idea que existían y están ahí...*

entonces todo eso me ayudó mucho a entender mejor la vida, las cosas, y además ahora puedo, como le dijera, puedo expresarlas porque puedo escribirlas” HV-A

Figura 9. Lectura y escritura. Gladys I-G 1



yo era una persona que
pase la vida sin preocu-
parme por estudiar
Pues cuando era pequeña
no tuve la oportunidad
de estudiar en estos
momentos me siento muy
contenta y le doy gracias
a Dios porque soy libre
y puedo escribir mi propia
historia

Si bien la lectura y la escritura son procesos que en espacios de educación formal se aprenden a temprana edad, muchas personas en Colombia, como se expresa en apartados anteriores, a mediados de siglo no podían acceder a este tipo de educación, y por ende aprender a leer y a escribir estaba fuera de sus posibilidades. En relación con lo expuesto por Ferreiro, la lectura y

la escritura pasó por ciertos momentos en los cuales resultó ser un mecanismo para la exclusión que, condicionado por su adquisición o la carencia de esta, generó una diferenciación entre sociedades tanto letradas como no letradas, a esto se le llamo “la gran división, la cual, en últimas, difieren en el tipo de pensamiento que alcanzan unas primitivas, otras desarrolladas, Unas civilizadas, otras bárbaras” (Soler, 2013, p.16). Esto llevó a pensar en un cuerpo excluido e iletrado que no merecía ser visto como par en la cultura alfabetizada y que no aprendía cuestiones tanto sociales políticas y relacionadas al conocimiento científico. En los espacios no formales, la lectura y la escritura tiene un sentido distinto al que se le implanta en la educación Formal; si bien en un primer momento la intención radica en que aprendan a leer y a escribir, esta no se agota ahí ya que la lectura y la escritura resultan siendo como se observa en esta ilustración (I) un medio para transformar su mundo.

Esto es debido a que a partir de tales procesos educativos la enseñanza de la lectura y la escritura se aborda desde lo que plantea Freire “Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y como un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador” (Freire, 1991, p.6), esta afirmación expresa también una noción de cuerpo que se busca mediante la alfabetización de adultos; Soberano, que identifica y reconoce las problemáticas sociales a través de una “lectura crítica de la realidad” que brinda herramientas para escribir y transformar realidades impuestas por diferentes instituciones. Desde esta perspectiva la educación que se les ofreció está enmarcada en un enfoque de género, caracterizada por una lucha y reivindicación femenina, este tipo de educación también establece una lucha particular; “Ha aportado reivindicaciones y agendas políticas sobre temas que antaño eran consideradas asunto privado o particular, como la violencia intrafamiliar, la violencia sexual, las diferentes formas de violencia simbólica de género y el acoso laboral, nutriendo a los movimientos sociales con nuevas búsquedas transformadoras de todas las formas de opresión”. (CEAAL, p.96), y establecen otra noción de cuerpo en donde la mujer busca la reivindicación como sujetos políticos, que asumen sus agendas privadas y públicas así como su participación en espacios académicos con autonomía y decisión para el cambio personal que influya a su vez en un cambio social en pro de la igualdad y el respeto de la vida.

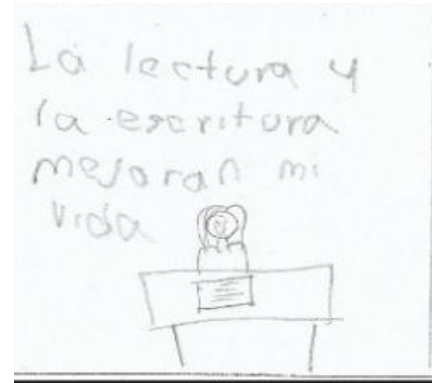
De esta forma se consolida una idea de sujeto que escapa a las lógicas normativas, y se aleja del modelo de exclusión y diferenciación de género planteado por la escuela, para dar acogida desde las prácticas educativas críticas a un cuerpo centrado en un objetivo en pro de

la igualdad, la dignidad y la libertad. En las siguientes ilustraciones se puede inferir que, aprender a leer y a escribir y la enseñanza de las ciencias, es una forma para la liberación:

Figura 10. Escribir. Cecilia I-C 1



Figura 11. Escritura. Ana. I-A



Se puede decir que como lo plantea Freire (1991) la educación en estos temas no solo es necesaria y un derecho fundamental para conseguir una vida digna, en condiciones que garanticen el pleno desarrollo de la condición humana, sino que brinda la posibilidad de una crítica de la realidad, inmiscuyendo al sujeto en temas políticos y de organización popular, para promover espacios que entablen discusiones en contra de la cultura hegemónica; las prácticas tradicionales que involucran el maltrato y la discriminación hacia la mujer, las políticas educativas que carecen de un sentido práctico para la resolución de problemas sociales y políticos actuales que impiden desde las lógicas del mercado el reconocimiento y la identidad de un cuerpo que demanda a gritos libertad igualdad y solidaridad. (p. 7).

8. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LAS NOCIONES DE CUERPO QUE VINCULAN LA VIDA Y LO VIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

Como futuro docente de la licenciatura en Biología de La Universidad Pedagógica Nacional y como ciudadano de un país como Colombia que se prepara para firmar el acuerdo de paz el cual busca dar fin a una guerra que durante más de 50 años ha traído consigo importantes problemáticas políticas y sociales y que han sumido al país en una lucha armada de poder por el control territorial y político con consecuencia han influido y repercutido en la forma en cómo se ha concebido la cultura, la educación, la noción de cuerpo y la relación que este tiene con la vida y lo vivo. Este próximo acuerdo de Paz trae consigo diversos retos no solo para el estado y sus instituciones sino para la sociedad civil en general y sus profesionales. Desde la labor docente y particularmente apuntando desde el rol de un licenciado en biología que se ha formado desde una perspectiva que involucra a la vida y a lo vivo como una unión indivisible, compleja y diversa, se debe establecer discusiones de origen estructural, partiendo tanto de las ciencias biológicas y humanas como de la práctica docente, y así dar espacio para nuevos retos, ya que como se ha podido reconocer en este trabajo, la educación no formal es capaz de responder a necesidades de ciertos sectores de la sociedad que en muchos casos han sido olvidados y relegados por el sistema socio-económico moderno a una vida en la cual, las desigualdades sociales y la exclusión por su condición económica o educativa son situaciones diarias.

Las nociones que surgieron en esta investigación sobre el vasto tema del cuerpo y como estos tienen relación con la vida y lo vivo parecieran no ser preocupación de la Biología ya que parafraseando a Emmeche citado por Castaño (2011) esto se debe a que la Biología solo toma

en cuenta los hechos y argumenta que no hay una definición única y universal de la vida, así pues impide su definición, restándole un valor a esta relación y dejando así un vacío conceptual dentro de la Biología (p.587), valor que hasta ahora se viene abordando desde diferentes alternativas interculturales de la enseñanza de la biología en Colombia y Latinoamérica en el presente siglo.

Es por esta razón, que se hace necesario entablar nuevos puentes que conecten la sociedad con la biología, un conocimiento para todos, en donde se establezcan nuevas formas de discusión científica; un conocimiento diverso e incluyente que respete la vida y tenga en cuenta lo cultural y lo popular, y en donde “todo particularismo tenga cabida para mejorar las condiciones de vida de las comunidades, democratizar el conocimiento, reconocer los saberes locales, otras formas de percepción y producción de conocimiento, otras epistemologías y cosmogonías, diversas lógicas y diversas estéticas” (Castaño, 2011, p.589) y que permita una nueva reflexión de la práctica docente del licenciado en Biología en Colombia desde otra posición, alejado de la formalidad académica (escuela), y los currículos y planes educativos basados en estándares que califican la calidad y la eficacia de forma masificada y sesgada e impuesta por el estado, que niega las particularidades de los sujetos y de cierta forma establece un modelo de cuerpo que no produce conocimiento, lo que no es más que un reflejo de la sociedad occidental tradicional basada en el paradigma positivista del conocimiento. Es por esto que la labor del docente en Biología desde estos espacios no formales de educación, debe enfrentar nuevos retos tanto prácticos como teóricos teniendo en cuenta que no es posible concebir la una sin la otra; se trata así pues de un lugar que respeta la diferencia sin imponer los conocimientos académicos como único conocimiento válido, sino que negocia y reconoce los saberes populares y ancestrales los pone en

discusión para buscar de esta manera construir una perspectiva integral de un tema relevante, que a su vez se vincule con las problemáticas sociales de un contexto particular en donde se desenvuelve la vida de los y las estudiantes. Además de esto, la labor docente debe reconocer que la educación no formal busca también el empoderamiento de los sujetos, es por esto que la enseñanza de la Biología debe propiciar discusiones en torno a cuestiones sociales, políticas y ambientales que tengan en cuenta el respeto a la diversidad tanto biológica como cultural, en donde promueva el respeto y el reconocimiento de sí mismos, del otro y de las diferentes especies que en el planeta tierra existen para el buen vivir, entendiendo así que cada uno desde su papel tanto social como natural debe aportar a la construcción de un entorno social y biológicamente sostenible en donde las desigualdades sean la base para la crítica y el punto a reflexionar para buscar soluciones que no entren en conflicto con las creencias personales, sino que éstas sean vistas como una posibilidad para potenciar y encontrar puntos en común con valores que promulguen un estilo de vida digno .

Desde los espacios no formales de educación que adoptan una postura de género, la enseñanza de la Biología debe tener en cuenta que el cuerpo es la base fundamental para generar discursos sobre la restitución de los derechos humanos fundamentales; al entender que la construcción de este concepto está atravesado por aspectos de tipo social y cultural influenciado por las subjetividades y las emociones, como lo ha evidenciado esta investigación. Es necesario que la enseñanza de temas afines con la biología promueva el reconocimiento de la Historia de vida de cada mujer, de manera que se tengan en cuenta los sucesos vividos como un acto de respeto y solidaridad, además de ser una necesidad al momento de trabajar con mujeres las

cuales sus Historias de vida han estado atravesadas por las realidades del conflicto socio político y la desigualdad del país cargadas de sucesos que atentan contra los derechos humanos

Lo anterior demanda un reto mayor para la enseñanza de la Biología ya que está relacionado con la lucha de poderes y al adoptarse una postura alternativa que tenga en cuenta las Historias de vida, innegablemente se debe reconocer a la vida y a lo vivo como concepciones afines que se entrelazan y dan forma a distintos tipos de saberes y conocimientos; en tal sentido cada persona es constructora de conocimiento, un saber que surge a partir de su historia personal, ya que como lo plantea Santos citado por Castaño (2011) "Tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe...una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida de realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas". Esta posición lleva entonces a aceptar a la vida y a lo vivo desde la biología como concepciones que no se pueden separar y que deben, además, continuar unidos en el ejercicio de la enseñanza de esta ciencia, dicho pensamiento posibilita también pensar a la mujer más allá de la visión que expresa Castillo en su entrevista: "Normalmente solemos escuchar o hemos aprendido que una mujer es aquella que está destinada a la reproducción, al cuidado de los hijos (as), o a las labores domésticas, esta construcción social esta relegada por un legado meramente patriarcal" (Ver anexo B). Y permitir pensar a la mujer como productora de conocimiento, investigadora que no acepta la idea impuesta y mecánica de un cuerpo para la reproducción biológica y el cuidado del hogar, que partiendo de la enseñanza de la biología desde una postura crítica y popular busca "romper con mitos y creencias impuestas desde la moralidad, creo que es importante tratar temas como la evolución, la naturaleza y/o la reproducción de los seres vivos desde una mirada biológica y

científica pero también social y local que no desde un legado teocéntrico impuesto por una institución patriarcal” (E-CIndy, ver Anexo B). Así pues la enseñanza de la Biología debe implicar pensar en evadir la repetición de aspectos de la normatividad dada en la escuela y reconocer las relaciones “ajenas” a la academia, que involucren el reconocimiento del otro, en donde, la vida se posicione en el centro de discusión y se desligue de su sentido material, buscando así un diseño pedagógico crítico que permita un dialogo de saberes que acojan ideales de reconciliación y honestidad y permitan subsanar heridas sociales causadas al cuerpo.

Por último cabe resaltar que en la educación no formal popular desde un enfoque de género, la biología debe velar por enseñar el cuerpo desde las diferentes dimensiones que este puede tener; como primer territorio soberano de resistencia y de autonomía, que está en constante reflexión personal y colectiva, que respeta a los demás por encima de la individualidad, que responde a leyes naturales y sociales diversas de acuerdo a las diferentes relaciones de poder que entablan los sujetos con sus entornos naturales, en donde se desenvuelven sus contextos sociales, culturales y políticos, en los cuales se observan en estas historias de vida rescatadas diferentes formas de violencia y dominación que deben ser estudiadas y reflexionadas desde el conocimiento “cotidiano y académico” para que así estas prácticas que van en contra de la vida se desnaturalicen y se combatan en pro de la protección, el cuidado y el resguardo de la misma, desde una visión integral y no segmentada que involucren lo popular, lo académico y personal. Por tanto pensar una enseñanza de la Biología en contextos de educación no formal implica considerar la ipseidad, el reconocimiento de la diversidad cultural y social buscando la integración local y regional de las comunidades, la exploración de las riquezas espirituales y la protección de los territorios biológicos.

9. CONCLUSIONES

La presente investigación, ha permitido observar tan solo una pequeña parte del entramado de lo vivo y la vida, en relación con la concepción y la construcción de las nociones de cuerpo suscitadas del análisis e interpretación de las Historias de vida recopiladas, y como se logró observar; surge a partir del reconocimiento de diferentes factores que configuran y moldean a los sujetos que interactúan dentro de un contexto social, el cual ha sido afectado por distintas problemáticas que inevitablemente marcan y afectan a los individuos que hacen parte de la misma.

Se encontró en primer lugar, que el cuerpo, más allá de una concepción Biológica positivista, está estrechamente ligado con una memoria construida a partir de múltiples experiencias permeadas por ideologías que proceden de diferentes vertientes del conocimiento occidental, y a su vez se encuentran inmersas en tradiciones de tipo cultural y social, las cuales han relegado y excluido en cierta forma a diferentes grupos y sectores sociales, entre ellos, a la población femenina, que en nuestro contexto de país en vías de desarrollo, ha significado una marginalización mucho más marcada y radical. De esta manera, fue posible evidenciar diferentes aspectos comunes dentro de las Historias de vida, asociadas a problemáticas que llevaron a que las mujeres fueran sometidas a prácticas que, aunque fueran socialmente aceptadas, las limita e impide un auto reconocimiento como sujetos activos y partícipes dentro de una sociedad; al abandono del cual fueron parte en la infancia por sus padres, abuso intrafamiliar causado por sus compañeros sentimentales e incluso, situaciones dentro de las

mismas instituciones educativas que demuestran que adoctrinar al cuerpo ha sido una de las bases principales para entablar las relaciones interpersonales en la escuela.

Por otra parte la noción de cuerpo también está enmarcada por situaciones que a su vez llevan a hablar de un proceso de emancipación y empoderamiento dentro del cual la maternidad, las creencias religiosas y la educación, han demostrado ser una característica en común en estas historias, y que han permitido buscar alternativas para mejorar las condiciones relacionadas a la calidad de vida encaminada a la protección y el cuidado de la misma, permitiendo el reconocimiento del otro y de sí mismos, como sujetos que interactúan dentro unos juegos invisibles de poder y control que ejercen diferentes presiones y que deben ser discutidos a la luz de la crítica y del dialogo de saberes para combatirlos y de esta forma hacer valer los derechos humanos fundamentales, el respeto hacia el otro y a hacia sí mismos, así como el cuidado del espacio en donde se desenvuelve su diario vivir.

Además, permite un aporte y una reflexión pedagógica en la investigación brindando pautas de interés abordados en espacios no formales de educación que ponen en evidencia diferentes aspectos relacionados con el estudio y análisis de la vida y lo vivo dentro de la enseñanza de la biología, que valen la pena ser reflexionados críticamente como elementos que no pueden desligarse el uno del otro, teniendo en cuenta los contextos y espacios que enmarcan los ejercicios de enseñanza en nuestro país. De esta manera, es de vital importancia que la enseñanza de la Biología tenga en cuenta aspectos que atañen al sujeto más allá de las concepciones Biológicas y que lo reconocen como un ser social condicionado por ideologías y problemáticas que lo configuran.

Así, es posible decir que aunque bien la presente investigación arrojó importantes aportes relacionados con la caracterización e identificación de nociones de cuerpo, a su vez se abren muchos interrogantes que conllevan a replantear la forma como se llevan a cabo los diferentes ejercicios educativos, tanto en contextos de educación formal como no formal, y a la vez establecen la necesidad de abrir espacios de reflexión que encaminen a la enseñanza de la biología hacia prácticas de retroalimentación cada vez más relevantes.

Por último este trabajo de investigación deja también como resultado una enseñanza y una experiencia como futuro docente de biología; realizar un trabajo investigativo asociado a las historias de vida es una tarea que aunque ardua a la final tiene sus frutos, la rigurosidad, la paciencia, la dedicación y la disciplina son fundamentales para trabajar esta propuesta, el encontrarse con las mujeres y permitirme que las escuchara deja una enseñanza que imparte nobleza, libertad que demuestra que el campo de acción del maestro en ciencias va más allá del aula y la academia, es un derecho fundamental de todo ciudadano tener contacto con los diferentes tipos de conocimiento, no podemos como futuros maestros seguir pensando que la Escuela es nuestro único rincón para ejercer nuestra labor, debemos permear sectores golpeados por el demonio de la indiferencia, arriesgarnos a dejar la comodidad de nuestros escritorios y tableros para caminar otros territorios que nos adentren en la búsqueda de nuevos universos, de nuevas ideas e historias que hagan eco en nuestros corazones y mentes, cambiar el Mundo y las relaciones que en él se tejen no depende de unos pocos, nos involucra como ciudadanos y como profesionales, este trabajo se ha constituido en una llamado a la resistencia, a la lucha desde abajo, a que se tengan en cuenta los conocimientos y la memoria de la gente donde lo

imposible se mezcla con lo real para la búsqueda de un mejor vivir para los que aún estamos y los que llegaran.

BIBLIOGRAFIA

- Abero, I., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa*. Motevideo: Contexto S.R.L.
- Alarcón, P. (2014). *Caracterización de las interacciones que emergen en los proyectos heterogéneos: tintes de la naturaleza e inventos con estudiantes de la escuela pedagógica experimental*. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica nacional
- Alba Romero, C., Aler Gay, I., & Olza Fernandez, I. (2011). *Maternidad y Salud, Ciencia, Conciencia, Experiencia*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/maternidadSaludCiencia.pdf>
- Amengual, G. (octubre de 2006). *El concepto de experiencia: de Kant a Hegel*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001
- Aristizabal, M. (06 de julio de 2007). *cuerpo, ciudadanía y subjetividad, la relacion de tres conceptos en la educacion de las mujeres del siglo XiX*. Recuperado de <file:///C:/Users/OWNER/Downloads/Dialnet-cuerpoCiudadaniaSubjetividad-4014345.pdf>.
- Barnsley, J. (2013). *El cuerpo como Territorio de Rebeldia*. Caracas: Misión: alma mater.
- Cafam. (s.f). http://www.oei.es/quipu/colombia/programa_cafam.pdf. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/programa_cafam.pdf
- Cano, T., & Arroyabe, O. (07 de mayo de 2014). Procesos de Empoderamiento de Mujeres:subjetivacion y transformaciones en las relaciones de Poder. *Redalyc* . Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194230899007.pdf>.
- Carrillo, A. T. (s.f.). *Artículos*. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/>: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_05arti.pdf
- Castaño, N. (2011). La enseñanza de la Biología en un país biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones epistemológicas. *Bio-grafía*. pp. 560-586
- CEAAL;. (2013). *Entretejidos de la Educacion Popular*. Bogota D.C: Desde Abajo
- Chacón Solís, D. M., & Delgado Cerón, C. C. (2 de Febrero de 2015). *Lady Read Morgan y posteriormente LRM Comunidad de Conocimiento desde la Perspectiva de Género*. Recuperado el 23 de Mayo de 2015, de <http://www.lrmcidii.org/el-cuerpo-de-la-mujer-un->

territorio-de-paz-voce-cotidianidad-y-experiencia-una-propuesta-en-defensa-de-los-derechos-de-la-mujer-por-diana-marcela-chacon-solis-y-cristian-camilo-delgado-ceron/

- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Corbin, A. S. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la. Medellín: Universidad De Antioquia.
- Corporacion cultural Teatro del Sur. (2002). www.teatrodelsur.org³. Recuperado de www.teatrodelsur.org/apc-aa-files/.../marcohistoricoypoblacionbosa.do
- Damiano, G. A. (N.P de 9 de 2010). *El cuerpo territorio del Poder*. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/libro-El-cuerpo-final1.pdf
- Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural. (02 de 2011). *scienti.co*. En: Concepciones acerca de la vida y de lo vivo en contextos diversos. Recuperado de <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000013843>
- Ferreiro, E. (s.f.). *Leer y Escribir en un Mundo de Combate*. Buenos Aires, Argentina
- Freire, P. (1991). *La importancia del acto de Leer*. Sao Paulo, Brasil.
- Gómez, E. (s.f.). *Introducción a la antropología social y cultural*. Universidad de Cantabria . p. 24
- Gentili, P (2013) *LA EXCLUSIÓN Y LA ESCUELA: el apartheid educativo como política de ocultamiento*
- Guber, R. (2011). *"La entrevista etnográfica" o "el arte de la no directividad"*. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_entrevista_etnografica_o_el_arte_de_la_no_directividad-rosana_guber_0.pdf
- Herranz, F. (N.P). *Que aprendemos hoy*. En: *La memoria (II): Memoria individual y colectiva*. Recuperado de <http://queaprendemoshoy.com/la-memoria-ii-memoria-individual-y-colectiva/>
- Instituto Colombiano de Medicina Legal. (2006). *Violencia Intrafamiliar*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33850/9+Violenciaintrafamiliar.pdf/10708fa9-efb1-4904-a9e6-36377ca8a912>
- Instituto de Investigaciones Gino Germani. (2009). Emociones y prácticas ante una contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana sobre cuerpo, Emociones y Sociedad* , 01 (01)

- López, A., & Farfan. (06 de 12 de 2006). *La investigación educativa*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20como%20base%20de%20la%20nueva%20educaci%C3%B3n%20LOPEZ%20Y%20FARFAN.pdf>
- López, J. (2013). *Cuaderno de campo*. Bogota.
- Luna, C. P. (26 de 4 de 2013). *El cuerpo humano como lugar de memoria, y pasado reciente como proceso de deshumanización*. Recuperado de http://virginia-vidal.com/actas/realidad/article_515.shtml
- Martínez, J. (12 de 2011). *Cide.edu.co. Métodos de investigación cualitativa*. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Mejia, M. R. (2000). *Pedagogía en la educación popular*. En: Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. Recuperado de http://www.feyalegria.org/http://www.feyalegria.org/images/acrobat/80101100971033212132671171141149599321011103210897326980_851.pdf
- MEN, Abandono: un delito que se castiga con cárcel. Bogotá. 2011. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-290374.html>
- Mujer, S. D. . (21 de 8 de 2014). *secretaria de la mujer*. En: Violencia intrafamiliar. Recuperado de <http://www.sdmujer.gov.co/component/content/article/2-uncategorised/42-casas-de-igualdad-y-oportunidades>
- Murillo, F. (2011). *Investigación acción*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Nari, Marcela. Políticas de Maternidad y Maternalismo Político. Buenos Aires, 1890- 1940. Bs. As.: Biblos. 2004. ISBN 950-786-425-3. 319 Páginas
- Organizacion de Naciones Unidas (ONU). (5 de 9 de 1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Pedraza, Z. (1 de enero-Julio de 2009). *conocimiento, experiencia y condición humana*. Recuperado de <http://www.icanh.gov.co/index.php?idcategoria=5860>
- Pedraza, Z. (2 de 11 de 2011). *La "educación de las mujeres"*. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/727/view.php>
- Pujadas, J. j. (1992). *El método Biográfico: el uso de las Historias de vida en Ciencias Sociales*. Disponible en <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>

- Puyana, Y., & Barrero, J. (1998). *La historia de vida: Recursos de la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Maguara.*
- Riaño, R., & Okali, C. (N.P de 04 de 2008). Empoderamiento de las mujeres a través de su participación en proyectos productivos: experiencias no exitosas. *Redalyc*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10504606.pdf>
- Rioseco, G. (2009) Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 4 de Septiembre. Obtenido en la red mundial el 5 de abril de 2010 <http://cuerposyemociones2009.blogspot.com/2009/07/mesas-tematicas-gt-26.html>
- Robles, B. (Dicimebre de 2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Redalyc*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodriguez, J. (2003). Paradigmas enfoques y metodos de la investigacion educativa. *Revistasinvestigacion* .
- Ruggio, A. (10 de 2011). El cuerpo: la afirmación a lo largo de la historia como formador de la identidad. Recuperado de < <http://www.efdeportes.com/efd160/el-cuerpo-como-formador-de-la-identidad.htm>>
- Ruíz Olabuénaga, J.I. (2012). Metodología de la Investigación Cualitativa. , Bilbao, España: Universidad de Deusto, p. 14.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodologia+dela+investigacion+cualitativa+ruiz+olabuénaga&ots=sFs87FudIP&sig=BOBsiAb92J04dfVPvPa3soqtbgc#v=onepage&q=metodologia%20dela%20investigacion%20cualitativa%20ruiz%20ol>
- Sandoval, C. A. (1996). *la Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO
- Sanz, F. (1989). *Educacion no formal, origenes y perspectivas*. Recuperado de <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2255804.pdf>
- Scharagrodsky, P. (s.f.). *El cuerpo en la escuela*. Recuperado de <[ceip.edu.uy/...el cuerpo en la escuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf](http://ceip.edu.uy/...el-cuerpo-en-la-escuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf)>
- Scribano, A. (2009). cuerpos emociones y sociedad. En: Los estudios sociales sobre cuerpo y emociones en argentinian. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre cuerpos, Emociones y Sociedad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. (2008). Escuela, educación y territorio. *Revista Interuniversitaria* , 16
- Soler, S. (2013). *Y usted en la Universidad y no sabe escribir*. Bogota D.C: Grupo de Investigación Estudios del Discurso

- Torres, M. (2011) cuerpo e identidad. Estudios de Genero y sexualidad cap. II *Formas de la identidad contemporánea*, Begonya Sáez Recuperado de: <http://cositextualitat.uab.cat/?p=462>
- UNICEF. (2007). *Codigo de la infancia y la adolescencia : Version comentada*. Bogota D.C.: Oficial de Comunicación de Programas – Unice
- Vasilachis, I. (1992). Los problemas teórico-epistemológicos. *Scribd*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/30733172/3-Vasilachis-de-Gialdino-I-El-Paradigma-Interpretativo#scribd>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigacion Cualitativa*. Barcelona España: Gedisa
- Wilches, F. (2013). *Perspectiva teológica del empoderamiento*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Zoila, S. (2007). *Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa1112/zoila_santiago.pdf

ANEXOS

ANEXO A HISTORIAS DE VIDA

HISTORIA DE VIDA DE GLADYS

Antes de empezar sus estudios con el Movimiento La Sureña, Gladys se dedicaba por completo a atender las labores del hogar y a su trabajo como niñera. Actualmente vive con su esposo y compañero de toda la vida, Eugenio, quien ha sido su apoyo durante gran parte de su vida. A continuación se narrarán las vivencias que han marcado la historia de Gladys, contada por ella misma y su esposo:

Infancia

Nacida en Bogotá en el año de 1952, Gladys no tuvo oportunidad de conocer a sus padres: *“Yo no tenía papá ni mamá, mi mamá se murió del corazón y mi papá se casó con otra y se fue.”* Por esta razón, se crió con sus tías y primos. Tiene doce hermanos a los cuales no conoce, así que pasó la mayor parte de su infancia en el campo, ayudándole a sus tías con los quehaceres del hogar. *“Tengo doce hermanos pero no conozco a ninguno, mi tía no me dejó nunca conocerlos. A mi tía le dolió mucho que mi papá se hubiera ido y nos hubiera*



abandonado, entonces dijo que no, que no teníamos nada que hablar con él, no nos dejó buscarlo”. Gladys recuerda la vida del campo mucho más sencilla, sin las complicaciones que implica la vida en la ciudad: “no sabía lo que era pagar un arriendo, como que uno no se da cuenta de lo difícil que es conseguir las cosas, uno tenía comida, ropa pero no sabía de

dónde venía.” Durante su infancia, Gladys nunca asistió a la escuela, y en sus años de adolescencia se dedicaba a trabajar como niñera o en oficios varios.

Adolescencia: Conoce a su actual esposo, Eugenio

*“Yo la conocí a ella cuando estaba pequeñita. Ella tenía por ahí como unos diecisiete, dieciocho años y ahí comenzamos a entendernos hasta que llegamos al cabo de que...ya nos unimos y formalizamos nuestra vida, a la de Dios...”*Gladys y Eugenio empezaron su vida como esposos y durante los primeros años Gladys asistió esporádicamente a cursos de lectura y escritura, en los que aprendió algunas bases de lecto-escritura, estudios que abandonó posteriormente *“Yo hice un... un semestre, no volví... porque estaba trabajando, muchas veces hasta por pereza de ir...”* A raíz de estos estudios, Gladys aprende a leer un poco, sin embargo, la escritura es una habilidad que aprende años después, con el movimiento Popular de mujeres La Sureña.

Matrimonio e Hijos

Gladys y su esposo se van a vivir al barrio Eduardo Santos. Vivían en una pieza, sin muchas comodidades donde pagaban un arriendo *“Pues nosotros juntos*



trabajábamos porque él duro un poco de tiempo que trabajaba en La merco, pues en ascensores, después en construcción, en varias cosas, y yo también, también estaba trabajando por días en las casas de familia”

Durante sus primeros años de matrimonio, Gladys y su esposo sufrieron algunos infortunios, el que más recuerdan es el haber perdido las pocas pertenencias que habían conseguido a raíz de un incendio que, gracias a que ninguno se encontraba en la casa, no cobró vidas; sin embargo Gladys lo describe como un acontecimiento que les costó un tiempo superar en materia económica:

“a nosotros nos han pasado muchas cosas, cuando estuvimos en Juan Rey fue mucho sufrimiento, se nos quemó donde vivíamos, por un corto circuito, se quemó un cable y ese día que llegamos a las 9 de la noche, vimos que no había luz, todo estaba mojado, fue muy triste, todo estaba mojado. Esa gente bregaron para abrir la puerta y apagaron todo con agua, eso sí terrible, porque cuando llegamos estaba lleno de agua, es terrible, terrible. Y siempre cuando uno pagaba arriendo, no dejaba de tener problemas con los otros vecinos y así”



Muerte de sus hijos

Como fruto de su matrimonio, Gladys tuvo tres hijos, los cuales fallecieron en distintas circunstancias:

“Nosotros tuvimos tres hijos, y bueno, de los tres hijos juntos se nos murieron no nos quedó ni uno. El primero murió pequeñito, de ocho mesecitos. El otro, que iba para el ejército entonces, mi Dios no le dio licencia porque fue cuando se aporreo en las bicicletas que ustedes sardinós les gusta para hacer mono cross y brincaban, entonces el montaba mucho eso y por

allá cayó muy mal y se dañó una rodilla, se le partió todo eso, y luego se le infectó, le dio gangrena y se murió. El otro, el último que me quedó, ya llevaba diez años en el ejército y al término de los diez años se casó, y tuvo el primer nieto y le dio una enfermedad en el ejército, se fue enfermando y se fue muriendo...”

El dolor de la pérdida de sus hijos ha sido el obstáculo más difícil de superar para ella: *“Y eso cambió la vida, fue muy duro porque ya le toca uno quedarse al amparo de Dios, el dolor fue muy duro, el dolor de la pérdida.”*

Aprendizaje Empírico

Aunque Gladys nunca asistió a una escuela, a lo largo de su vida se ha asegurado de obtener otro tipo de conocimientos técnicos, motivada no solo por una oportunidad de empleo, si no por su constante deseo de aprender ya que para ella nunca es tarde

“Ahora estoy yendo a unos cursos que se llaman “Sistemas de computadores” y yo no sabía nada de eso... y por ahí me están enseñando y ahí vamos un poco de viejos, y hay unos que somos más inteligentes que otros porque hay unos que son muy cerrados de la cabeza... no se a que se deba y yo no me siento mal, para mí nunca es tarde, y de pronto cualquier momento necesita uno saber par que sirve un aparato de estos, ya uno sabe y lo maneja... entonces es un sistema bonito, que tal solo la juventud, la chinamenta.”

Así pues, la protagonista de nuestra historia se ha asegurado de que a pesar de no haber recibido un título de bachiller, eso no la haya detenido para aprender otro tipo de oficios que le han sido útiles durante su vida

“(...) entonces todo es la gran técnica, y yo nunca nadie me enseñó eso, yo lo aprendí porque yo misma lo sacaba. Pero si yo voy a un colegio a que me enseñen eso no, me

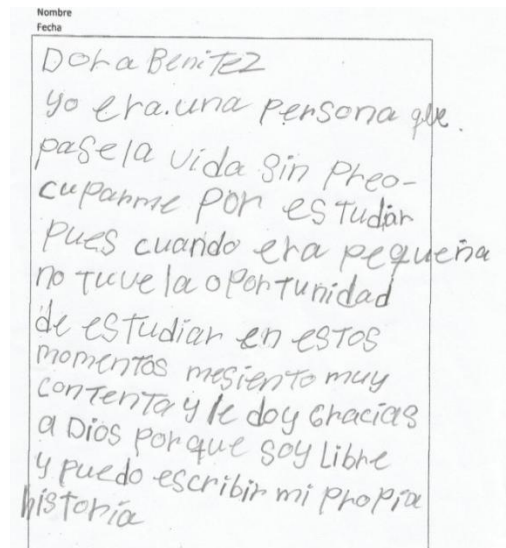
preguntan, ¿tiene bachiller? No puedo. Ahorita lo que hay de las enseñanzas para todos... la verraquera, una belleza, y ustedes los jóvenes que nos enseñan, a los cuchos, muy bonito.”

Movimiento Popular de Mujeres La Sureña

Gladys inició sus estudios con el movimiento, durante éste tiempo aprendió a leer y a escribir; motivada por su deseo de aprender y de sentirse mejor consigo misma, su esposo, también asegura que el hecho de que su esposa aprendiera a leer y escribir es algo que los benefició a ambos, en muchos aspectos.

“A mí me sirvió que ella aprendiera, porque cuando firmamos la escritura de la casa, yo necesitaba que ella supiera escribir, leer, que firmara, entonces ahora como ya aprendió a leer y escribir, importantísimo para mí porque la casa pertenece para juntos ¿Qué tal yo me muera adelante? Y ella cada sola, y como la escritura no dice que ella ni es ella ni nada, entonces queda como desamparada. Pero como ya sabe, ya es otro cuento.”

Actualmente, Gladys vive con su esposo en la casa que les dejó su hijo antes de morir amparados a penas por una ayuda de parte de la alcaldía. Dentro de sus planes a futuro está el seguir aprendiendo, contando con el apoyo y la compañía de su esposo.



HISTORIA DE CECILIA

Cecilia Montoya de 50 años de edad y quien ahora vive en Bogotá, viuda y madre soltera de 5 hijos, es otro ejemplo de historia de vida del Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, a continuación algunos de los acontecimientos que marcaron su vida.

Infancia

La infancia de Cecilia se vio marcada por la temprana muerte de sus padres, quienes junto con sus 5 hermanos debían luchar para ganarse la vida. Mientras su papá y hermanos trabajaban, ella se quedaba en la casa atendiéndolos cuando llegaban y preparando la comida



“(...) Nací en Angelopolis Antioquia hace en el año 1966. Quede Huérfana a los 11 años, cuando mi mama se murió de Viruela Negra, que no tenía cura en esos tiempos tan remotos, y a los 6 meses de que mi mama se murió mi papa también se murió de Neumonía, mientras trabajaba de jornalero día y

noche hasta las 3 de la mañana, era una cuestión dura porque nosotros éramos 5 hermanos y yo era la de la mitad, mis otros hermanos también trabajaban vendiendo cositas en el pueblo mientras yo estaba en la casa haciendo la poca comida que había. Y mi papa era el que nos mantenía aunque en esa finca que trabajaba no fue nunca ni dueño ni capataz si quiera era solo el jornal que ni alcanzaba para la comida.”

Estas precarias condiciones de vida no le permitieron a Cecilia poder asistir al colegio durante su niñez, así, sus mayor preocupación consistían en pensar en cómo conseguir la comida para ella y su familia

“(…)habían días en los cuales no teníamos nada que comer, pero nada era nada, así nadie pensaba ni siquiera en educarse como ahora a quien se le ocurría siquiera estudiar, eran meses con hambre y los meses se hacían años, era horrible, se tenía la ley del aguante, yo era la única mujer con mi mama y a nosotros nos tocaba aguantar hambre para darles la comida a mis papas y mis hermanos que trabajaban en ese entonces me acuerdo que tenía como 10 años y mi hermano mayor tenía como 15 él le ayudaba a mi papa en los trabajos de la finca en donde él trabajaba. (...) mi mama y yo no

comíamos, había días que la comida no alcanzaba (...) y como ella y yo nos encargábamos de la casa nos tocaba aguantar... la ropa me la regalaban los vecinos de las fincas cercanas, además mi papa era borracho se iba al pueblo a gastarse lo que trabajaba en trago y a veces llegaba y nos levantaba a todos y nos daba la pela sin más ni más, era una vida de perros (...)”



Adolescencia

Muerte de sus Padres

Después de la muerte de sus padres, los hermanos de Cecilia tomaron rumbos diferentes. Ella quedó bajo el amparo de unos tíos, a los que, por su avanzada edad, debía ayudarles en los

oficios de la casa. Cecilia, ya con 14 años de edad aún no tuvo oportunidad de estudiar, y en su lugar se dedicó por completo a las labores de hogar

“Cuando mi papa se murió mis hermanos que eran medio loquitos se largaron todos unos se fueron para donde mi abuela y otros para donde familiares cercanos, a mí me llevaron a donde un tío que vivía lejos pues de donde nosotros vivíamos (...) esa finca quedaba por los lados de caldas cerca de Sonson, en un municipio muy pequeñito que se llama Arma (...) en ese municipio si había escuela pero yo no llegue a vivir al pueblo que era en donde quedaba la escuela, y eso era lejos, yo si quería estudiar imagínese uno con 12- 14, años y sin poder estudiar, eso ahora se ve mal creo que es un delito y todo pero antes no, la familia de uno vivía pensando en otras cosas mi tío vivía con una señora, ellos ya eran viejos tenían como 60 años, ellos necesitaban era una muchacha de servicio que se encargara del fogón de leña, de las gallinas, de lavarles la ropa en la quebrada, de asear la casucha que ni luz tenía, así fue mi vida durante más de 10 años hasta cuando alcance ser mayor de edad incluso seguía siendo la muchacha del servicio sin estudio no sabía leer ni escribir, solo se iba una vez al pueblo a hacer mercado y a misa y sola porque no volví a ver a mis hermanos si no ya adulta... a mí ya me daba pena ir a la escuela uno ya con 20 años a empezar, había gente en el pueblo que si sabía escribir y leer pero eran más los que no, como le digo eso era una cosa general entonces no me afectaba mucho todos éramos brutos y entre brutos nos entendíamos.”

Adulthood: knows Faustino

Cecilia lived with her uncles in this situation until she was twenty years old. In that era she knew Faustino, who would become the father of her two first children and with whom she never had a good coexistence due to the mistreatment she received from him.

“Yo seguí viviendo con ellos como le digo como entrados los 20 años una vez en esas bajadas al pueblo estaba en misa y conocí a un joven, era un coterero del pueblo y me enamoré del muchacho se llamaba “Faustino”; me impresionaba con detalles, heladitos y cosas de esas. Yo me volaba de la finca por las mañanas para irlo a ver; me compraba “roscones” (pan) y así entre invitación e invitación caí en lo que se convirtió en mi tortura máxima, mi tío se enteró ya

tenía como 70 años y aun no entiendo el mismo me empaco la ropa y me hizo ir con él, a vivir a una pieza en el pueblo. Viví con él mucho tiempo, en esa piecita quedé embarazada y tuve mi primer hijo que se llama “Anibal” y después “Humberto” ese hombre me pegaba, me dejaba encerrada, me trataba mal, me decía que yo era



una bruta que solo servía para hacer la comida, se iba a donde los amigos y por las noches llegaba y me pegaba (...), los vecinos me decían que lo dejara, pero yo era toda no sé cómo toda sumisa y no quería me daba miedo dejarlo. Además sin él me sentía sola.”

Tired of the situation, one day she decides to separate, so she together with her two small children embarks on the journey towards Manizales, with the economic help that she was given by a woman with whom she managed to work for a while.

“yo en ese entonces conocí a una señora que se llamaba Martha, doña Martha tenía dinero y tenía una finca grande yo le pedí que me diera trabajo y la señora me lo dio, logre hablar con Faustino y él me dejó ir a trabajar sin permiso de él no podía ni salir de la piecita en donde nos tenía con mis hijos que para ese entonces ya eran grandecitos tenían como 6 años, una de esas noches no llegue con mercado y ese borracho estaba con hambre y nos pegó y ese día dije no aguanto más... agarre mis cosas y como pude me fui por la mañana al día siguiente a Manizales a donde una familiar de nosotros, me fui con mis hijos y sin nada solo con una plata que doña Martha nos había prestado hasta el día de hoy se la debo.”



vida en Manizales

En Manizales, Cecilia continuó

dedicándose como empleada en casas de familia, y con la ayuda de una amiga, consigue que sus hijos vayan al colegio. Allí conoció a su segundo compañero sentimental con el que tuvo otros tres hijos

“(...) conocí a otro hombre, con el que tuve varios hijos con él me trataba bien pero también me tenía como sirvienta, yo no quería tantos hijos, pero como en ese entonces se hacía lo que dijera la iglesia y la iglesia prohibía un montón de cosas incluso cuidarse entonces. Me vine con él en 1990 a Bogotá a los 30 años con mis 5 hijos y llegamos a Bosa Libertad. Aquí nos establecimos y pusimos como pudimos a estudiar a esos muchachitos yo siempre estuve en la casa, pero aquí si vine a ver lo que es no haber estudiado, no sabía ubicarme todo eran letras y letras y yo, pues en ese entonces no sabía leer y escribir no podía coger buses ni nada y tampoco pensé en ponerme a estudiar no había tiempo tocaba tener a los niños bien ya



estaban grandecitos pero igual tocaba responder con comida. Intente buscar trabajo pero el señor con el que estaba no me dejaba era muy buena persona no se lo niego, gracias a él no nos faltó nada, él en Manizales era mecánico, él iba a la iglesia y no tomaba sino de vez en cuando se pegaba sus parrandas pero no nos maltrataba ni nada, como a los 8- 9

años de estar viviendo acá en Bosa él se enfermó le dio una embolia y al mes se murió y quede sola con responsabilidades y 5 muchachos, que sacar adelante, empezó otro calvario-“

Muerte de su segundo compañero

Después de la muerte de Carlos, el papá de sus tres hijos menores, Cecilia y sus hijos tuvieron que trabajar para ganarse la vida. Desde entonces sus hijos, a pesar de que ya no viven con ella, se han encargado de su bienestar y nunca la han abandonado. Su tercer hijo murió después de estar unos días en coma debido a un accidente de bus.

“Pues a los niños les toco también empezar a trabajar, mi marido conocía mucha gente y ellos nos han ayudado siempre nos dieron mucho tiempo comida nos ayudaban con una cosa y con otra, los mayorcitos empezaron a salir a la calle a buscar trabajo y a uno de ellos le fue bien se fue conoció una gente que no se aun no le pregunte él era muy independiente y termino en New York se fue por el hueco hace como 10 años y allá esta me manda dinero y todo pero ay no yo para que me voy para por allá, el otro mayorcito se devolvió para Manizales y vive con su esposa y mi nieto cada año vienen. Mis otros tres hijos uno se murió en un accidente lo atropello un Bus y quedo en coma por tres o 4 días y luego se murió, los otros dos viven acá en Bosa cerquita de acá y me ayudan con el mercado y todo, para que nunca me han dejado

botada incluso como le digo el de estados unidos quiere que me vaya para allá pero no yo me quedo acá.”

Etapa de Alfabetización

Tras la Muerte de Carlos, Cecilia decidió no buscar más parejas sentimentales, así que decidió poner en arriendo algunas habitaciones de la casa que su difunto compañero le dejó después de su muerte y así logró alcanzar su independencia económica. Cecilia ya había aprendido para entonces a hacer operaciones matemáticas básicas, a pesar de no saber leer ni escribir. De esta manera, Cecilia empezó a relacionarse con muchas personas que le hablaron

acerca de programas de aprendizaje para adultos

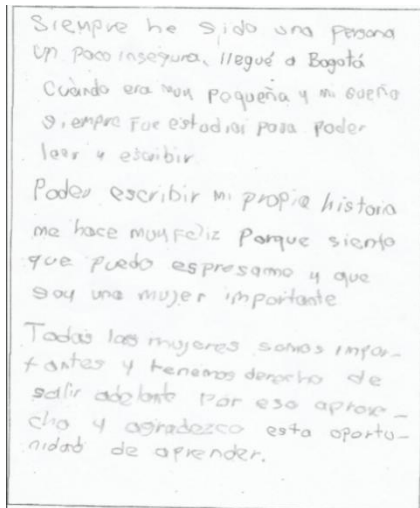


“Empecé a tener mucho tiempo para mí iba a la iglesia siempre he sido Católica y en esas conocí a varias señoras que venían también de otros lados de Colombia y que tampoco sabían leer y escribir una de ellas en esas hablo de ir a una reunión para la enseñanza del adulto, me anime y fui...En esa

reunión si fue la primera vez que pise un colegio, como a los 40 años hace 10 años más o menos ya no me acuerdo bien, estaba Uribe sin canas con eso le digo todo jajá. Me sentí mal porque muchos de los que estaban si sabían leer y escribir y yo no sabía nada, ni sentía bruta yo nunca había cogido un lápiz para escribir solo sartenes escobas picas paz arar la tierra y esas cosas pero lápices, colores nunca, y por eso me aburrí y me fui de eso y así paso mucho tiempo, viviendo tranquila, para mí nunca fue necesario leer o escribir porque no hacía parte de lo que yo hacía.”

Sin embargo, ella siempre estuvo interesada en aprender. Su experiencia con el Movimiento Popular de Mujeres La Sureña le ha permitido sentirse segura y aceptada, perdiendo así el miedo y la vergüenza

“(...) aunque no hiciera parte de lo que hacía ni fuera necesario siempre quise aprender, eso me parecía importante, para mí porque una como mujer quiere también salir adelante y con tanto tiempo libre y ya no tenía tantas cosas en que pensar ya estaba cansada de ser empelada y esclava de todos y que me maltrataran y dije quiero estudiar. Usted sabe que en las Iglesias siempre se reúne la gente del barrio y ahí mismo también escuche de ese programa de la sureña para aprender a leer y a escribir y fui, y me gusto y me quede y usted sabe que allá con ellas dure 2 años y aprendí más o menos a leer y a escribir y varias cosas más que me



Siempre he sido una persona un poco insegura, llegué a Bogotá cuando era muy pequeña y mi suegra siempre fue estudiar para poder leer y escribir. Poder escribir mi propia historia me hace muy feliz porque siento que puedo expresarme y que soy una mujer importante. Todas las mujeres somos importantes y tenemos derecho de salir adelante por eso aprovecho y agradezco esta oportunidad de aprender.

parecen muy importantes para una como mujer, y siempre nos hacían sentir bien con nosotras a aceptarnos tal cual somos porque eso si es verdad aunque a mí no me toco muy duro acá en Bogotá (...) pero gracias a dios todo eso cambio y ya ve eso de estudiar sirve, lástima que yo ya estoy como viejita y las cosas no se me quedan tan fácil pero igual esos dos años conocí gente que aun en día son mis amigas con las que compartí y quiero mucho a los profes les debo mucho me ayudaron a darme cuenta de lo que valgo y eso es algo que nunca me van a quitar.”

HISTORIA DE ANA

Ana es madre soltera de dos hijos que logró sacar adelante por su cuenta, cuando empezó con el movimiento de mujeres La Sureña, no sabía (como la gran mayoría de mujeres que

asisten) ni leer ni escribir. Había aprendido las operaciones matemáticas elementales para “poder defenderse”. El Movimiento le permitió no sólo aprender a leer y escribir, sino a ver la vida de forma diferente.

Infancia

“Yo vivía con mis papás y mis hermanos en la casa de mi abuelo, ehh, nosotros somos de un pueblito que se llama La Victoria, eso es ahí cerca a Mesitas, vivíamos todos en la casa con mi abuelo y mi papá trabajaba para él en un taller de ornamentación y pues eso ahí vivíamos con mis papás, mi abuelo que ya estaba muy mayor y pues el que trabajaba era mi papá y mi abuelo le daba una parte de lo que ganaba pero era una miseria... mi mamá entonces ella se quedaba a cuidarnos a todos nosotros a mí y mis hermanos, mi mamá no trabajaba y pues lo que ganaba mi papá era muy poquito...”

La infancia de Ana, aunque con limitaciones económicas, transcurrió de forma tranquila. Sin embargo se vio marcada por un conflicto que tuvo su padre con su abuelo, a partir de ese momento, Ana afirma que las cosas empezaron a ir mal

Pues es que no recuerdo bien, pero mi papá y mi abuelo tuvieron una discusión muy fuerte, creo que por culpa de unos hermanos de él, de mi papá. Yo recuerdo que mi abuelo empezó a echar bala, y a nosotros nos tocó irnos, mi abuelo le dijo a mi papá que cogiera sus cosas y se fuera, no nos dio tiempo ni de empacar bien, entonces pues cuando mi abuelo nos echó pues mi mamá ella tenía una bisabuela que vivía acá, en Bogotá... Era muy viejita pero ella nos dejó que nos quedáramos en un ranchito, una casita muy humilde que tenía ahí en



Soacha.

De esta manera, Ana, sus padres y sus dos hermanos se mudaron a Bogotá cuando ella tenía 8 años. En la ciudad sus padres trabajaban para poder costearse un lugar donde vivir y las necesidades básicas, sin embargo, con el tiempo sus trabajos les causaron problemas de salud

Mi papá siguió trabajando con unos amigos que tenían talleres de ornamentación, él les ayudaba ahí y pues mi mamá trabajaba en casas de familia cuando podía...pero luego mi papá a él le toco solito porque mi mamá se enfermó, le hizo daño el clima frío y a ella le dio bronquitis, además la lavada estar lavando ropa y planchando a ella le dio artritis. Como yo era la mayor tuve que hacerme cargo de la casa, cuidaba a mis tres hermanitos, les preparaba

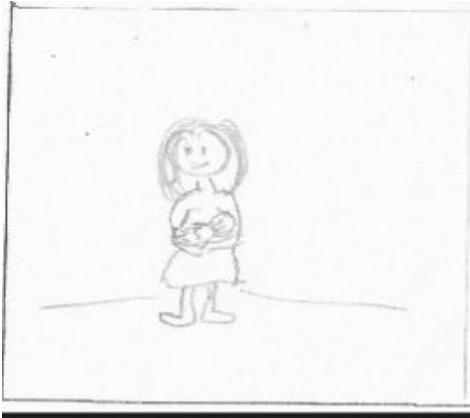


la comida porque mi mamá se puso muy enferma y no había quien le hiciera la comida a todos en la casa, entonces yo no pude ir a estudiar y así estuvimos y ya después fue que mi papá murió del corazón porque a él trabajar con eso le dañó el corazón por los rayos que suelta la soldada, cuando soldán, entonces eso a él le puso el corazón muy débil, y los huesos también (...)

entonces ya luego unas tías se preocuparon por nosotros y nos ayudaron y lograron que mis hermanitos se fueran a estudiar a la escuela, pero yo ya no quise porque ya tenía once años y además mis tías pensaron que era mejor que me quedara a ayudarle a mi mamá con el hogar...

Por ésta razón, Ana fue la única de sus hermanos que nunca puso asistir a la escuela, ella se encargaba de las labores de la casa, preparar la comida para su familia y cuidar de sus hermanos

Ellos (sus hermanos) sí gracias a Dios fueron a la escuela y pudieron terminar... pues su primaria porque después también se pusieron a trabajar, sólo el más chiquito, el menor siguió estudiando. Yo si no, nunca, hasta ahora después ya grande fue que aprendí a leer y a escribir.



Su primera Hija

Después del fallecimiento de su madre, Ana se va a vivir con sus tías. Allí contaba con techo y comida,

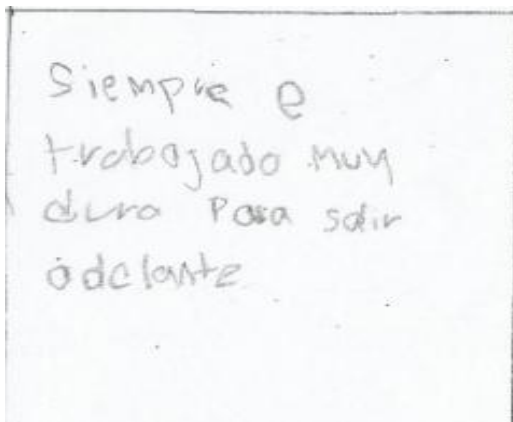
a cambio de ayudarles con los oficios de la casa y a preparar la comida. Durante esa época queda embarazada de su primera hija, Diana. Al padre de su segundo hijo, William, lo conoció tiempo después

Pues después de que falleció mi mamá, yo me fui con mis tías, yo les ayudaba a ellas en la casa hasta que me quedé embarazada, entonces tuve que empezar a trabajar para poder sacar adelante a mi niña, el papá por ahí me ayudaba con una que otra cosa pero nunca sentí que fuera un apoyo, así que saqué adelante a mi hija sola, pero luego conocí a un hombre, el papá de mi otro hijo... esa es otra historia de sufrimiento porque pues al principio todo bien, pero ya después él se volvió muy celoso y agresivo, yo ya casi no tenía amigas y no hablaba con nadie por miedo a que me pegara, el me daba unas golpizas muy fuertes. Yo temía por mi hijita la mayor, pero me quedé con él porque me daba miedo irme y no poder mantener a mis dos hijos, en ese entonces yo ya había tenido a mi otro bebé, a Stiven (...) y pues hubiera tenido otro, yo quedé embarazada otra vez de ese señor, se llama William, yo quedé embarazada pero lo perdí

por una golpiza que él un día me dio...yo tenía como dos meses y ya lo sospechaba pero no se lo había dicho, él esa noche llegó borracho y peleamos, no recuerdo bien por qué, pero terminó pegándome y en una de esas me dio una patada en el estómago, claro yo al rato empecé a sangrar y pues era que estaba embarazada. Recuerdo que sentí mucha tristeza y sobre todo rabia, yo a ese señor le recriminaba haber matado a mi hijo... eso fue lo que definitivamente me dio el coraje de irme, agarré mis chinos y mi maleta y me fui, a pesar de las amenazas del tipo, no me importó.

Una vez Ana se separó del padre de su hijo Stiven, quedó por su cuenta para poder criarlos, así que recurrió a una tía que contaba con buenos recursos económicos y con la que pudo quedarse a vivir con sus dos hijos, sin embargo las condiciones no eran muy buenas dado que no siempre eran bien tratados. Gracias a su tía ella pudo contactar a otras personas y pudo conseguir un trabajo real para trabajar en casas de familia. Una de las cosas que más afectó a Ana durante ese tiempo es haber estado alejada de su hija mayor, Diana.

Nada pues yo me fui donde una tía, ella me dio posada pero se notaba que mis niños y yo estorbábamos en esa casa, yo le ayudaba lo que más podía, me le convertí en la sirvienta de ella y los hijos... luego ya ella me presentó otras amigas que ella tenía que tenían palta, eran



señoras ricas, yo logré poder trabajar en una casa de familia, el problema es que era interna y sólo me dejaron llevarme al pequeñito, a Steven conmigo, a Dianita me tocaba dejarla con la tía, a mí me daba mucha tristeza porque ella allá se sentía solita, le tocaba ver como a los primos les daban cosas y yo

pues pobre no podía... sin embargo yo agradezco que me la hayan tenido con ellos mientras

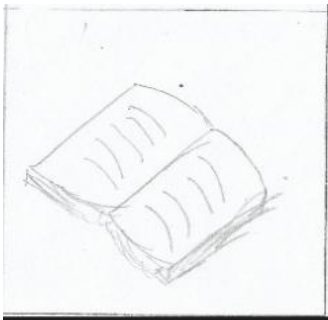
ella iba a la escuela, si algo le agradezco a Dios es que haya podido darle estudio a mis hijos y que no se quedaron brutos como yo que ya ve como le toca a uno cuando no ha estudiado...y ahorita ella está estudiando, gracias a Dios trabaja y se paga sus estudios, y yo me decidí a estudiar porque quiero sacar mi primaria, mi hija ella me ayuda cuando puede y me dice que estudie...

Ana toma la decisión de estudiar

Diana y Stiven, sus hijos, son ahora mayores y gracias a los estudios que han recibido han podido desempeñarse en diferentes cargos laborales y así ayudan a Ana con sus necesidades. Fue hasta entonces que Ana pudo volver a considerar la posibilidad de asistir a clases para hacer su primaria, motivada por su deseo de aprender y como ella misma llama, de “superarse”

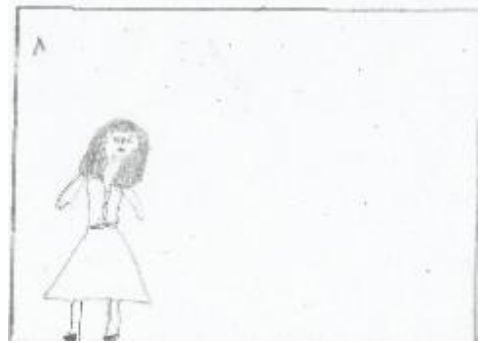
yo quería aprender, quería superarme, yo siempre quise, a mí me provocaba curiosidad leer el periódico o algún libro... yo reconocía las letras y de pronto leía cosas de la calle así como los anuncios y eso, pero pues no muy bien y escribir si nada.

El Movimiento

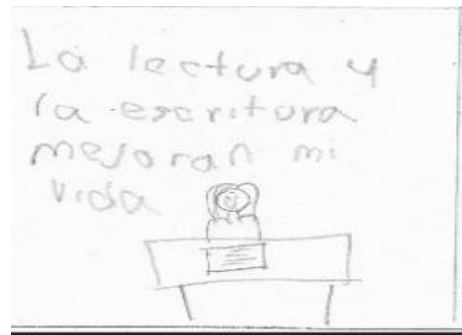


De esta manera, Ana escuchó de unas vecinas acerca del Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, así que toma la decisión de empezar a asistir a clases. Aprender a leer y escribir, como a las demás mujeres parte del programa, ha cambiado su vida totalmente

Pues fue muy importante, si fue muy importante porque pues yo siempre quise... ahora digamos yo puedo sentarme y leer un periódico, una revista y me entero de cosas que no sabía, cada día aprendo más cosas... también puedo escribir entonces ya no me quedo varada en el caso de que por así decirlo yo tenga que firmar... o escribir la lista del mercado, o escribirle a alguien, ya, como decirlo no se siente uno tan bruto ¿si me entiende? Ya me puedo defender y eso para mí fue muy importante, y más que yo era la única de mis hermanos que no sabía leer ni escribir porque ellos sí pudieron ir a la escuela y uno pues por cosas de la vida ¿no? No había podido pero ahora si... entonces eso es muy bonito. Ahora puedo incluso conseguir mejores oportunidades porque pues ya uno no es como tan bruto y puede decir que sabe leer, escribir...



Esta nueva experiencia de aprendizaje ciertamente ha sido enriquecedora para Ana, quien asegura además haber cambiado muchas cosas, entre ellas, su manera de pensar y de concebir el mundo al ser consciente de hechos que antes no conocía



He aprendido pues muchas cosas, la de leer y escribir que fue muy importante que cambió todo, y los profesores todos nos enseñan muchas cosas que pues yo pienso que son muy importantes, uno aprende cosas que hacen que uno piense diferente, yo por ejemplo ahora se cosas que antes no sabía, no tenía idea que existían y están ahí... entonces todo eso me ayudó

mucho a entender mejor la vida, las cosas, y además ahora puedo, como le dijera, puedo expresarlas porque puedo escribirlas

Motivada por lo anterior, Ana se encuentra expectante a continuar su proceso y esperando que esto le traiga cosas mucho mejores para su futuro: (...) *ojalá tener mejores oportunidades, y seguir aprendiendo, porque como dicen por ahí uno nunca deja de aprender y ya yo sabiendo como leer y escribir me puedo defender mejor y pues para seguir aprendiendo.*

HISTORIA DE PATRICIA

Patricia, quien es ahora madre soltera de tres hijos, tiene 52 años y en la actualidad reside en Bogotá. Ella nació en Neiva pero pasó toda su infancia y adolescencia en fincas y veredas cercanas a la ciudad. Durante su vida, Patricia tuvo que afrontar fuertes retos, desde el abandono de sus padres, ser víctima de la violencia de estado hasta el maltrato por parte de su pareja sentimental.

Infancia: Abandono de su madre

Aunque Patricia nació en Neiva, se crió en Balcillas, una vereda en Caquetá junto con sus padres y hermanos. Un acontecimiento que ella recuerda claramente es el abandono de su mamá cuando ella tenía unos seis años:

“Yo desde los 6, 7 años me acuerdo, tengo conocimiento que mi madre se fue, ella se voló con otro, eso era un día sábado “creo”, mi papa madrugaba a ordeñar, nosotros vivíamos en el campo en el Huila al lado de Balcillas, Caquetá(...) y me acuerdo es de cuando mi mama se fue, nosotros con mis hermanos le suplicábamos y le lloramos y le decíamos a mi mama que no nos dejara, pero mi mama dijo no, yo me voy!, el motivo y la razón no la supimos muy claro,

ella se quería ir con un señor que ella tenía, mi papa salió a las 3 de la mañana a ordeñar, como a las 5 y media yo vi a mi mama corriendo para allá y para acá y alcancé a ver cuándo el señor paso por el lado de la Casa, y él era el mayordomo de mi papá, él pasó con un costal y yo dije, mi mama se va a ir con él.”

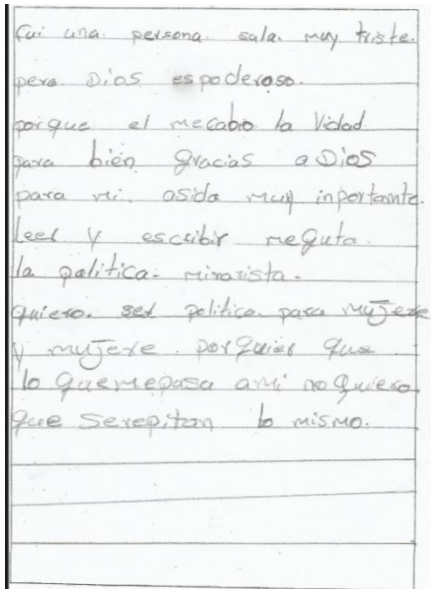
Así, a pesar de las súplicas de sus hijos por que no se fuera, la mamá de Patricia se marchó con uno de los hombres que trabajaban para su esposo. Éste, invadido por la rabia, intentó matarlos con una escopeta, pero a pesar de haberlos perseguido, los dos lograron escapar: *“mi papá los iba a matar, gracias a Dios no permitió esa tragedia, mi papa los busco y no los pudo encontrar, hasta que en el filo salieron y los vio, entonces mi papa con una escopeta les disparaba, y los empezó a corretear pero no los pudo alcanzar...”*

vida con sus abuelos maternos

El abandono de su esposa llevó a que el padre de Patricia ya no se hiciera cargo de sus hijos, a quienes dejó al cuidado de los abuelos maternos de los niños

“(...) se devolvió a la casa (su padre) se puso a llorar y me dijo, (...) ustedes se van para donde Pedro y Celina el papa y mama de mi Mama, dijo que nos teníamos que ir ya en ese momento, él nos trasteo ese mismo día que él no podía cuidarnos. En ese momento nos fuimos ese día para donde mi abuela, mi papa nos sacó de la casa a las 6 de la tarde llegamos a la casa de mi abuela, y llegamos nosotros con mis hermanos, Wilson que me toco cuidarlo a mí porque era el menor y no caminaba, Reinel y yo, yo no sé qué hubiera hecho en esas circunstancias pero yo he salido adelante yo no abandono a mis hijos y eso una ciudad como estas.”

Pasaron dieciséis años para que Patricia volviera a ver a su mamá. Después de que su papá les dijera a ella y sus hermanos que no podía cuidar más



de ellos, se fueron a vivir entonces con su abuela materna, en una vereda

“(...) a nosotros nos tocó duro, yo aguante mucha hambre, o sea llegar a la casa y no tener que comer, porque mi abuela era de esa gente antigua que yo no sé era muy despegados de todos, ellos eran egoístas en sí mismos, mi abuela escondía todo lo bueno, el pan, yo aprovechaba cuando ella hacia horneos, (ornear pan

biscochos, chiras,) entonces nosotros cuando ella hacia eso nosotros aprovechábamos para comer porque lo guardaban.”

Patricia tuvo que además cuidar de su hermano pequeño. En aquella vereda, asistieron a una escuela que como ella describe, quedaba en una finca donde iban los niños de los alrededores

“(...) ahí la gente iba a estudiar siempre quedaba lejos de donde mi abuela tocaba caminar mucho, era jornada única, entrábamos a las 8 y salíamos a las 5 a nosotros nos pegaban cuando no hacíamos las tareas o no comprendíamos, yo me escondía debajo de las mesas para que no me pegaran. A mi hermano si le pegaban duro el si era rebelde, él era atrevido con los profesores, él no se dejaba olvidese!, ese si le luchaba a los profesores y les decía – yo de usted no me dejo pegar--- yo si me quedaba como quietica y si me pegaban yo me ponía a llorar y a mí me daba mucha pena no entender, y a mí me daba pena porque a veces la preocupaciones de la infancia no tener que comer (...) para ir a la escuela me

levantaba a las 5; hacía el tinto molía el maíz para arepa y mi abuela hacía el caldo con la arepa, y lo mismo a veces había que comer, a veces no”

Abandono de su padre: vida con sus primos

Sin embargo, Patricia y sus hermanos asistieron a ésta escuela por un corto periodo de tiempo, ya que después su padre volvió y se los llevó junto con unos primos, a vivir en una especie de casa improvisada en el interior de una selva. Ésta etapa de su vida Patricia la describe como una de las más duras, especialmente porque, como ella narra, estaban prácticamente solos y abandonados a su suerte

“Entonces, de ahí cuando yo cumplí como unos nueve años, mi papá nos llevó con mis hermanos y unos primos a una selva que queda por Cartagena del Chairá, para bien adentro que eso es una selva virgen; Y él nos llevó e hizo una choza como para los indios, (...) y él hizo una casa, el tumbó palos y sacaba madera con la motosierra y así cercó por alrededor de la casa. Me acuerdo yo que bajaba una quebradita y ahí cogíamos agua para bañarnos, para tomar, para todo... y duramos como dos años allá encerrados (...) solos, como dos años... y allá estaba Ansisar, mi primo y los otros; éramos ocho chinos. Ellos se venían para la vereda donde mi mamá se había ido supuestamente a trabajar. Ellos se salían a trabajar (...) Entonces se vino con mi tío Ignacio porque a mi tío Ignacio le pasó lo mismo con mi tía Miryam, también abandonó a los hijos (...) a ellos les pareció fácil ir a meternos a una finca (...) imagínese nosotros, por allá



cada dos meses nos llevaban mercado; es que la historia que le estoy contando es la de ocho personas, nosotros éramos ocho y todos los ocho primos vivimos la misma historia”

Así fue como ella junto con sus hermanos y primos, tuvieron que encontrar la manera de sobrevivir con el poco mercado que recibían cada mes. Algunas veces se dirigían a Las Ceibas, una quebrada que pasaba cerca del lugar donde vivían y pescaban “trucha” u otras veces cazaban. Pero sobrevivir resultó ser más que buscar comida, el abandono y la soledad generaba tensiones y conflictos entre ellos, tal como describe que sucedió con su primo mayor, Ansisar

“(…) Ansisar nos hacía llorar todos los días, ese porquería, porque se subía a un palo y nos decía que ese si era el día de matarse y nosotros le decíamos que no se fuera a matar porque nos quedábamos solos. Él se subía allá y lloraba y decía “no es que ya estoy muy aburrido acá, yo me voy a aventar de esto y me mato”. Nosotros pensábamos que él se matara porque era el mayor y quedábamos desprotegidos...”

Patricia y sus familiares tampoco tuvieron la oportunidad de asistir a un colegio o escuela durante este tiempo de aislamiento, sin embargo, fue solo cuestión de tiempo para que tanto ella como sus primos buscaran la forma de salir de allí y buscar otros rumbos, así, sus primos mayores, Ansisar y Reynel consiguieron trabajo como jornaleros en fincas.

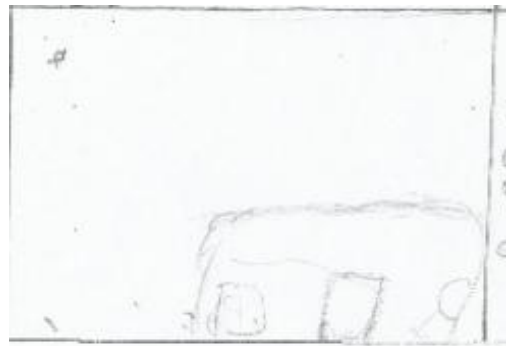
Adolescencia: Patricia sale del lugar donde fue abandonada junto con sus primos

Fue hasta cuando Patricia cumplió catorce años que salió de allí, cuando su papá un día los reunió y los llevó a vivir a una finca en una vereda llamada San Joaquín, en el Huila. Allí cuenta que fueron víctimas de muchos atentados en contra de su vida debido a un problema legal que tenía la finca donde se hospedaban, y por esta razón los que reclamaban ser los dueños legítimos los amenazaban de muerte e incluso, en otras ocasiones, disparaban hacia la

casa donde vivían: “...un familiar de mi papá le dijo que le dejaba una finca que era de él, pero esa finca tenía pleito. Entonces mi papá nos reunió a todos y nos fuimos para San Joaquín, pero allá era peor, porque allá si llegaban era a dispararnos, a matarnos, y las balas nunca nos llegaron a tocar (...) la finca estaba en pleito y supuestamente era del vecino. El finado no era dueño supuestamente de la finca, nos mandaban tiros”.

En este lugar, Patricia, junto con dos primas, eran las encargadas de las labores de la casa, como ella asegura, nadie se preocupaba por que ellas pudieran estudiar allí, ya que la prioridad era que ellas cocinaran para los trabajadores de la finca

“De los catorce a los diecisiete años, vivimos otra crueldad más grande y ellos nunca pusiéramos a estudiar; a ellos lo que les importaba era que nosotras hiciéramos de comer para cincuenta trabajadores... usted



nos

hubiera visto la lucha de nosotros y como nos tocó. Lo digo porque éramos tres mujeres: Leidy, Clara y yo. Como éramos las únicas mujeres, nos tocaba levantarnos a las tres de la mañana a hacer la comida para los trabajadores.”

Fue cuestión de tiempo para que su padre, por sugerencia de personas cercanas, permitiera que Patricia y sus primas asistieran al colegio. Para poder asistir a la escuela (llamada La Palestina), debían caminar un largo trayecto en el que pasaban frente a la finca vecina, con quienes tenían problemas, esto les ocasionó inconvenientes que causaron que tuvieran que desistir de volver a estudiar.: “(...) duramos como unos tres meses no más estudiando... y un día nos salieron a la puerta y tenía candado, le echaron candado porque la gente esa era muy mala y no nos dejaron pasar, hasta que un tal Diomedes que era un guerrillero nos abrió la

puerta e íbamos como a una distancia de aquí al lavadero, y nos cogió a tiros, entonces nosotros nos metimos al lado del camino y nos escondimos, nos tiramos al piso, y nunca jamás volvimos a estudiar, hasta la fecha de hoy.”

Desplazamiento

Al poco tiempo, Patricia y los demás ocupantes de la finca en donde residía, fueron forzados a salir de allí a la fuerza, sin tener tiempo de sacar sus pertenencias y temiendo por sus vidas



“Después de eso que nos pasó Dios mío después nos pasó otra peor, nosotros pues vivíamos en la finca no, nosotros ya habíamos visto que pasaban helicópteros, y todo pero pues era pal fondo de la montaña era pa' la selva, me acuerdo tanto que eran como las 12 del día de un martes como en el 80, de un momento a otro, yo estaba en la dentro de la casa cuando sentí fue el helicóptero encima de la casa y mis primos salieron a ver que era, pues claro ese aparato estaba encima disparando haga de cuenta de aquí a la puerta (aprox. 40ms) donde habían unas gallinas. Ese helicóptero mato a las gallinas y a unos marranitos que teníamos, desde un parlante nos gritaban que saliéramos que iban a empezar a disparar, nosotros salimos llorando con camisetas blancas todos estábamos asustados yo estaba llorando, nos dijeron abandonen el lugar, y eso sin zapatos y sin nada salimos corriendo loma abajo mientras tiraban bombas y disparaban, jamás volvimos por allá, ahí nos fuimos cada uno tomo su rumbo.”

vida en Neiva

Después de eso, y cuando Patricia ya estaba cerca de cumplir sus dieciocho años, decidió ir a Neiva, en donde pensaba quedarse con una amiga de sus papás por solo una semana mientras hacía las diligencias para sacar su cédula de ciudadanía, sin embargo, sus planes cambiaron cuando en la Registraduría se encontró con una amiga que trabajaba en casas de familia y quien logró ayudarla a conseguir un empleo en una casa, ayudando con el aseo en general para una familia que tal como describe, la trataba muy bien y con quienes trabajó durante dos años. En Neiva, Patricia también tuvo la oportunidad de volver a estudiar y aprender un poco las bases de lectura y escritura

“me quede en Neiva trabajando dos años, como muchacha del servicio en una familia que me trataba muy bien, pues yo no sabía leer ni escribir y la señora Rosa la dueña de la casa era muy buena persona y me conto que en las noches en las Palmas que era un colegio por las noches estaban enseñando a leer y a escribir a los adultos y ahí fue donde yo más o menos aprendí a escribir y a leer pero no mucho era como lo básico las letras las vocales y así poco a poco fui entendiendo como se escribía y se leía.”

Llegada a Bogotá

Patricia llega a la capital por una tía que vivía en Bosa y le ofreció trabajo en una cantina que ella dirigía, además de ofrecerle comida y un lugar donde vivir. Entonces Patricia reunió algo de dinero se fue a trabajar con su tía. Para esa época, describe que la localidad no era ni la mitad de extensa de lo que es hoy en día y que el ambiente del sitio donde trabajaba no era agradable, ya que tenía que lidiar con borrachos y por esta razón había muchos conflictos. En ese lugar, es donde la protagonista de ésta historia conoce al padre de sus hijos, Gilberto

“En esa cantina conocí mi mayor calvario a Gilberto mi ex marido, él llegaba en un carro y cada vez que me veía me sonreía y me mandaba moneditas, para que me comprara cosas, me daba plata y así entre chiste y chanza me metí con el mi tía Cecilia me decía que cuidado con ese señor pero ¡ah que va yo no le hice caso, tal vez el afán de salir adelante porque yo a ese señor lo veía que tenía mucha plata y pues uno de joven es ciego y no se da cuenta de las trampas que le tiene a usted el diablo, un día ya salíamos con Gilberto y llego en el carro y nos fuimos a vivir ahí tuve a mi primer hijo Tata (hija de 21 años) ero la vida que ese señor me daba era peor que la que yo llevaba por allá en el monte ese señor, me pegaba, en las noches llegaba borracho y me golpeaba la niña chiquitica lloraba, no eso era terrible, no nos daba para la comida, y luego para más piedra me entere que ese señor tenía otra familia y que la señora de él trabajaba en la plaza de mercado, pero yo aun así lo amaba es que el amor es ciego y tras de ciego”

Patricia tuvo tres hijos con Gilberto, quien le propiciaba malos tratos constantemente y a pesar de sus intentos de alejarse de él, al final conseguía convencerla de que volviera con él, esto fue hasta que la última vez, cuando estaba embarazada de su tercer hijo, la llevó a una finca, en donde continuaba dándole malos tratos

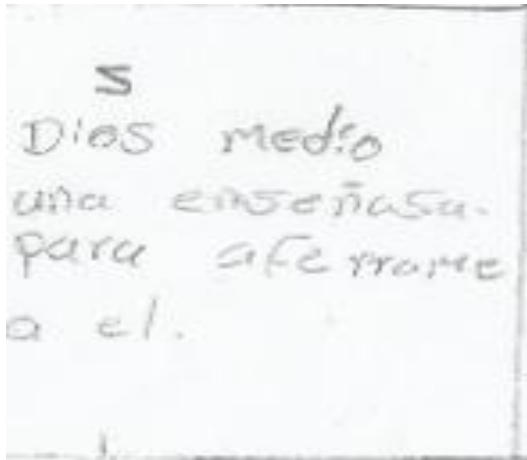
“De ahí nos fuimos para Boyacá Gilberto tenía una finca allá, y allá duramos 4 años o 5 no sé yo creyendo que en esa finca nooo ese hombre me pegaba y me trataba como quería, los vecinos le gritaba.... Gilberto suéltela que la va a matar, una vez me dejo en la cama sin poderme mover y aun así me tocaba hacerle la comida a ese desgraciado. Un día como como unos 10 años embarazada y todo agarre mis dos hijos y nosotros teníamos pollos criábamos pollos metí esos pollos en un talego y se los vendí a una señora que me dio unas monedas baje al pueblo y como pude cogí un Bus y me devolví para donde mi tía, y empecé otra vez a hacer

lo que sabía hacer trabajar y hasta ahí con ese señor, hasta el día de hoy no hemos vuelto y eso fue hace 7, 8 años ya”

Enfermedad y recuperación de su hijo Julián

Cuando Patricia decidió alejarse definitivamente de Gilberto, ya tenía a sus dos hijas Tatiana y Alexandra y se encontraba embarazada de Julián, su hijo menor. Por los malos tratos recibidos, su embarazo tuvo complicaciones, así que Julián nació prematuramente y con lo que parecía ser un grave problema en sus pulmones

“...cuando mi hijo Julián nació enfermo, el nació prematuro y él estuvo en la incubadora,(...)el niño a los 4 meses que dejamos el



hospital se me murió! Era una noche y el niño empezó a toser y toser le dio fiebre y vomito tan chiquitico y de un momento a otro dejo de moverse y yo me enloquecí, y me fui rápido al médico lo envolví en unos trapos y cogí un taxi y me fui, en el hospital me dijeron que ya no había nada que hacer que el niño

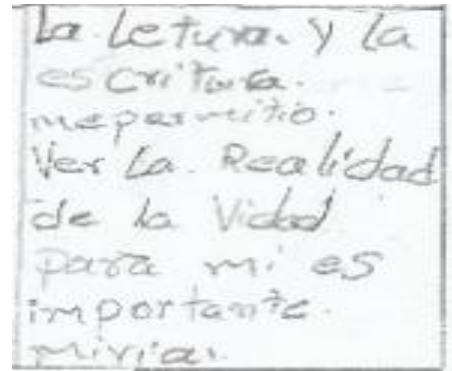
había nacido con los pulmoncitos sin desarrollarse bien, y me dijeron que ya que él se iba a morir... Yo me acorde que cuando iba a la iglesia hacían grupos de sanación y pues yo dije llamemos a ver qué pasa, ya acá en el medico me dijeron que no había nada que hacer y llame. Doña Carmenza llego a la casa porque yo me había traído al niño a la casa ya no respiraba y ella me dijo (...) tranquila y entro a un cuarto sola con el niño... después de estar con el como 15 minutos rezándole y yo llore y llore, cuando ella salió y me dijo que el espíritu santo había bajado y que había intercedido por mí y por mi hijo y fui y Julián estaba vomitado de una

masa negra y se había hecho del cuerpo, y empezó a llorar y ahí mismo arranque para el hospital , la misma enfermera que me había atendido me dijo que porque era tan desordenada con mi hijo que porque no lo bañaba y yo le dije y no me creyó desde ese día le debo a Dios la vida de mi Juli (...)

Llegada a la Sureña

Motivada por aprender, Patricia llega al Movimiento Popular de Mujeres La Sureña tres años atrás al enterarse de las convocatorias que se hacían los días sábado. Así, acompañada por su hija Tatiana, Patricia decidió inscribirse y empezar con su proceso de aprendizaje

“...aprendí a ser mejor persona también aprendí cosas con usted de la vida cómo funcionan los seres vivos a respetarme y respetar a los otros conocí también amigas que aún me hablo con ellas, aprendí a leer y a escribir más rápido, y también a querer el estudio, pero usted sabe que yo soy el que mantengo mi familia yo a ese tipo papa de mis hijos no le pido nada por ahí aparece a veces a darme 200 mil pesos pero yo no le pido yo trabajo con mira y con la iglesia a mi nada me queda grande yo todo lo que sufrí nadie me lo quita



y quiero que mis hijos no vivan eso. La vida es luchar y ganar merito como le decía.

ANEXO B
ENTREVISTAS

ENTREVISTA PATRICIA

- Cuénteme acerca de su infancia ¿que logra recordar?

Yo desde los 6, 7 años me acuerdo, tengo conocimiento que mi madre se fue, ella se voló con otro, eso era un día sábado “creo”, mi papa madrugaba a ordeñar, nosotros vivíamos en el campo en el Huila al lado de Balcillas Caquetá (...) yo nací en Neiva pero me crie una parte en la vereda de Balcillas, en la vereda con mi papa y mi mama y me acuerdo es de cuando mi mama se fue, nosotros con mis hermanos le suplicábamos y le lloramos y le decíamos a mi mama que no nos dejara, pero mi mama dijo no, yo me voy!, el motivo y la razón no la supimos muy claro, ella se quería ir con un señor que ella tenía, mi papa salió a las 3 de la mañana a ordeñar, como a las 5 y media yo vi a mi mama corriendo para allá y para acá y alcance a ver cuándo el señor paso por el lado de la Casa, y él era Gilberto el mayor domo de mi papa el paso con un costal y yo dije, mi mama se va a ir con él.

Ese día mi mama nos dijo “mijitos yo me voy yo no voy a vivir más con su papá, y los voy a dejar”, nosotros nos pusimos a gritar a llorar y le decíamos que nos llevara y ella dijo que no, y nosotros rogándole y deteniéndola y le decíamos que no se fuera, y mi papa desde el otro lado escucho y le empezamos a gritar y mi papa dejo el ordeño quieto y se vino a ver qué pasaba, mi papa los iba a matar, gracias a Dios no permitió esa tragedia, mi papa los busco y no los pudo encontrar, hasta que en el filo salieron y los vio, entonces mi papa con una escopeta les disparaba, y los empezó a corretear pero no los pudo alcanzar y se devolvió a la casa se puso a llorar y me dijo, (...) ustedes se van para donde Pedro y Celina el papá y mamá de mi Mama, dijo que nos teníamos que ir ya en ese momento, él nos trasteo ese mismo día que él no podía cuidarnos.

En ese momento nos fuimos ese día para donde mi abuela, mi papa nos sacó de la casa a las 6 de la tarde llegamos a la casa de mi abuela, y llegamos nosotros con mis hermanos, Wilson que me toco cuidarlo a mí porque era el menor y no caminaba, Reinel y yo, yo no sé qué hubiera hecho en esas circunstancias pero yo he salido adelante yo no abandono a mis hijos y eso una ciudad como estas.

Pasaron sin mentirle 16 años que no volvimos a saber de mi mama...

- Eso ¿qué marco en ti?

Una mama es muy eficiente para un Hijo, hoy en día que Dios me ha dado mis hijos y es lo más sagrado que Dios le da a uno, después de Dios vienen los hijos es algo que no tiene comparación a nada sino solamente Dios y sus hijos, es que la palabra dice que el fundamento que Dios le da a una mujer son sus Hijos. El que siembra recoge Dios dijo eso

Hoy en día a mis papas les va mal uno ve cuando las personas las destruye, vive con un señor que le da mala vida la humilla le pega, mi mama no tiene el espíritu de decir ya no más, como yo lo tuve con el padre de mis hijos, porque yo llevaba la misma cadena de mi papa y mi mama, porque el papa de mis hijas era igual, es un hombre irresponsable, grosero, un hombre que cree que la vida es de vivir para siempre o la vida la miran como si fuera eternos en esta tierra que pueden pasar por encima del que sea y dejo lo que dejo y no me importa, pero no, la vida tiene un sentido, un valor, si Dios lo trajo al Mundo así como es así como es usted, y tú te desarrollas en lo bueno o en lo malo usted decide en que se va a desarrollar Dios nos dio la vida para honrarlo a él y nosotros no valoramos eso, hoy en día, Dios ha permitido que yo visite a mis papas y no les guardo ningún rencor, yo los amo, los quiero mucho, les doy mercado les doy una cosa y otra y ellos. Ellos no tienen méritos delante de Dios, los méritos se construyen delante de Dios entonces él te va a preguntar por qué no tienes esos méritos, y así es el mundo, si no se conoce de ese conocimiento de Dios entonces falla con todos y todo y falla en todo, falla con su vida, falla con todo, todo es todo, entonces todo eso es un paquete que significa mucho delante de Dios. Es para florecer y dar frutos buenos eso es vivir dar buenos frutos.

- Dígame, ¿Qué paso con usted y el estudio?

Era una vereda, en una finca, ahí la gente iba a estudiar siempre quedaba lejos de donde mi abuela tocaba caminar mucho, era jornada única, entrabamos a las 8 y salíamos a las 5 a nosotros nos pegaban cuando no hacíamos las tareas o no comprendíamos, yo me escondía debajo de las mesas para que no me pegaran. A mi hermano si le pegaban duro el si era

rebelde, él era atrevido con los profesores, él no se dejaba ¡olvídese!, ese si le luchaba a los profesores y les decía – yo de usted no me dejo pegar--- yo si me quedaba como quietica y si me pegaban yo me ponía a llorar y a mí me daba mucha pena no entender, y a mí me daba pena porque a veces la preocupaciones de la infancia no tener que comer, a nosotros nos tocó duro, yo aguante mucha hambre, o sea llegar a la casa y no tener que comer, porque mi abuela era de esa gente antigua que yo no sé era muy despegados de todos, ellos eran egoístas en sí mismos, mi abuela escondía todo lo bueno, el pan, yo aprovechaba cuando ella hacia horneos, (ornear pan biscochos, chiras,) entonces nosotros cuando ella hacia eso nosotros aprovechábamos para comer porque lo guardaban.

Para ir a la escuela me levantaba a las 5, hacía el tinto molía el maíz para arepa y mi abuela hacía el caldo con la arepa, y lo mismo, a veces había que comer a veces no, pero no fue como le digo, como ese fundamento como yo con mis hijos que yo si los puse fue desde un momento los matriculé; yo siempre quise desde que ellos empezaron hasta que terminaron, yo le pedí a Dios que yo no quería que mis hijos sufrieran o que fueran igual como me tocó a mí eso si yo le pedí mucho a Dios, y fui muy inteligente, yo me ganaba los cupos a donde fueran o me quedaba madrugando para conseguirles el cupo.

Entonces, de ahí cuando yo cumplí como unos nueve años mi papá nos llevó con mis hermanos y unos primos a una selva que queda por Cartagena del Chairá, para bien adentro que eso es una selva virgen; Y él nos llevó e hizo una choza como para los indios, en eso que le dicen cartulina pero la cartulina es cartón, y él hizo una casa, el tumbó palos y sacaba madera con la motosierra y así cercó por alrededor de la casa. Me acuerdo yo que bajaba una quebradita y ahí cogíamos agua para bañarnos, para tomar, para todo... y duramos como dos años allá encerrados

- Pero ¿con su papá?

No, solos, como dos años... y allá estaba Ansisar, mi primo y los otros; éramos ocho chinos. Ellos se venían para la vereda donde mi mamá se había ido supuestamente a trabajar. Ellos se salían a trabajar porque mi papá quedó en la ruina, mi papá no prosperó nunca en la vida, perdió todo lo que tenía y le tocó trabajar de jornalero. Entonces se vino con mi tío Ignacio porque a mi tío Ignacio le pasó lo mismo con mi tía Miryam, también abandonó a los hijos. Entonces los dos hermanos se unieron y nos unieron a nosotros los hijos pero a ellos les pareció fácil ir a meternos a una finca... imagínese nosotros, por allá cada dos meses nos

llevaban mercado; es que la historia que le estoy contando es la de ocho personas, nosotros éramos ocho y todos los ocho primos vivimos la misma historia

- Y ¿qué pasó allá?

Y allá cuando ya todos fueron cogiendo alas y el mayor ya cumplió como 15 años, cuando ya los primeros se crecieron que fuimos Ansisar, Leidy y yo... pues fuimos cogiendo camino cada uno... porque de allá nadie en la vida nos sacó, nadie. Ellos iban y nos llevaban cada dos meses un bulto de comida; nos llevaban carne, plátano, yuca, arroz, pasta. Nos dejaban allá y a nosotros nos tocaba cocinar

- O sea que ¿no había estudio para ninguno?

No, para ninguno, nosotros no estudiamos. Nosotros no llegamos a pisar un colegio o una escuela donde uno diga que terminó un año de estudio, como mis hijos que ellos si desde que empezaron hasta que se graduaron, terminaron, hicieron un técnico; pero yo no, nosotros no, La vida de nosotros fue muy dura. Hoy en día Ansisar está en España porque dios lo ha bendecido mucho a él...

- ¿A qué edad te saliste de allá?

Yo tenía como catorce años cuando me volé de allá, por la situación; ya Ansisar empezó a salir, a tomar, empezó a jornalear de finca en finca, Reinel y Milton también andaban de finca en finca... Bueno, listo nos salimos de allá, pero nadie nos ayudó, nosotros estábamos peor que un perro allá tirado, nunca recibimos un regalo. Ansisar nos hacía llorar todos los días ese porquería porque se subía a un palo y nos decía que ese si era el día de matarse y nosotros le decíamos que no se fuera a matar porque nos quedábamos solos. Él se subía allá y lloraba y decía “no es que ya estoy muy aburrido acá, yo me voy a aventar de esto y me mato”. Nosotros pensábamos que él se matara porque era el mayor y quedábamos desprotegidos, y por ahí cerca pasaban muchas quebradas que se llevaba a los niños y nos daba miedo salir de allá por eso. Había una quebrada, Las Ceibas y eso era inmenso, usted no se podía arrimar porque apenas la bulla lo asustaba. No había por donde salir (...) y nos veníamos a pescar para la comida y cogíamos trucha, y de ahí ya después todos nos salimos

- Y ¿cómo llegaste a Bogotá?

Esperé... y nos salimos, y después de que nos salimos llegó mi papá y nos reunió a todos y dijeron que nos iban a llevar a todos para San Joaquín para otra Vereda, por los lados de San Antonio porque un familiar de mi papá le dijo que le dejaba una finca que era de él, pero esa finca tenía pleito. Entonces mi papá nos reunió a todos y nos fuimos para San Joaquín, pero allá era peor, porque allá si llegaban era a dispararnos, a matarnos, y las balas nunca nos llegaron a tocar...

- ¿Quiénes disparaban?

Los vecinos de abajo

- Y ¿por qué?

Porque la finca estaba en pleito y supuestamente era del vecino. El finado no era dueño supuestamente de la finca, nos mandaban tiros y a veces como allá para que, a mis papás les fue bien un tiempo... y allá nos crecimos. De los catorce a los diecisiete años, vivimos otra crueldad más grande y ellos nunca nos pusieron a estudiar; a ellos lo que les importaba era que nosotras hiciéramos de comer para cincuenta trabajadores... usted hubiera visto la lucha de nosotros y como nos tocó. Lo digo porque éramos tres mujeres: Leidy, Clara y yo. Como éramos las únicas mujeres, nos tocaba levantarnos a las tres de la mañana a hacer la comida para los trabajadores. Una vez la gente le dijo a ellos que nos pusieran a estudiar, y ellos dijeron “pues que vayan a estudiar” como quien dice... Y a nosotros nos tocaba pasar por al frente de la finca del vecino caminando para llegar a la escuela, la escuela se llamaba La Palestina y ahí duramos como unos tres meses no más estudiando... y un día nos salieron a la puerta y tenía candado, le echaron candado porque la gente esa era muy mala y no nos dejaron pasar, hasta que un tal Diomedes que era un guerrillero nos abrió la puerta e íbamos como a una distancia de aquí al lavadero, y nos cogió a tiros, entonces nosotros nos metimos al lado del camino y nos escondimos, nos tiramos al piso, y nunca jamás volvimos a estudiar, hasta la fecha de hoy.

Después de eso que nos pasó Dios mío después nos pasó otra peor, nosotros pues vivíamos en la finca no, nosotros ya habíamos visto que pasaban helicópteros, y todo pero pues era pal fondo de la montaña era pa' la selva, me acuerdo tanto que eran como las 12 del día de un martes como en el 1980 de un momento a otro, yo estaba en la dentro de la casa cuando sentí fue el helicóptero encima de la casa y mis primos salieron a ver que era, pues claro ese aparato estaba encima disparando haga de cuenta de aquí a la puerta (aprox. 40ms) donde habían unas

gallinas ese helicóptero mato a las gallinas y a unos marranitos que teníamos, desde un parlante nos gritaban que saliéramos que iban a empezar a disparar, nosotros salimos llorando con camisetas blancas todos estábamos asustados yo estaba llorando, nos dijeron abandonen el lugar, y eso sin zapatos y sin nada salimos corriendo loma abajo mientras tiraban bombas y disparaban, jamás volvimos por allá, ahí nos fuimos cada uno tomo su rumbo, después de eso yo me devolví unos meses a donde mi abuela, pero yo ya era mayor de edad y me tocaba ir a sacar la cedula a Neiva, fui a Neiva y allá pensaba quedarme solo 1 semana con una amiga de mis papas mientras hacia las vueltas de la cedula, póngale que me encontré con una amiga en la fila de la registraduría, me dijo que estaba trabajando en una casa como muchacha del aseo, a mí me dio curiosidad porque pues ella se veía bien, con plata y le dije que si conocía a alguien que necesitara me dijera, pues claro la china esa me dijo que sí, como a los tres días nos volvimos a ver y como son las cosas de Dios me quede en Neiva trabajando dos años, como muchacha del servicio en una familia que me trataba muy bien, pues yo no sabía leer ni escribir y la señora Rosa la dueña de la casa era muy buena persona y me conto que en las noches en las Palmas que era un colegio por las noches estaban enseñando a leer y a escribir a los adultos y ahí fue donde yo más o menos aprendí a escribir y a leer pero no mucho era como lo básico las letras las vocales y así poco a poco fui entendiendo como se escribía y se leía

- ¿Cómo fue su llegada a Bogotá?

Yo me vine a Bogotá porque estando en Neiva yo contacte a una tía mi a que vivía aquí en Bosa y me dijo que me viniera a ayudarla en la cantina que ella tenía, que ella me daba dormida y que de lo que ganara ayudara en la casa, pues como no que reuní unos cuantos pesos y cogí un Bus que decía Bogotá y así llegue sin mucho pero llegué, cuando llegué bosa no era lo que es hoy eran pocas cosas y pocos locales, ahora vea bosa es gigante y tiene muchos barrios antes no si mucho eran 1 o 2 y potrero y maleza, cuando llegue a donde mi tía me puse a trabajar en una cantina que ella tenía eso en las noches se llenaba de gente que tomaba, era un ambiente que no dios santo ahora que veo y digo yo como me metí ahí, era un ambiente de borrachos de degeneración, un ambiente pesado se peleaban y bueno (...) en ese entonces yo no pensaba así a mí todo eso me daba igual era como si hubieran soltado a un perrito del lazo yo todo eso me lo disfrute, todo eso es lo que Dios me tenía escrito para vivir y así lo acepte.

En esa cantina conocí mi mayor calvario a Gilberto mi ex marido, él llegaba en un carro y cada vez que me veía me sonreía y me mandaba moneditas, para que me comprara cosas, me

daba plata y así entre chiste y chanza me metí con el mi tía Cecilia me decía que cuidado con ese señor pero ah, que va yo no le hice caso, tal vez el afán de salir adelante porque yo a ese señor lo veía que tenía mucha plata y pues uno de joven es ciego y no se da cuenta de las trampas que le tiene a usted el diablo, un día ya salíamos con Gilberto y llego en el carro y nos fuimos a vivir ahí tuve a mi primer hijo Tata (hija de 21 años) ero la vida que ese señor me daba era peor que la que yo llevaba por allá en el monte ese señor, me pegaba, en las noches llegaba borracho y me golpeaba la niña chiquitica lloraba, no eso era terrible, no nos daba para la comida, y luego para más piedra me entere que ese señor tenía otra familia y que la señora de él trabajaba en la plaza de mercado, pero yo aun así lo amaba es que el amor es ciego y tras de ciego (...)

- Entonces ¿Qué paso Con su ex marido después de que usted se dio cuenta de todo eso?

Nada, yo decidí irme del lado de él. Sí, lo quería mucho pero yo me decidí, esas pelus que me daban eran terribles, con el tuve mis tres hijos pero no esa vida era de perros y Dios... dios ve todo eso, él nos da la opción de seguir sufriendo o salir de nuestra cruz, ahí mientras vivíamos entre golpe y grosería quede otra vez embarazada pero yo me fui como le dije para donde mi tía , y ese señor me buscaba y mi tía Cecilia cuando él llegaba a la casa lo trataba mal le decía “vea viejo no sé qué cuantos, viene a darle otra pela” pero no sé yo volví con él.

De ahí nos fuimos para Boyacá Gilberto tenía una finca allá, y allá duramos 4 años o 5 no se yo creyendo que en esa finca nooo ese hombre me pegaba y me trataba como quería, los vecinos le gritaba Gilberto suéltela que la va a matar, una vez me dejo en la cama sin poderme mover y aun así me tocaba hacerle la comida a ese desgraciado. Un día como como unos 10 años embarazada y todo agarre mis dos hijos y nosotros teníamos pollos criábamos pollos metí esos pollos en un talego y se los vendí a una señora que me dio unas monedas baje al pueblo y como pude cogí un Bus y me devolví para donde mi tía, y empecé otra vez a hacer lo que sabía hacer trabajar y hasta ahí con ese señor, hasta el día de hoy no hemos vuelto y eso fue hace 7, 8 años ya

- Hábleme acerca de su creencia.

Tengo que decirle la verdad yo antes no creía mucho en Dios pero con el nacimiento de mi último hijo Julián, vea yo sufrí mucho, ese niño se tuvo que aguantar en la barriga las palizas y los malos tratos de Gilberto, yo había conocido una gente de la iglesia porque yo estaba muy

mal por todo yo con tata y con Alexandra y Julián y yo sola pero así no importo aún me doy las mañás, vea usted acá en mi casa no falta nada, y bueno cuando mi hijo Julián nació enfermo, el nació prematuro y él estuvo en la incubadora yo lo tuve en el hospital ese san Juan de Dios que ya no existe, el niño a los 4 meses que dejamos el hospital se me murió! Era una noche y el niño empezó a toser y toser le dio fiebre y vomito tan chiquitico y de un momento a otro dejo de moverse y yo me enloquecí, y me fui rápido al médico lo envolví en unos trapos y cogí un taxi y me fui, en el hospital me dijeron que ya no había nada que hacer que el niño había nacido con los pulmoncitos sin desarrollarse bien, y me dijeron que ya que él se iba a morir...

Yo me acorde que cuando iba a la iglesia hacían grupos de sanación y pues yo dije llamemos a ver qué pasa ya acá en el medico me dijeron que no había nada que hacer y llame. Doña Carmenza llevo a la casa porque yo me había traído al niño a la casa ya no respiraba y ella me dijo (...) tranquila y entro a un cuarto sola con el niño... después de estar con el como 15 minutos rezándole y yo llore y llore, cuando ella salió y me dijo que el espíritu santo había bajado y que había intercedido por mí y por mi hijo y fui y Julián estaba vomitado de una masa negra y se había hecho del cuerpo, y empezó a llorar y hay mismo arranque para el hospital, la misma enfermera que me había atendido me dijo que porque era tan desordenada con mi hijo que porque no lo bañaba y yo le dije y no me creyó desde ese día le debo a Dios la vida de mi Juli (...) y Dios vea me abrió las puertas en la iglesia y en Mira (movimiento político) que es lo mejor que me ha pasado porque he aprendido y he salido adelante gracias a Dios y a MIRA.

- ¿Cómo fue su llegada a la sureña?

Pues eso fue hace 3 años yo entre porque empecé a tener tiempo libre y quería estudiar además de validar mis estudios, las convocatorias salían los sábados y le dije a mi hija Tatiana que me acompañara a inscribirme, allá dure año y medio y aprendí a ser mejor persona también aprendí cosas con usted de la vida cómo funcionan los seres vivos a respetarme y respetar a los otros conocí también amigas que aún me hablo con ellas, aprendí a leer y a escribir más rápido, y también a querer el estudio, pero usted sabe que yo soy el que mantengo mi familia yo a ese tipo papa de mis hijos no le pido nada por ahí aparece a veces a darme 200 mil pesos pero yo no le pido yo trabajo con mira y con la iglesia a mi nada me queda grande yo todo lo que sufrí nadie me lo quita y quiero que mis hijos no vivan eso. La vida es luchar y ganar merito como le decía.

ENTREVISTA GLADYS

- Háblenme acerca de sus experiencias durante su infancia y juventud

Yo antes vivía con mis familiares, cuando era pequeña me crié con unos tíos y con mis primos, no sabía lo que era pagar un arriendo, como que uno no se da cuenta de lo difícil que es conseguir las cosas, uno tenía comida, ropa pero no sabía de donde venía. Yo no tenía papá ni mamá, mi mamá se murió del corazón y mi papá se casó con otra y se fue. Tengo doce hermanos pero no conozco a ninguno, mi tía no me dejó nunca conocerlos. A mi tía le dolió mucho que mi papá se hubiera ido y nos hubiera abandonado, entonces dijo que no, que no teníamos nada que hablar con él, no nos dejó buscarlo.

- ¿Y ustedes como fue que se conocieron?

Eugenio: Yo la conocí a ella cuando estaba pequeñita. Ella tenía por ahí como unos diecisiete, dieciocho años y ahí comenzamos a entendernos hasta que llegamos al cabo de que...ya nos unimos y formalizamos nuestra vida, a la de Dios...

Gladys: Formalizamos el hogar

Y antes de eso, Dorita ¿Qué hacías tú?

Gladys: ¿Yo? Trabajaba de niñera

¿Tú estudiabas?

Gladys: No

¿Hasta cuándo viniste a estudiar?

Gladys: Hasta ahorita después de mayor...

Eugenio: Ella no sabía ni leer...

Gladys: Leer muy poquito pero escribir si nada nada

Eugenio: Esa no sabe ni la o por lo redonda, yo fue el que le enseñe... cuando salió un programa que se llamaba “Camina” que enseñaban a las personas a leer y escribir, sumar, multiplicar, habían unas que no sabían ni la O por lo redonda, ésta era una de ellas no sabía ni firmar, nada de eso y aprendió, salió adelante y aprendió bastante. Yo no porque yo gracias a Dios yo... yo estudié mi primaria, no más sino segundo de primaria

Gladys: Yo hice un semestre (de escuela), no volví... porque estaba trabajando, muchas veces hasta por pereza de ir... en la realidad a mí se me dificultaba mucho aprender a escribir, no me gustaba (...) Porque la verdad siempre he tenido... será un complejo o no sé qué me acuerdo que nos enseñaban a las niñas cosas para saber cocer cocinar y cuidar la casa a sentarnos y esas cosas a dibujar pero eso fue ya hace mucho

Eugenio: Ahorita lo bonito que hay porque póngale cuidado que había un detalle en ese tiempo, había unos detalles que todo los estudios era para la juventud, muchachos y muchachas, pero para los adultos no existía, no existía, eso salió como en el 90, 95, por ahí algo así no recuerdo bien, pero empezó a salir que las enseñanzas para los viejitos, para las viejitas... y ahí a mucha gente que no sabía nada... como decía mi mamá, alma bendita: brutos. Y eso era así, porque no había nadie que les, esto... entonces cuando vino todos estos estudios, bastante gente, ¡aprendieron! Los cuchos, los viejos, y ha servido. Ahora estoy yendo a unos cursos que se llaman “Sistemas de computadores” y yo no sabía nada de eso... y por ahí me están enseñando y ahí vamos un poco de viejos, y hay unos que somos más inteligentes que otros porque hay unos que son muy cerrados de la cabeza... no se a que se deba y yo no me siento mal, para mí nunca es tarde, y de pronto cualquier momento necesita uno saber par que sirve un aparato de estos, ya uno sabe y lo maneja... entonces es un sistema bonito, que tal solo la juventud, la chinamenta.

Entonces ese deseo de estudiar ¿por qué surgió en los dos? Por ejemplo en Dorita, ¿Por qué surgió ese deseo de estudiar?

Gladys: Para aprender, que en la realidad a mí se me dificultaba mucho aprender a escribir, no me gustaba

¿Por qué?

Gladys: Porque la verdad siempre he tenido... será un complejo o no sé qué

Eugenio: Eso no son complejos, es falta de ponerle moral a las cosas... hay que ponerle esfuerzo, inteligencia, si no le pone esfuerzo pues no hace nada !Así quede mal hecha pero se hace. En mi infancia yo fui mecánico, manejé camión, nunca use pase... en esa época salió el formulario que se necesitaban mecánicos y todo eso yo lo aprendí, pero técnicamente. Yo recuerdo que para la época en que apareció el televisor a color, yo trabajé también reparando todo eso y como eso era nuevo, yo lo tuve que aprender, y aprendí cómo funcionaba todo eso, ahora con los televisores nuevos, los plasma, también he visto cómo funciona, los he desbaratado pero eso ya es otra técnica, son sistemas fraguados, que no se pueden desbaratar, son sistemas sellados... entonces todo es la gran técnica, y yo nunca nadie me enseñó eso, yo lo aprendí porque yo mismo lo sacaba. Pero si yo voy a un colegio a que me enseñen eso no, me preguntan, ¿tiene bachiller? No puedo. Ahorita lo que hay de las enseñanzas para todos... la verraquera, una belleza, y ustedes los jóvenes que nos enseñan, a los cuchos, muy bonito.

¿Y eso hace cuánto fue?

Eugenio: Yo aprendí eso en el 75

Y Gladys, ¿qué hacía en esa época?

Yo estaba trabajando, de niñera, antes de conocerlo a él. Y yo todavía trabajo, cuando me sale algo, de oficios varios, yo siempre trabajé

Y después, ¿cuándo se conocieron?

Entonces ya nos fuimos juntos a hacer la vida

¿A Dónde se fueron primero?

Gladys: Al Eduardo Santos

Eugenio: De ahí nos fuimos a hacer la vida con mi mujer, nos fuimos a vivir a una pieza en arriendo mijo, en la misma pieza cocinábamos, no era si no prender la estufa desde la cama (risas) eso hoy en día no lo permite, es prohibido.

Y en ese transcurso de la vida juntos, ¿qué situaciones marcaron, positiva y negativamente?

Gladys: Pues nosotros juntos trabajábamos porque él duro un poco de tiempo que trabajaba en Lamerco, pues en ascensores, después en construcción, en varias cosas, y yo también, también estaba trabajando por días en las casas de familia

¿Y no estudiaba nada?

Nada

¿No sabía leer ni escribir?

Leer si leía pero, pues porque conocía las letras, ¿no? Leer si me defendía

¿Gladys, nunca fuiste al colegio?

No, apenas lo que le conté, el semestre ese que alcancé a hacer

Y, ¿Por qué toma la decisión de entrar a estudiar?

Pues... para aprender, ahoritica en donde estoy, si yo había hecho por ahí cursitos pero no le había puesto mucho interés.

¿Por qué consideran que fue importante la lectura y la escritura en sus vidas?

Eugenio: A mí me sirvió que ella aprendiera, porque cuando firmamos la escritura de la casa, yo necesitaba que ella supiera escribir, leer, que firmara, entonces ahora como ya aprendió a leer y escribir, importantísimo para mí porque la casa pertenece para juntos ¿Qué tal yo me muera adelante? Y ella cada sola, y como la escritura no dice que ella ni es ella ni nada, entonces queda como desamparada. Pero como ya sabe, ya es otro cuento.

Pero ¿qué situaciones importantes surgieron en esa cuestión de vivir juntos?

Gladys: Nosotros tuvimos tres hijos de la unión de ella y mía, y bueno, de los tres hijos juntos se nos murieron no nos quedó ni uno. El primero murió pequeñito, de ocho mesecitos. El otro, que iba para el ejército entonces, mi Dios no le dio licencia porque fue cuando se aporreo en las bicicletas que ustedes sardinós les gusta para hacer motocross y brincaban, entonces el montaba mucho eso y por allá cayó muy mal y se dañó una rodilla, se le partió todo eso, y luego se le infectó, le dio gangrena y se murió. El otro, el último que me quedó, ya llevaba diez años en el ejército y al término de los diez años se casó, y tuvo el primer nieto y le dio una enfermedad en el ejército, se fue enfermando y se fue muriendo... a nosotros nos han pasado muchas cosas, cuando estuvimos en Juan Rey fue mucho sufrimiento, se nos quemó donde vivíamos, por un corto circuito, se quemó un cable y ese día que llegamos a las 9 de la noche, vimos que no había luz, todo estaba mojado, fue muy triste, todo estaba mojado. Esa gente bregaron para abrir la puerta y apagaron todo con agua, eso sí terrible, porque cuando llegamos estaba lleno de agua, es terrible, terrible. Y siempre cuando uno pagaba arriendo, no dejaba de tener problemas con los otros vecinos y así

Eugenio: Lo más duro es que uno extraña la compañía de sangre de uno, yo digo, si estuvieran mis dos hijos, las cosas serían distintas, habría más nietos, nueras, bisnietos...

¿Qué enfermedad?

Gladys: Al primero me le dio una enfermedad que tenían que hacer una operación y no, por descuido de los médicos ya no pudo, no vivió. Al segundo le dio meningitis. Y eso cambió la vida, fue muy duro porque ya le toca uno quedarse al amparo de Dios, el dolor fue muy duro, el dolor de la pérdida, pero yo me refugié en Dios que todo lo puede para soportar el dolor tan horrible de perder un hijo. Sin embargo toca seguir en esta vida hasta que Dios nos tenga en este plano terrenal y ahí seguiremos hasta el fin de la vida porque qué. Ahora por ejemplo lo poquito que nos ayuda es la alcaldía, porque no tenemos ningún amparo de nada. La casa es propia porque nos la dejó mi hijo, y el seguro de vida de él que nos quedó a nosotros, la pensión si le quedó a la esposa.

¿Qué ha aprendido desde que llegó al movimiento?

Mucho, porque aprendí a leer, yo antes no leía, no sabía cómo se leía y eso me ha ayudado mucho, porque he aprendido y estoy muy contenta porque yo nunca sabía lo que era un estudio, lo que hacía era trabajar...

Y ¿planes a futuro?

A futuro aprender, seguir aprendiendo, hay algunas cosas que me han quedado difíciles pero ahí vamos, además los profesores son muy buenos, son muy buena gente y además él me ayuda mucho cuando no se algo...

Y ¿en qué le ayuda usted a él?

Pues en el trabajo no puedo ayudarlo mucho, soy muy miedosa con la corriente

¿Ustedes siempre han sido unidos?

Sí, nunca nos hemos separado. Desde que nos unimos ahí vamos hasta el día de nuestra muerte, yo me la rebusco, como le dije, lo que he aprendido, en toda la técnica y así hemos salido adelante.

ENTREVISTA CECILIA

Cuéntenme un poco de usted; en donde nació y que se acuerda de esos primeros años de infancia

Mi nombre es Evangelina Montoya, Nací en Angelopolis Antioquia en el 60 (...), Quedé Huérfana a los 9 años, cuando mi mama se murió de Viruela Negra, que no tenía cura en esos tiempos tan remotos, y a los 6 meses de que mi mama se murió mi papa también se murió de Neumonía, mientras trabajaba de jornalero día y noche hasta las 3 de la mañana, era una cuestión dura porque nosotros éramos 5 hermanos y yo era la de la mitad, mis otros hermanos también trabajaban vendiendo cositas en el pueblo mientras yo estaba en la casa haciendo la poca comida que había. Y mi papa era el que nos mantenía aunque en esa finca que trabajaba no fue nunca ni dueño ni capataz si quiera era solo el jornal que ni alcanzaba para la comida.

Nosotros aguantábamos hambre, había días en los cuales no teníamos nada que comer, pero nada era nada, así nadie pensaba ni siquiera en educarse como ahora a quien se le ocurría siquiera estudiar, eran meses con hambre y los meses se hacían años, era horrible, se tenía la ley del aguante, yo era la única mujer con mi mama y a nosotros nos tocaba aguantar hambre para darles la comida a mis papas y mis hermanos que trabajaban en ese entonces me acuerdo que tenía como 10 años y mi hermano mayor tenía como 15 él le ayudaba a mi papa en los trabajos de la finca en donde él trabajaba. (...) mi mama y yo no comíamos, había días que la comida no alcanzaba... y como ella y yo nos encargábamos de la casa nos tocaba aguantar... la ropa me la regalaban los vecinos de las fincas cercanas, además mi papa era borracho se iba al pueblo a gastarse lo que trabajaba en trago y a veces llegaba y nos levantaba a todos y nos daba la pela sin más ni más , era una vida de perros y eso que los perros se pueden ir cuando quieran pero una peor, para donde me iba me tocaba aguantar ...

¿Qué paso después de la Muerte de sus papás?

Cuando mi papa se murió mis hermanos que eran medio loquitos se largaron todos unos se fueron para donde mi abuela y otros para donde familiares cercanos, a mí me llevaron a donde un tío que vivía lejos pues de donde nosotros vivíamos (...) esa finca quedaba por los lados de caldas cerca de Sonson, en un municipio muy pequeñito que se llama Arma.

Y ¿qué paso? Pudo estudiar allí?

Póngale cuidado; en ese municipio si había escuela pero yo no llegue a vivir al pueblo que era en donde quedaba la escuela, y eso era lejos, yo si quería estudiar imagínese uno con 12- 14, años y sin poder estudiar, eso ahora se ve mal creo que es un delito y todo pero antes no, la familia de uno vivía pensando en otras cosas mi tío vivía con una señora, ellos ya eran viejos tenían como 60 años, ellos necesitaban era una muchacha de servicio que se encargara del fogón de leña, de las gallinas, de lavarles la ropa en la quebrada, de asear la casucha que ni luz tenia, así fue mi vida durante más de 10 años hasta cuando alcance ser mayor de edad incluso seguía siendo la muchacha del servicio sin estudio no sabía leer ni escribir, solo se iba una vez al pueblo a hacer mercado y a misa y sola porque no volví a ver a mis hermanos si no ya adulta... a mí ya me daba pena ir a la escuela uno ya con 20 años a empezar, había gente en el pueblo que si sabía escribir y leer pero eran más los que no, como le digo eso era una cosa general entonces no me afectaba mucho todos éramos brutos y entre brutos nos entendíamos. Eso era algo mas como de todo el pueblo lo de no estudiar así que no me preocupaba mucho por eso ya estaba acostumbrada a la vida dura y a no saber leer ni escribir.

¿Qué paso después? ¿Siguió viviendo con ellos?

Yo seguí viviendo con ellos como le digo como entrados los 20 años una vez en esas bajadas al pueblo estaba en misa y conocí a un joven, era un coterero del pueblo y me enamore del muchacho se llamaba “Faustino”; me impresionaba con detalles heladitos y cosas de esas yo me volaba de la finca por las mañanas para irlo a ver me compraba “roscones” (pan) y así entre invitación e invitación caí en lo que se convirtió en mi tortura máxima, mi tío se enteró ya tenía como 70 años y aun no entiendo el mismo me empaco la ropa y me hizo ir con él, a vivir a una pieza en el pueblo.

Viví con el mucho tiempo, en esa piecita quede embarazada y tuve mi primer hijo que se llama “Aníbal” y después “Humberto” ese hombre me pegaba, me dejaba encerrada, me trataba mal, me decía que yo era una bruta que solo servía para hacer la comida, se iba a donde los amigos y por las noches llegaba y me pegaba (...), los vecinos me decían que lo dejara, pero yo era toda no sé cómo toda sumisa y no quería me daba miedo dejarlo. Además sin él me sentía sola.

Entonces, ¿usted prefirió segur con él?

Póngale cuidado yo en ese entonces conocí a una señora que se llamaba Martha, doña Martha tenía dinero y tenía una finca grande yo le pedí que me diera trabajo y la señora me lo dio, logre hablar con Faustino y el me dejo ir a trabajar sin permiso de él no podía ni salir de la piecita en donde nos tenía con mis hijos que para ese entonces ya eran grandecitos tenían como 6 años, una de esas noches no llegue con mercado y ese borracho estaba con hambre y nos pegó y ese día dije no aguanto más... agarre mis cosas y como pude me fui por la mañana al día siguiente a Manizales a donde una familiar de nosotros, me fui con mis hijos y sin nada solo con una palta que doña Martha nos había prestado hasta el día de hoy se la debo.

¿Qué pasó en Manizales?

En Manizales conocí gente en la iglesia vivíamos con la señora esta que también me puso a barrerle y a cocinarle bueno, mis hijos los logre meter a un colegio porque una amiga que conseguí me dijo que habían cupos y bueno los metí pero mi karma no terminaba, conocí a otro tipo con el que tuve varios hijos con él me trataba bien pero también me tenía como sirvienta, yo no quería tantos hijos, pero como en ese entonces se hacía lo que dijera la iglesia y la iglesia prohibía un montón de cosas incluso cuidarse entonces. Me vine con él en 1990 a Bogotá a los 30 años con mis 5 hijos y llegamos a Bosa Libertad. Aquí nos establecimos y pusimos como pudimos a estudiar a esos muchachitos yo siempre estuve en la casa, pero aquí si vine a ver lo que es no haber estudiado, no sabía ubicarme todo eran letras y letras y yo, pues en ese entonces no sabía leer y escribir no podía coger buses ni nada y tampoco pensé en ponerme a estudiar no había tiempo tocaba tener a los niños bien ya estaban grandecitos pero igual tocaba responder con comida.

Intente buscar trabajo pero el señor con el que estaba no me dejaba era muy buena persona no se lo niego, gracias a él no nos faltó nada él en Manizales era mecánico, él iba a la iglesia y no tomaba sino de vez en cuando se pegaba sus parrandas pero no nos maltrataba ni nada, como a los 8 9 años de estar viviendo acá en Bosa él se enfermó le dio una embolia y al mes se murió y quede sola con responsabilidades y 5 muchachos, que sacar adelante, empezó otro calvario

Entonces, después de la Muerte de su compañero ¿cómo se las arregló?

Pues a los niños les toco también empezar a trabajar, mi marido conocía mucha gente y ellos nos han ayudado siempre nos dieron mucho tiempo comida nos ayudaban con una cosa y con otra, los mayorcitos empezaron a salir a la calle a buscar trabajo y a uno de ellos le fue bien se fue conoció una gente que no se aun no le pregunte él era muy independiente y termino en New York se fue por el hueco hace como 10 años y allá esta me manda dinero y todo pero ahí no yo para que me voy para por allá, el otro mayorcito se devolvió para Manizales y vive con su esposa y mi nieto cada año vienen.

Mis otros tres hijos uno se murió en un accidente lo atropello un Bus y quedo en coma por tres o 4 días y luego se murió, los otros dos viven acá en Bosa cerquita de acá y me ayudan con el mercado y todo, para que nunca me han dejado botada incluso como le digo el de estados unidos quiere que me vaya para allá pero no yo me quedo acá

Con la muerte de Carlos el papa de mis tres Hijos menores yo dije que ya eso de estar otra vez con otros señor ya no era para mí él me había dejado una casita y así pude poner en arriendo unas piecitas, aun sin leer ni escribir sabía hacer cuentas y de eso ahora también vivo.

Empecé a tener mucho tiempo para mí, iba a la iglesia siempre he sido Católica, siempre he creído en Dios, él siempre ha estado conmigo y vea que a pesar de todo nunca me ha abandonado, el aprieta pero no ahorca y me ha ayudado a salir de muchos problemas, me ha proveído cuando no he tenido ...y en esas conocí a varias señoras que venían también de otros lados de Colombia y que tampoco sabían leer y escribir una de ellas en esas hablo de ir a una reunión para la enseñanza del adulto, me animé y fui...

En esa reunión si fue la primera vez que pise un colegio, como a los 40 años hace 10 años más o menos, ya no me acuerdo bien, estaba Uribe sin canas con eso le digo todo jajá. Me sentí mal porque muchos de los que estaban si sabían leer y escribir y yo no sabía nada, ni sentía

bruta yo nunca había cogido un lápiz para escribir solo sartenes escobas picas paz arar la tierra y esas cosas pero lápices, colores nunca, y por eso me aburrí y me fui de eso y así paso mucho tiempo, viviendo tranquila, para mí nunca fue necesario leer o escribir porque no hacia parte de lo que yo hacía.

Entonces ¿cómo logro leer y escribir

La verdad aunque no hiciera parte de lo que hacía ni fuera necesario siempre quise aprender, eso me parecía importante, para mí porque una como mujer quiere también salir adelante y con tanto tiempo libre y ya no tenía tantas cosas en que pensar ya estaba cansada de ser empelada y esclava de todos y que me maltrataran y dije quiero estudiar.

Usted sabe que en las Iglesias siempre se reúne la gente del barrio y ahí mismo también escuche de ese programa de la sureña para aprender a leer y a escribir y fui, y me gusto y me quede y usted sabe que allá con ellas dure 2 años y aprendí más o menos a leer y a escribir y varias cosas más que me parecen muy importantes para una como mujer, y siempre nos hacían sentir bien con nosotras a aceptarnos tal cual somos porque eso si es verdad aunque a mí no me toco muy duro acá en Bogotá, antes de llegar siempre me menospreciaron y me colocaron por haya debajo un perro y yo no teníamos diferencia, por no saber leer y escribir me toco ya ve usted ser la sirvienta durante treinta y punta de años aguantarme golpizas y humillaciones de un montón de gente que hoy en día no le deseo el mal pero tampoco espero que estén bien pero gracias a dios todo eso cambio y ya ve eso de estudiar sirve, lástima que yo ya estoy como viejita y las cosas no se me quedan tan fácil pero igual esos dos años conocí gente que aun en día son mis amigas con las que compartí y quiero mucho a los profes les debo mucho me ayudaron a darme cuenta de lo que valgo y eso es algo que nunca me van a quitar

ENTREVISTA ANA

Cuéntame acerca de tus experiencias durante tu infancia y juventud, ¿Qué es lo que más recuerdas en relación con esas etapas de tu vida?

Yo... que vivía con mis papás y mis hermanos en la casa de mi abuelo, nosotros somos de un pueblito que se llama La Victoria, eso es ahí cerca a Mesitas, vivíamos todos en la casa con mi abuelo y mi papá trabajaba para él en un taller de ornamentación y pues eso ahí vivíamos con mis papás, mi abuelo que ya estaba muy mayor y pues el que trabajaba era mi papá y mi abuelo le daba una parte de lo que ganaba pero era una miseria... mi mamá entonces ella se quedaba a cuidarnos a todos nosotros a mí y mis hermanos, mi mamá no trabajaba y pues lo que ganaba mi papá era muy poquito...

Y ¿Qué edad tenías cuando se vinieron a vivir a Bogotá?

Yo estaba muy chiquita, casi no recuerdo, tenía como ocho añitos

¿Por qué toman la decisión de venir a la ciudad?

Pues es que no recuerdo bien, pero mi papá y mi abuelo tuvieron una discusión muy fuerte, creo que por culpa de unos hermanos de él, de mi papá. Yo recuerdo que mi abuelo empezó a echar bala, y a nosotros nos tocó irnos, mi abuelo le dijo a mi papá que cogiera sus cosas y se fuera, no nos dio tiempo ni de empacar bien, entonces pues cuando mi abuelo nos echó pues mi mamá ella tenía una bisabuela que vivía acá, en Bogotá... Era muy viejita pero ella nos dejó que nos quedáramos en un ranchito, una casita muy humilde que tenía ahí en Soacha.

Y ¿qué hicieron después?

Mi papá siguió trabajando con unos amigos que tenían talleres de ornamentación, él les ayudaba ahí y pues mi mamá trabajaba en casas de familia cuando podía...pero luego mi papá a él le toco solito porque mi mamá se enfermó, le hizo daño el clima frío y a ella le dio bronquitis, además la lavada estar lavando ropa y planchando a ella le dio artritis. Como yo era la mayor tuve que hacerme cargo de la casa, cuidaba a mis tres hermanitos, les preparaba la comida porque mi mamá se puso muy enferma y no había quien le hiciera la comida a todos en

la casa, entonces yo no pude ir a estudiar y así estuvimos y ya después fue que mi papá murió del corazón porque a él trabajar con eso le dañó el corazón por los rayos que suelta la soldada, cuando soldán, entonces eso a él le puso el corazón muy débil, y los huesos también... entonces ya luego unas tías se preocuparon por nosotros y nos ayudaron y lograron que mis hermanitos se fueran a estudiar a la escuela, pero yo ya no quise porque ya tenía once años y además mis tías pensaron que era mejor que me quedara a ayudarle a mi mamá con el hogar...

Pero ¿tus hermanos si estudiaron?

Sí, ellos si gracias a Dios fueron a la escuela y pudieron terminar... pues su primaria porque después también se pusieron a trabajar, sólo el más chiquito, el menor siguieron estudiando. Yo si no, nunca, hasta ahora después ya grande fue que aprendí a leer y a escribir.

Háblame de tu vida ahora

Pues después de que falleció mi mamá, yo me fui con mis tías, yo les ayudaba a ellas en la casa hasta que me quedé embarazada, entonces tuve que empezar a trabajar para poder sacar adelante a mi niña, el papá por ahí me ayudaba con una que otra cosa pero nunca sentí que fuera un apoyo, así que saqué adelante a mi hija sola, pero luego conocí a un hombre, el papá de mi otro hijo... esa es otra historia de sufrimiento porque pues al principio todo bien, pero ya después él se volvió muy celoso y agresivo, yo ya casi no tenía amigas y no hablaba con nadie por miedo a que me pegara, él me daba unas golpizas muy fuertes. Yo temía por mi hijita la mayor, pero me quedé con él porque me daba miedo irme y no poder mantener a mis dos hijos, en ese entonces yo ya había tenido a mi otro bebé, a Stiven...y pues hubiera tenido otro, yo quedé embarazada otra vez de ese señor, se llama William, yo quedé embarazada pero lo perdí por una golpiza que él un día me dio...yo tenía como dos meses y ya lo sospechaba pero no se lo había dicho, él esa noche llegó borracho y peleamos, no recuerdo bien por qué, pero terminó pegándome y en una de esas me dio una patada en el estómago, claro yo al rato empecé a sangrar y pues era que estaba embarazada. Recuerdo que sentí mucha tristeza y sobre todo rabia, yo a ese señor le recriminaba haber matado a mi hijo... eso fue lo que definitivamente me dio el coraje de irme, agarré mis chinos y mi maleta y me fui, a pesar de las amenazas del tipo, no me importó.

Y ¿Entonces qué pasó después?

Nada pues yo me fui donde una tía, ella me dio posada pero se notaba que mis niños y yo estorbábamos en esa casa, yo le ayudaba lo que más podía, me le convertí en la sirvienta de ella

y los hijos... luego ya ella me presentó otras amigas que ella tenía que tenían palta, eran señoras ricas, yo logré poder trabajar en una casa de familia, el problema es que era interna y sólo me dejaron llevarme al pequeñito, a Steven conmigo, a Dianita me tocaba dejarla con la tía, a mí me daba mucha tristeza porque ella allá se sentía solita, le tocaba ver como a los primos les daban cosas y yo pues pobre no podía... sin embargo yo agradezco que me la hayan tenido con ellos mientras ella iba a la escuela, si algo le agradezco a Dios es que haya podido darle estudio a mis hijos y que no se quedaron brutos como yo que ya ve como le toca a uno cuando no ha estudiado...y ahorita ella está estudiando, gracias a Dios trabaja y se paga sus estudios, y yo me decidí a estudiar porque quiero sacar mi primaria, mi hija ella me ayuda cuando puede y me dice que estudie...

Y, ¿Por qué tomas la decisión de entrar a estudiar?

Porque yo quería aprender, quería superarme, yo siempre quise, a mí me provocaba curiosidad leer el periódico o algún libro... yo reconocía las letras y de pronto leía cosas de la calle así como los anuncios y eso, pero pues no muy bien y escribir si nada.

¿Por qué consideras que fue importante la lectura y la escritura en tu vida?

Pues fue muy importante, si fue muy importante porque pues yo siempre quise... ahora digamos yo puedo sentarme y leer un periódico, una revista y me entero de cosas que no sabía, cada día aprendo más cosas... también puedo escribir entonces ya no me quedo varada en el caso de que por así decirlo yo tenga que firmar... o escribir la lista del mercado, o escribirle a alguien, ya, como decirlo no se siente uno tan bruto ¿sí me entiendes? Ya me puedo defender y eso para mí fue muy importante, y más que yo era la única de mis hermanos que no sabía leer ni escribir porque ellos sí pudieron ir a la escuela y uno pues por cosas de la vida ¿no? No había podido pero ahora sí... entonces eso es muy bonito. Ahora puedo incluso conseguir mejores oportunidades porque pues ya uno no es como tan bruto y puede decir que sabe leer, escribir...

Y ¿Qué has aprendido desde que llegaste al Movimiento Popular de Mujeres?

Pues muchas cosas, la de leer y escribir que fue muy importante que cambió todo, y los profesores todos nos enseñan muchas cosas que pues yo pienso que son muy importantes, uno aprende cosas que hacen que uno piense diferente, yo por ejemplo ahora se cosas que antes no sabía, no tenía idea que existían y están ahí... entonces todo eso me ayudó mucho a entender

mejor la vida, las cosas, y además ahora puedo, como le dijera, puedo expresarlas porque puedo escribirlas.

Y ¿Planes a futuro?

Pues como le decía ojalá tener mejores oportunidades, y seguir aprendiendo, porque como dicen por ahí uno nunca deja de aprender y ya yo sabiendo como leer y escribir me puedo defender mejor y pues para seguir aprendiendo.

ENTREVISTA CINDY CAROLINA CASTILLO

1. ¿Cuáles son las ideas de cuerpo que las mujeres expresan cuando llegan al proceso?
Aunque no he indagado mucho en el tema de cuerpo, creo que he visto que las mujeres lo asocian con el ideal de procreación, sexualidad y salubridad.
2. ¿Cuál es la idea de mujer que se ve reflejada en los maestros y en las estudiantes del proceso?

Cuando se hace referencia a la “idea de mujer”, lo estoy asociando con la “idea del ser mujer”. Personalmente considero que no existe un ideal de lo que es el ser mujer, puesto que si definimos el sexo: Mujer, estaríamos encasillándolo a asignar cierto prototipo y ciertos roles que pueden afectar la identidad de una sujeta. Normalmente solemos escuchar o hemos aprendido que una mujer es aquella que está destinada a la reproducción, al cuidado de los hijos (as), o a las labores domésticas, esta construcción social esta relegada por un legado meramente patriarcal. Pero desde mi concepción, no hay una definición clara de la idea de mujer ya que se estarían asignado valores, acciones o estimas que pueden afectar la subjetividad de las mujeres.

3. Cree usted que la enseñanza de la biología es relevante en los espacios de educación no formal porque?

Claro que es fundamental, siempre que se haga desde una perspectiva crítica y constructiva. Esto en razón de que es importante romper con mitos y creencias impuestas desde la moralidad. Por ejemplo, creo que es importante tratar temas como la evolución, la naturaleza y/o la reproducción de los seres vivos desde una mirada biológica y científica y no desde un legado teocéntrico impuesto por una institución patriarcal como la iglesia.

4. ¿De parte de las mujeres cree usted que se observan procesos de transformación en la concepción de cuerpo por qué?

Si claro que sí, primero porque en el proceso educativo de mujeres “La sureña”, se está educando desde una perspectiva de género y desde una perspectiva feminista. Desde esta perspectiva se ha impartido cierto conocimiento de que las mujeres tienen que cuidar su cuerpo como primer territorio de resistencia, de autonomía y de cuidado. He visto una transformación en las mujeres ya que al brindar este conocimiento rompen y deconstruyen el ideal de que el cuerpo es sinónimo de procreación, sexualidad, esteticidad y demás, reafirmado su autonomía y su autocuidado.

ANEXO C ILUSTRACIONES

Patricia






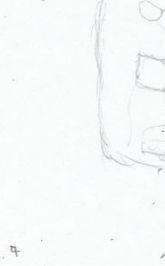
Formato de Actividad
Tema de la actividad:
Nombre
Fecha

Dora Benitez
Yo era una persona que
pase la vida sin preo-
cuparme por estudiar
Pues cuando era pequeña
no tuve la oportunidad
de estudiar en estos
momentos me siento muy
contenta y le doy gracias
a Dios porque soy libre
y puedo escribir mi propia
historia

Gladys

fui una persona sola muy triste.
 pero Dios es poderoso.
 porque el me cobrio la vida
 para bien gracias a Dios
 para mi vida es muy importante.
 leer y escribir me gusta.
 la politica: miravista.
 quiero ser politica para mujeres
 y mujeres por que es que
 lo que me pasa a mi no quiero
 que se repitan lo mismo.

Formato de Actividad
 Tema de la actividad: Biografía
 Nombre: Flor Angélica Díaz
 Fecha: 21/02/2015

	<p>La letra y la es crítica. me gusta. Ver la Realidad de la vida. Para mí es importante. política.</p>
	<p>Dios me dio una enseñanza para que me a él.</p>
	

Cecilia



ANEXO D CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

FORMATO DE CONSENTIMIENTO	
Investigación:	El cuerpo como territorio: Distintas Naciones de cuerpo de acuerdo a la historia de vida
Investigador:	Jorge Alfonso Lopez
Estudiante:	Jorge Alfonso Lopez
La presente investigación tiene por objeto:	Caracterizar las Naciones de cuerpo de mujeres que han hecho parte de un proceso de educación no formal.
<p>Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, la primera parte será para brindar información general. Posteriormente se abordarán () situaciones acompañadas con preguntas sobre las cuales, se establecerá un dialogo que puede transcurrir entre 30 a 40 minutos.</p> <p>Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante un seudónimo en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede contestar cualquier pregunta o terminar su participación en cualquier momento.</p> <p>Esta experiencia puede ser benéfica para la producción de conocimiento, orientado hacia la Educación en ciencias y específicamente en la formación de profesores de Biología</p>	
<p>Los resultados de esta investigación, serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. El documento una vez cumpla con los respectivos trámites académicos, será socializado y estará posteriormente disponible para consulta.</p> <p>Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede contactar en el e-mail a: ugi203@hotmail.com</p>	

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato.

Estoy de acuerdo con participar en calidad de entrevistado(a), en esta investigación.

Firma del Participante:  Fecha: 20/10/2015

Firma del Investigador: Jorge Lopez E Fecha: 20/10/2015

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Investigación: El cuerpo como territorio: Distintas Nociones de cuerpo de acuerdo a la historia de vida

Investigador: Jorge López

Estudiante Jorge López

La presente investigación tiene por objeto: Caracterizar las nociones de cuerpo de mujeres que han hecho parte de un proceso de educación NO formal.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, la primera parte será para brindar información general. Posteriormente se abordarán (16) situaciones acompañadas con preguntas sobre las cuales, se establecerá un dialogo que puede transcurrir entre 30 a 40 minutos.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante un seudónimo en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede contestar cualquier pregunta o terminar su participación en cualquier momento.

Esta experiencia puede ser benéfica para la producción de conocimiento, orientado hacia la Educación en ciencias y específicamente en la formación de profesores de Biología _____

Los resultados de esta investigación, serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. El documento una vez cumpla con los respectivos trámites académicos, será socializado y estará posteriormente disponible para consulta.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede contactar en el e-mail a: ugi203@hotmail.com

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato.

Estoy de acuerdo con participar en calidad de entrevistado(a), en esta investigación.

Firma del Participante: [Redacted Signature] Fecha: 30/10/2015

Firma del Investigador: Jorge López Fecha: 30/10/2015

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Investigación: El cuerpo como territorio: Distintas Nociones de cuerpo de acuerdo a la historia de vida
Investigador: Jorge López
Estudiante Jorge López

La presente investigación tiene por objeto: Caracterizar las distintas nociones de cuerpo en mujeres que hicieron parte de un proceso de educación No formal.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, la primera parte será para brindar información general. Posteriormente se abordarán () situaciones acompañadas con preguntas sobre las cuales, se establecerá un diálogo que puede transcurrir entre 30 a 40 minutos.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante un seudónimo en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede contestar cualquier pregunta o terminar su participación en cualquier momento.

Esta experiencia puede ser benéfica para la producción de conocimiento, orientado hacia la Educación en ciencias y específicamente en la formación de profesores de Biología

Los resultados de esta investigación, serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. El documento una vez cumpla con los respectivos trámites académicos, será socializado y estará posteriormente disponible para consulta.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede contactar en el e-mail a: ugi203@hotmail.com

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato.

Estoy de acuerdo con participar en calidad de entrevistado(a), en esta investigación.

Firma del Participante: [Redacted] Fecha: 9/10/2015

Firma del Investigador: Jorge López Fecha: 9/10/2015

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Investigación: El cuerpo como territorio
distintas nociones de violaciones, a partir de las historias
Investigador: Jorge López
Estudiante Jorge López

La presente investigación tiene por objeto: caracterizar las distintas
nociones de cuerpo en mujeres que hicieron
parte de un proceso de educación No Formal.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, la primera parte será para brindar información general. Posteriormente se abordarán () situaciones acompañadas con preguntas sobre las cuales, se establecerá un dialogo que puede transcurrir entre 30 a 40 minutos.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante un seudónimo en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede contestar cualquier pregunta o terminar su participación en cualquier momento.

Esta experiencia puede ser benéfica para la producción de conocimiento, orientado hacia la Educación en ciencias y específicamente en la formación de profesores de Biología

Los resultados de esta investigación, serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. El documento una vez cumpla con los respectivos trámites académicos, será socializado y estará posteriormente disponible para consulta.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede contactar en el e-mail a: ugi203@hotmail.com

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato.

Estoy de acuerdo con participar en calidad de entrevistado(a), en esta investigación.

Firma del Participante: [Redacted] Fecha: 21/10/2015

Firma del Investigador: Jorge López E. Fecha: 21/10/2015.
1013614331