

Educación para la salud con las comunidades

Una experiencia de educación popular

Lilliana Villa Vélez



Educación para la salud con las comunidades

Una experiencia de educación popular

Lilliana Villa Vélez

Villa Vélez, Lilliana

Educación para la salud con las comunidades. Una experiencia de educación popular / Lilliana Villa Vélez. - 1.ª ed. - Medellín: Corporación Universitaria Remington, 2024

Número de páginas: 157

1. Educación sanitaria. 2. Salud pública. 3. Justicia social. 4. Promoción de la salud.

CDD: 613.71 / V712

Educación para la salud con las comunidades. Una experiencia de educación popular

© Corporación Universitaria Remington

Primera edición, febrero 2024

ISBN 978-628-95852-6-1 (PDF - Internet)

ISBN 978-628-95852-5-4 (Impreso)

<https://doi.org/10.22209/9786289585261>

Lilliana Villa Vélez. Autora

Adriana Patricia Bustamante Fernández. Directora editorial

Viviana Díaz. Coordinadora de procesos editoriales

Alfonso Tobón Botero. Diseñador editorial

Juan David Villa. Corrector de textos

Lilliana Villa Vélez. Autora de los linograbados

Fondo Editorial Remington

fondo.editorial@uniremington.edu.co

Calle 51 n.º 51-27, Edificio Uniremington

Telefax: (604) 3221000, extensión 3505

Medellín, Colombia

Este libro presenta los resultados de una investigación acción articulada en un proceso educativo en salud llevado a cabo con un grupo de personas pertenecientes a una comunidad vulnerable, y que incorporó la investigación temática freireana para dar cabida a una salud pública que reconoce la educación popular.

Nota legal

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington. Las citas realizadas y la originalidad de la obra son responsabilidad de la autora; en consecuencia, la Corporación Universitaria Remington no será responsable ante terceros por el contenido técnico o ideológico expresado en el texto, ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual.

Esta publicación se distribuye bajo una Licencia Creative Commons

«Atribución-No Comercial-Compartir igual»



Contenido

Prólogo.....	7
Agradecimientos.....	9
Introducción	10

PRIMERA PARTE

Un marco de referencia para la investigación en educación para la salud	13
---	----

CAPÍTULO I

Situación actual de la educación para la salud en el marco de la salud pública.....	14
1.1 Otra forma de entender la educación para la salud.....	20

CAPÍTULO II

Relaciones entre EpS, justicia social y salud pública	25
2.1 La educación para la salud desde una perspectiva de educación popular	25
2.1.1 La concepción de educación.....	27
2.1.2 Avanzar en la posibilidad de concienciación	29
2.1.3 Relaciones entre los actores involucrados en el proceso educativo	31
2.1.4 El diálogo como base del proceso pedagógico	32
2.2 La educación para la salud emancipadora y la justicia social	34
2.3 Corrientes de salud pública para enmarcar la justicia social	37
2.4 La justicia social como eje de la reflexión respecto a la educación para la salud y la salud pública.....	39

CAPÍTULO III

¿Cómo investigar la educación para la salud que se realiza con las comunidades?	42
3.1 Enfoque epistemológico.....	42
3.2 La investigación acción como método	46
3.2.1 Reflexiones acerca de la práctica de una investigación acción	48
3.2.2 El desarrollo singular del método: la IA y la investigación temática imbricadas	49

3.3	Diseño de la investigación	51
3.3.1	El trabajo en campo con la comunidad	52
3.3.2	Análisis e interpretación.....	59
3.3.3	Desarrollo de la investigación temática para la construcción de la propuesta educativa.....	60

SEGUNDA PARTE

Una mirada diferente de la educación para la salud a partir de la experiencia	71
---	----

CAPÍTULO IV

¿Cómo se constituyó una forma de educación para la salud alternativa a través de las prácticas pedagógicas?	73
---	----

4.1	La EpS como asunto relacional desde las situaciones existenciales de los educandos y atravesando el proceso educativo mismo.....	74
4.1.1	El diálogo como medio relacional	75
4.1.2	La relación educador-educando como encuentro transformador.....	77
4.1.3	Las relaciones significativas de los participantes atravesando sus situaciones existenciales.....	80
4.1.4	La experiencia educativa transformó la relación con otros educandos y permitió construir redes sociales desde el reconocimiento	83
4.1.5	La experiencia educativa en relación con la construcción de redes comunitarias	84
4.1.6	Sentido de una educación con otros en el núcleo de lo relacional	86
4.2	La EpS como proceso que reconoce al sujeto y le da un papel central.....	88
4.2.1	Los aprendizajes están en relación con las situaciones existenciales porque posibilitan conocimientos pertinentes.....	88
4.2.2	Las necesidades sentidas de las participantes	95
4.2.3	Los sueños de los educandos como inédito viable.....	97

CAPÍTULO V

La educación para la salud problematizadora como vía para construir una vida mejor vida buena).....	101	
5.1	Cómo se concretaron los aprendizajes metodológicos de la investigación acción y la investigación temática integradas en esta propuesta de EpS.....	101
5.1.1	Investigación y educación articuladas.....	101

5.1.2	Los códigos como mediadores en la EpS	106
5.2	¿Por qué esta forma de EpS aporta a la construcción de la justicia social (enfoque de las capacidades)?	108
5.2.1	La experiencia educativa problematizadora ayudó a avanzar en el proceso de concienciación	109
5.2.2	La concienciación como parte del proceso educativo que apunta a la comprensión	114
5.2.3	Soluciones a problemáticas que se identifican en el proceso educativo.....	119

CAPÍTULO VI

Aportes de la educación para la salud dirigidos a la emancipación: logros y dificultades en esta experiencia.....		123
6.1	Los cambios logrados con la educación.....	123
6.2	Inercia de la educación bancaria que dificulta la educación liberadora	126
6.3	La formación de dinamizadoras como alternativa para trabajo autónomo en la comunidad.....	127

CAPÍTULO VII

La importancia del desarrollo pedagógico de la educación para la salud en la salud pública.....		130
7.1	La concepción de salud como eje de la experiencia educativa.....	130
7.1.1	Salud en contraposición a la enfermedad.....	131
7.1.2	Trascender la visión biomédica de la salud a través de la EpS	132
7.1.3	Los cambios en su idea de salud y el avance a entenderla en términos de bienestar.....	134
7.1.4	Los contenidos en la experiencia de EpS y su relación con el todo (lo estructural)	137
7.1.5	La potencia del proceso educativo como proceso sanador.....	138
7.2	Para qué repensar la educación para la salud como un asunto importante en la salud pública.....	139
Consideraciones finales		143
Referencias		147

Prólogo

El libro *Educación para la salud con las comunidades. Una experiencia de educación popular*, como producto de difusión de resultados de una investigación, permite una mirada alternativa a las metodologías tradiciones de la educación para la salud (EpS). Y, como lo refiere su autora, Lilliana Villa Vélez, se enfoca en una EpS que «apunta a la formación de los educandos, de manera que sean coautores de su propia salud en una sociedad que les ofrezca oportunidades para lograr la vida que valoran».

Resulta muy importante reflexionar este enfoque centrado en los sujetos, dado que la educación tradicional se basa en aquel conocimiento que las instituciones educativas consideran que deben traspasar a sus educandos, y, por el contrario, este libro hace énfasis en el aprendizaje que se ocupa de la manera en que los educandos interiorizan y utilizan ese conocimiento, lo cual implica una coautoría de los procesos de salud.

Así que esta obra aborda temas muy interesantes para educadores y educandos, y debe ser tenida en cuenta por los gestores de políticas y modelos de atención en salud. Dicho abordaje, además, es profundo a lo largo de estas páginas al analizar cómo en las formas tradicionales de EpS el educador y el educando terminan siendo instrumentos en el proceso educativo. Esto sucede en especial dentro de los modelos de atención en salud, los cuales se preocupan por cumplir metas de salud-enfermedad medidas por indicadores ajenos a las personas, sus realidades y sus contextos.

Otro punto relevante que el lector hallará aquí es el planteamiento de la salud como vida, lo cual evidencia un avance hacia los modelos salutogénicos (generadores de salud), que evitan encasillar la salud en un estado y ponen en el centro al individuo, quien, en forma sistémica y articulada a sus entornos y oportunidades, desarrolla capacidades para vivir sano.

Sin embargo, el aporte más importante de esta obra es el hecho de que pasa de los enunciados a la aplicación de una metodología que logra demostrar el impacto de la EpS alternativa en la construcción de comunidades de aprendizaje, en las tomas de decisiones de los participantes y, espero, en cambios significativos en la salud y en la vida, desde la perspectiva de aquellos.

Cabe anotar que este texto recoge varios años de formación doctoral y que se ve enriquecido por las revisiones teóricas y las experiencias de la autora, quien, a lo largo de su formación académica, ha demostrado un interés por la salud como

tema *generador* en el sentido freireano, el cual hay que problematizar y resignificar de manera individual y con otros a lo largo de la existencia.

La salud, la felicidad y el bienestar son un camino que seguir, no una meta que alcanzar. El camino es el que nos enseña la mejor forma de llegar y nos enriquece mientras lo estamos cruzando.

ADRIANA ARANGO CÓRDOBA

Médica, Especialista en Pediatría. Profesora titular de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Miembro de CIDEPRO y de la Academia de Medicina.

Agradecimientos

A las mujeres de Granizal, por la apertura para compartir sus experiencias de vida. Me han inspirado con sus capacidades, y, con su participación y permanencia en el proceso educativo, me mostraron la pertinencia de una investigación cercana a la realidad de sus participantes.

A Fernando Peñaranda, por su confianza, dedicación, acompañamiento y aportes a lo largo de mi proceso de formación doctoral, y por su invitación constante a seguir construyendo conocimiento de múltiples formas.

A Wilson Bolívar, por valorar mis producciones y animarme a continuar.

A mis compañeros del grupo de crianza, por haberme acogido y por su respaldo en el desarrollo de la experiencia con la comunidad; en este camino recorrido nos transformamos juntos.

A mis compañeros y profesores del doctorado, por todo lo que compartimos en esos años de formación.

A los dialogantes que pasaron por la línea de Educación para la Salud durante los últimos años, porque con sus aportes estimularon mis reflexiones.

A las instituciones que hicieron posible este proceso con su financiación: Colciencias, Convocatoria 647 de 2014, con el crédito educativo para la formación doctoral, y la Universidad de Antioquia, mediante la financiación del trabajo de campo a través de la estrategia de su Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), en la Convocatoria Programática 2016 Área Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Código del proyecto: 2016-12986.

A la Corporación Universitaria Remington por el apoyo para la publicación de este libro.

Y, por último, a los amigos y familiares que me han animado constantemente y de forma incondicional.

Introducción

Esta investigación, que surge en el marco de mi formación doctoral, integra, por una parte, el interés que como médica y salubrista he tenido por la salud y por su abordaje desde una visión que recoja dimensiones más amplias a la enfermedad; y, por otra parte, la motivación por el trabajo comunitario, que nació de la participación en actividades con la comunidad de la vereda Granizal desde el año 2013; allí laboré como docente en grupos de estudiantes de Medicina, apoyando proyectos de extensión de la Universidad de Antioquia y de investigación en crianza y educación para la salud (EpS).

A partir de estas experiencias me ha sido posible acercarme a las problemáticas sociales y de salud de esta población, a las necesidades que los aquejan y a las dificultades para acceder a la atención; así como a las limitaciones de los procesos de EpS que se concretan en actividades de prevención de la enfermedad, las cuales son llevadas a cabo por varias instituciones, públicas y privadas, que interactúan en la vereda. Cabe anotar que estas acciones con frecuencia tienen un carácter puntual que no consigue reconocer a las personas desde su historia de vida, considerando que proceden de diferentes contextos, muchos de ellos rurales, donde aprendieron prácticas en salud que deben comprenderse en un ambiente de diálogo intercultural. Así las cosas, he mantenido una intención de profundizar en la EpS como tema que ha sido poco trabajado pedagógicamente.

Encuentro que esta investigación constituye una oportunidad para avanzar en la construcción de una visión diferente de la EpS; he tratado de desarrollar una investigación desde una visión de salud pública que retome al sujeto y favorezca la reflexión sobre la salud en la vía de la transformación. En este sentido, la EpS con un enfoque para la emancipación se convierte en alternativa para la construcción de la salud, especialmente en un contexto con alta vulneración de los derechos humanos, donde las acciones de salud pública deben considerar ampliamente la forma como las personas comprenden su salud y trabajar con ellas para mejorarla.

Debo señalar que no son comunes este tipo de experiencias que buscan realzar lo teórico y lo práctico a la vez, entrecruzando la investigación y la educación; de modo que el desafío metodológico constituyó aprendizajes personales y grupales, porque las situaciones existenciales de los educandos confrontaban permanentemente a los educadores y exigían repensar las formas en que se concretan las propuestas pedagógicas, y, sobre todo, sirvió para que los sujetos participantes comprendiéramos la salud desde una perspectiva más crítica, y que, a partir de

procesos dialógicos, construyéramos nuevas oportunidades para el desarrollo de las capacidades y la transformación.

La investigación busca generar un aporte a la comunidad académica en el ámbito de la salud pública, en la medida en que permite fortalecer el trabajo de la línea de investigación en Educación para la Salud.¹ Este libro muestra de manera comprehensiva la experiencia de investigación-educación vivida en el asentamiento de Altos de Oriente 2. Allí habitan personas que han sido desplazadas por la violencia desde diferentes lugares del país y que sufren injusticias sociales que afectan su vida y su salud; por lo tanto, son grupos de interés prioritario para la salud pública. En este caso particular, se llevó a cabo un proceso de EpS basado en la educación popular y se presentan las reflexiones teóricas y metodológicas como una forma de EpS alternativa en salud pública.

El texto está organizado en dos partes. En la primera presento los referentes teóricos que guiaron la construcción y desarrollo de la investigación, y se compone de tres capítulos. En el capítulo I se encuentran la construcción del planteamiento del problema y la justificación, así como los objetivos. En el capítulo II recojo los referentes teóricos que se articulan desde los ejes temáticos de la EpS, la justicia social y la salud pública, en tanto el capítulo III contiene el marco metodológico de la investigación, siguiendo el recorrido del método desde la concepción epistemológica, pasando por el desarrollo singular del método, en el que se integraron la investigación acción (IA) y la investigación temática, y mostrando el diseño de la investigación, que se concreta en una propuesta de educación para la salud alternativa.

En la segunda parte están los hallazgos y la discusión, organizados en cuatro capítulos. En el capítulo IV explico cómo se constituyó una experiencia de EpS alternativa a partir de unas prácticas pedagógicas que identifican la educación como un proceso relacional en el cual el sujeto tiene un papel central. El capítulo V muestra como la EpS tuvo un sentido orientado a la comprensión de las oportunidades, de forma que los educandos fueron desarrollando sus propias comprensiones a través del proceso educativo y, desde estas, avanzaron a construir una vida mejor (vida buena); así se explicita la concreción de los aprendizajes metodológicos y cómo en esta perspectiva se avanza en la construcción de la justicia social desde una educación problematizadora. En el capítulo VI se encuentran los aportes de la EpS dirigidos a la emancipación, y da cuenta de una visión crítica sobre los logros y dificultades de esta experiencia. El capítulo VII presenta

¹ La línea trabaja temas relacionados con la niñez, la crianza y la educación para la salud desde una perspectiva transdisciplinar, y forma parte del grupo de investigación Salud y Sociedad, de la Facultad Nacional de Salud Pública.

la reflexión sobre la importancia del desarrollo pedagógico de la EpS en la salud pública, retomando la concepción de salud como eje de la experiencia educativa y llamando a repensarla como un asunto importante en la salud pública. Por último, recojo las consideraciones finales con el propósito de plantear un método alternativo para desarrollar la EpS en el marco, precisamente, de la salud pública.

Para explicitar el sentido de esta investigación, quiero realizar algunas observaciones que me permitan delimitarla aclarándoles a los lectores qué no es el estudio:

- No es un estudio sobre la crianza. Aunque el proceso educativo desarrollado abordó los temas de la crianza como de interés de los participantes, ese no es el propósito central de investigación: el interés fue el proceso de educación para la salud (EpS) en sí.
- No es una descalificación de las perspectivas de educación tradicionales porque se reconocen los procesos de aprendizaje y la relevancia que le han dado a la EpS; sin embargo, al desarrollar la educación en escenarios comunitarios, estas perspectivas tradicionales tienden a tomar formas prescriptivas e instrumentales, las cuales son cuestionadas en este estudio.
- No es un estudio culturalista o subjetivista que se interese solo por la situación particular de los participantes, ya que no se queda en entender la situación puntual, sino que incorpora unos procesos sociales mayores que influyen en la manera como se concreta la experiencia educativa en la vida y la salud de los participantes.
- No es un estudio sobre la concepción de educación. Aunque emergen elementos en esta vía, el objetivo central no es comprender cómo los participantes piensan la educación: lo que interesa es la construcción que se hace a partir de la experiencia misma en el proceso educativo.
- No es un estudio sobre la concepción de salud. Aunque es importante acercarse a esta para comprender sus consecuencias en el proceso educativo, la investigación busca un abordaje más comprehensivo.
- No es una investigación evaluativa, no interesa evaluar la experiencia educativa, sino entender el proceso mediante el cual se configura una propuesta que es pertinente desde el punto de vista de una EpS pensada en una perspectiva crítica.



PRIMERA PARTE

UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD

CAPÍTULO I

Situación actual de la educación para la salud en el marco de la salud pública

En el contexto nacional es importante construir visiones alternativas sobre la EpS; esta investigación pretende aportarle a la salud pública para entender la EpS y aprender de una experiencia concreta con una comunidad. A su vez, el modelo de EpS que se desarrolla en cada contexto depende de la visión filosófica de la educación, de la concepción de salud que se asuma y de la corriente de salud pública en que se inscriba. A continuación se argumenta que existe una tendencia hacia una EpS impositiva y centrada en la enfermedad, la cual ha sido un instrumento de la salud pública porque se lleva a cabo de forma mecanicista para responder a lineamientos de políticas desde la perspectiva biomédica hegemónica. Esto ha traído implicaciones para las comunidades, especialmente para las que viven en contextos de injusticias sociales extremas.

La EpS ha tenido críticas y limitaciones en sus alcances porque ha estado inmersa en el modelo biomédico dominante, que se orienta al *control* de la vida. Este modelo entiende la medicina como una estrategia biopolítica que busca normalizar la enseñanza médica y tiene una intención intervencionista y controladora que se enfoca en el tratamiento y en la medicalización de la existencia, la conducta, el comportamiento y el cuerpo humano, para circunscribirlos al dominio de la medicina (Foucault, 1977, p. 4).

El modelo biomédico dominante y la educación tradicional influyen en las políticas en salud y en la formación disciplinar y profesional; esto tiene un sustento histórico desde el sector salud porque «... ha asumido la tarea de ‘educar’ a la población generalmente desde una perspectiva medicalizada y biologicista, bien intencionada en términos de prevenir enfermedades, pero contaminada de mensajes y de una metodología que contribuye también al mantenimiento de la subordinación» (De Keijzer, 2005, p. 441). Esta perspectiva hegemónica lleva a visiones reduccionistas de la EpS, y también conduce a instrumentalizarla y desvalorizarla, pese a ser considerada como una dimensión fundamental de la salud pública y la promoción de la salud (Peñaranda et al., 2014, p. 366).

Asimismo, en el marco del modelo biomédico, el desarrollo de la EpS en la salud pública ha estado imbricado en el discurso de la promoción de la salud. Desde la Carta de Ottawa (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1986) se liga la EpS a la promoción de la salud enfocada al perfeccionamiento de actitudes. Con respecto a esto hay controversia, porque, aunque la promoción puede considerarse un hito de la EpS y la ha visibilizado en las políticas públicas, también se ha constituido como un discurso que la opaca, por cuanto la concibe como estrategia e instrumento de la otra (Salci *et al.*, 2013, p. 229).

Por otra parte, la EpS que se realiza en las instituciones sanitarias ha sufrido un pobre desarrollo pedagógico, suele tener una visión instrumental y recurre a un enfoque pedagógico instruccional, el cual considera los conocimientos de las personas como inapropiados y subvalora los saberes populares; además, tiende a imponer la modificación de los saberes culturales cuando no concuerdan con los conocimientos disciplinares preestablecidos (Bastidas *et al.*, 2009, p. 106).

Otro aspecto que ha limitado el alcance de la EpS es el conservadurismo educativo, que se mantiene a través del tiempo y que se basa en la acción pedagógica como dispositivo de reproducción cultural mediante la imposición de un contenido particular (arbitrio cultural) (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 21, 50). La EpS no es ajena a este modelo pedagógico tradicional como forma de ejecutar dicha imposición, porque se ha basado en modelos educativos tradicionales de carácter informativo, conductista y persuasivo-comunicacional (Tones, 2002, p. 2) centrados en la enfermedad, que no apuntan a la construcción de las capacidades de las personas para mejorar su salud y que tienden a procesos poco dialógicos, con imposición de contenidos y educación insatisfactoria para los participantes.

La concepción que se tenga de la salud está en la base de cualquier propuesta de EpS que se realice; por tanto, en cada modelo de EpS subyace una concepción de salud que lo caracteriza. Según la clasificación de Serrano (1990), se diferencian tres modelos:

Informativo. Se enfoca en la ausencia de enfermedad y considera la salud como algo individual heterónimo, es decir, que depende de otros y se consigue consultando al técnico.

Persuasivo-motivacional. Asume la salud como un fin en sí mismo, por encima de la vida; también tiene una concepción heterónoma y es mecanicista porque sitúa la enfermedad en categorías nosológicas que se orientan a la verificación operativa mediante la medición, estudio y experimentación (evaluación conforme a normas).

Político-económico-ecológico. Propone la salud dentro de la vida humana y no la separa de la estructura social; por lo tanto, la salud vendrá de un cambio social y de estructuras económicas donde disminuyan las diferencias.

Los dos primeros modelos se corresponden con una perspectiva de educación tradicional, y el tercero con una vertiente crítica (Díaz-Valencia, 2012, p. 5; Dias y Carvalho, 2006, p. 4). Considero que los primeros dan cuenta de procesos educativos restringidos a la información y que la salud está en función del comportamiento (y como consecuencia de evitar la enfermedad); además, tienen una intención intervencionista. Mientras que el último propone una perspectiva de salud más amplia, en la cual se cuestionan asuntos de la organización social en relación con la equidad; por tanto, plantea una EpS que puede dialogar con visiones de salud pública que entienden la salud como vida.

Otro asunto por considerar es el significado que la salud tiene para las personas, como punto de partida para lograr la comprensión de la situación de salud de las poblaciones en el marco de los procesos educativos, considerando sus condiciones de vida y expectativas en cuanto a la salud que valoran. Por tratarse de procesos de EpS impositivos y enmarcados en una perspectiva de salud pública tradicional, estos significados no se entienden en marcos dialógicos que acerquen los saberes populares y científicos; de ahí la importancia de que, desde la investigación en salud pública, se profundice en la conceptualización de la salud como un factor dinámico que se construye en interacción con los otros.

Con frecuencia se olvida que los significados sobre la salud tienen una dimensión que debe ser pensada en plural; por esto es importante ampliar la visión de la salud pública, porque la salud y la enfermedad no son cuestiones meramente científicas, sino también sociales y políticas (Navarro, 1997, p. 50). Es relevante, entonces, dialogar con otras disciplinas, como la sociología, la antropología y la educación, las cuales son pertinentes para comprender la enfermedad y la muerte en términos sociales y para el desarrollo de la EpS y la salud pública.

En lo referente a los ámbitos en que se lleva a cabo la EpS, han sido los espacios formales de tipo institucional (escuela y servicios de salud), los espacios informales (con carácter educativo o no, incluidos los comunitarios), y también la familia y los medios de comunicación; en todos estos espacios se reconoce que la EpS no es un complemento, sino una necesidad formativa (González, 2012, p. 123). Sin embargo, la educación en el ámbito de la salud ha sido considerada un proceso social y político para la gubernamentalidad, como procedimiento y táctica para el ejercicio del poder (Foucault, 2006, p. 136), cuyas prácticas

pedagógicas se han adecuado históricamente a las prácticas en la escuela y el hospital (Gómez, 2015, p. 61).

La EpS está implícita en cualquier práctica que se emprenda en los servicios de salud dentro de los ámbitos de la promoción de esta, prevención de la enfermedad, tratamiento y rehabilitación. Las acciones educativas para la salud frecuentemente son efectuadas por las instituciones sanitarias, y están fundadas en el modelo biomédico y en una perspectiva tradicional de la educación; además, son coherentes con los intereses de una salud pública clásica, la cual está enmarcada en el modelo biomédico dominante, caracterizado por una visión causal y orientada a las enfermedades, con un enfoque desde los factores de riesgo y la epidemiología convencional (Peñaranda, 2015a, p. 103).

Este modelo biomédico y vertical de educación soslaya las condiciones sociales de injusticia que condicionan la salud y el desarrollo de las personas y las comunidades, en coherencia con una salud pública tradicional que posee una perspectiva de justicia social utilitarista, la cual, para pensar la distribución de los recursos, se enfoca en calcular «... el grado de felicidad alcanzado por el mayor número de individuos con los mismos o menos recursos» (Hernández-Álvarez, 2008a, p. 4). Este enfoque puede ser cuestionado, ya que el mayor bienestar de algunos no puede estar justificando la pérdida de las oportunidades de otros (Rawls, 2010, p. 62); adicionalmente, desde esta visión, el individuo es considerado un medio para el crecimiento económico, y termina siendo responsabilizado por su salud, mientras la salud pública deja de lado su compromiso con la búsqueda del bienestar colectivo y del desarrollo humano para centrarse en las enfermedades (Granda, 2009a, p. 11).

De igual manera, el modelo biomédico puede ser cuestionado, por cuanto no ha incorporado otras dimensiones más amplias de la vida desde una perspectiva cultural, y no ha logrado una mirada que permita ampliar la comprensión de la salud: «... interpretar íntegramente la compleja, diversa, particular y temporal salud de los sujetos; (...) es obligatorio también mirar al ensombrecido sujeto individual, los movimientos sociales, la comunidad, la cultura» (Granda, 2009a, p. 98). Por tanto, es pertinente en la salud pública retomar el concepto de *cultura* para la comprensión de los contextos y significados de la salud humana, y de los procesos de EpS que se derivan. La cultura es un concepto transversal que corresponde a un término polisémico y en permanente construcción; siguiendo a Geertz (1973), la cultura se entiende como:

... sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos); la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (p. 26).

La perspectiva de salud pública descrita tiene limitaciones para responder a las necesidades de los sujetos y las comunidades, por cuanto debería favorecer diferentes modos de ver el mundo; asimismo, impone estilos de vida como verdades que pueden no ser adecuadas para las situaciones porque desconocen el contexto cultural y no permiten cuestionamientos, de forma que contribuye a mantener las situaciones de injusticia en la sociedad (Venkatapuram, 2011, p. 234). A fin de responder a esta visión dominante de salud pública, la EpS ha jugado un papel instrumental, su ejercicio se ha ajustado a prácticas pedagógicas tradicionales (Sánchez et al., 2003, p. 462) y la investigación sobre ella ha tenido un pobre desarrollo en el contexto local (Díaz *et al.*, 2010, p. 222).

Dentro de los efectos que se generan con esta problemática puede encontrarse que el desarrollo de una EpS que no responda a las necesidades de las comunidades limita las oportunidades de las personas; de la misma manera, una salud pública que no priorice el trabajo con las comunidades haciendo explícita una concepción de justicia social que pretenda la superación de las injusticias tiende a perpetuarlas (Venkatapuram, 2011, p. 15) y contribuye a la vulneración de los derechos, como se presenta a continuación.

Para las personas en situación de desplazamiento forzado por la violencia, la atención en salud prestada no es sensible a sus realidades por la manera como el modelo biomédico opera en un sistema mercantilista; además, como se ha documentado en diferentes estudios, hay limitaciones para acceder a los servicios y se han identificado las barreras de acceso que enfrentan estas poblaciones (Tovar-Cuevas y Arrivillaga, 2014, p. 20). Cabe añadir que, en materia de salud, es injusto que a quienes requieren más se les dé menos, a pesar de que se formulen políticas públicas para la garantía de sus derechos en dicha materia.

En la actualidad se reconoce ampliamente el efecto que genera la inequidad sobre la salud; se sabe que las víctimas del desplazamiento forzado por la violencia sufren privaciones de diversa índole que contribuyen a unas peores condiciones de vida, salud y barreras de acceso a los servicios en comparación con otras poblaciones pobres y en situación de vulnerabilidad (Hernández Bello y Gutiérrez Bonilla, 2008, p. 1). Por estas razones, los desplazados han sido considerados un

grupo prioritario para las intervenciones en salud pública, según lo soportan las leyes 1122 de 2007 y 1438 de 2011, así como el Plan Decenal de Salud Pública de 2013; sin embargo, documentar las prioridades en la legislación no establece una garantía, ya que en la práctica se presenta una permanente vulneración del derecho a la salud en este grupo priorizado.

Los habitantes de la vereda Granizal no son ajenos a las problemáticas mencionadas, y, en la cotidianidad, ellos muestran interés por los temas relacionados con la salud y las oportunidades de EpS; en particular, requieren una educación que pueda ayudar a solucionar las múltiples necesidades que presentan y las barreras para la atención en aspectos de salud-enfermedad. Infortunadamente, la respuesta de las instituciones de salud para resolver las situaciones tiene un enfoque centrado en la enfermedad y limitado a educar sobre el acceso a los programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad (Escuela de Formación Administrativa y en Salud de Santander, 2004, p. 12), ofreciendo soluciones impositivas y poco dialógicas que no alcanzan a remediar las dificultades. Todo lo anterior se relaciona con el enfoque de la salud pública, que con frecuencia propone acciones educativas dirigidas al control de las enfermedades, y en las que la educación se ve limitada a la transmisión de información, lo cual es importante, pero no suficiente a fin de alcanzar un abordaje integral de la salud para el desarrollo humano.

A partir de los problemas descritos, se propone que los procesos continuos y sistemáticos de EpS podrían beneficiar a los habitantes de la vereda, porque de esta forma se avanzaría en la construcción de la salud que valoran y en los temas de salud pública que los afectan. En este sentido, se mencionan algunas experiencias en educación popular llevadas a cabo en Colombia, desarrolladas desde las décadas del 60, 70 y 80. Estas fueron recogidas por Zea Bustamante (2017) en su tesis y corresponden a apuestas lideradas por diferentes instituciones: el Centro Laubach de Educación Básica de Adultos (CLEBA), creado en Medellín y con participación de la Universidad de Antioquia; el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC); Dimensión Educativa, en Bogotá; Acción Cultural Popular (ACPO, Radio Sutatenza), en Boyacá; los jesuitas y claretianos con la teología de la liberación, en Colombia; la Corporación Vamos Mujer, en Medellín; la Corporación para la Salud Popular, Grupo Guillermo Fergusson, con su Escuela Popular de Líderes en Salud; y las acciones desarrolladas por Héctor Abad Gómez, hito de la salud pública local y regional.

Estas experiencias se caracterizan por que han tenido a la salud como tema generador y han contribuido a la consolidación de procesos de organización comunitaria; en este sentido, son referentes por tener en cuenta para pensar la EpS con las comunidades. Y pese a la ausencia de literatura sobre EpS que dé cuenta de procesos educativos llevados a cabo con poblaciones desplazadas, esta perspectiva planteada desde la educación popular podría ser una vía para el desarrollo de una salud pública alternativa que incorpore una justicia social que considere las necesidades de todos.

1.1 Otra forma de entender la educación para la salud

La EpS es reconocida como una dimensión importante para la salud de las personas; sin embargo, la forma hegemónica como se lleva a cabo está centrada en la enfermedad y en el modelo educativo tradicional. Entonces, es pertinente preguntarse lo siguiente: ¿cómo la EpS puede promover una educación que trascienda la enfermedad?, ¿cuál es la concepción de salud pertinente para un proceso educativo que busque la emancipación? Esta forma de EpS alternativa a las perspectivas hegemónicas busca promover la salud como vida, sin negar la enfermedad ni la muerte, sino resignificando al sujeto en todas las dimensiones. Asimismo, pretende aportar a la construcción de una salud pública con elementos críticos que permitan pensar la teoría y la práctica para trascender la visión causalista de la enfermedad, en coherencia con las propuestas que le dan centralidad al sujeto desde la medicina social latinoamericana y salud colectiva.

La respuesta a estas preguntas no se resuelve solo desde un ejercicio de reflexión teórica: se requiere desarrollar procesos de investigación con las comunidades, en los cuales se reflexionen las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. Por eso, la educación popular, como referente de la experiencia, aporta elementos para orientar el análisis en esta investigación. Se desprenden, entonces, otras inquietudes: ¿cómo se llevan a la práctica de una EpS alternativa los fundamentos pedagógicos de la educación popular?, ¿cómo aporta la educación popular a la superación de los modelos de educación tradicional y biomédico?

Asimismo, ¿cómo generar una educación problematizadora que contraste con la educación tradicional, que impone información a un educando pasivo?, ¿cómo esta experiencia investigativa aporta en la construcción de conocimientos útiles para las personas vinculadas en su proceso de avanzar hacia una conciencia crítica, requerida para el logro de una perspectiva emancipadora de la educación? Esta perspectiva alternativa está enmarcada en la pedagogía crítica o renovada, también conocida como *de problematización o liberadora*, y no es de enseñanza,

sino de aprendizaje: «Es un método de cultura popular que concientiza y politiza» (Freire *et al.*, 1973, p. 28). Por lo tanto, es pertinente para lograr los objetivos de la salud pública y para que las personas puedan transformar su realidad de una manera crítica.

Se trata de pensar un proceso educativo para el desarrollo de las personas; entonces, ¿cómo lograr una EpS que genere conocimientos y promueva la creación?, ¿cómo llevar a cabo una EpS que no se limite al suministro de información, sino que busque desarrollar una capacidad crítica con los participantes?, ¿cómo es la organización de los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación en una propuesta de EpS basada en la perspectiva emancipadora de la educación popular? La ruta que sigue esta investigación para avanzar en el desarrollo teórico de la EpS es la perspectiva freireana de la educación popular; por tanto, se concibe que la educación se da en el dominio de lo humano, no en el de las cosas; se trata de un proceso de búsqueda de conocimiento y creación. Como propone Freire (2005, p. 34), es una educación que se hace más pedagógica en tanto más crítica, y más crítica cuando deja de focalizarse en visiones parciales de la realidad y se enfoca en la totalidad.

Desde este abordaje, ¿cómo se da la participación de las personas en los procesos de EpS que están basados en la perspectiva emancipadora de la educación popular?, ¿qué hacer para que los educandos puedan participar en las decisiones centrales del proceso educativo, como la construcción de contenidos? En este sentido, se resalta que la función del salubrista no es solo como interventor en el campo de la salud, sino que, como plantea Granda (2009a), se trata también de ser «mediador e intérprete de los procesos» (p. 7). Así, la EpS podría ser vista como una oportunidad para favorecer la transformación a partir de procesos que tengan en cuenta al otro en relación dialógica, a través de prácticas educativas pertinentes para el trabajo con las comunidades. Trascendiendo el encuentro educativo y reconociendo que se trata de una educación con perspectiva de participación social y coherencia política, en la medida en que construye cambios sociales, basados en la reflexión y acción para la praxis (Freire, 1997a, p. 7): ¿cómo puede la EpS movilizar el cambio en las comunidades?

Para situar la EpS en el marco de la salud pública, surge una pregunta: ¿por qué avanzar hacia el desarrollo de una perspectiva política en la EpS? Esto implica reconocer la educación como un elemento político importante para contribuir al libre desarrollo de las personas, para que comprendan la condición humana, se conviertan en ciudadanos y puedan elegir su forma de vivir. Vale la pena anotar que la EpS debe comprenderse como un medio para el intercambio de informa-

ción y el desarrollo de una visión crítica de los problemas de salud, y no como un simple proceso de transmisión de datos (Díaz y Da Silva, 2007, p. 7). Aquí la educación no se propone en el sentido tradicional como instrumento para el ejercicio político, sino en uno humanista y político para la emancipación. Esto está en correspondencia con la concepción de *paideia* y con la coproducción del proceso salud-enfermedad desde la medicina social latinoamericana y salud colectiva, que, según Sousa Campos (2009), apunta a «... la necesidad de que, a través de la adopción de alguna metodología de apoyo, las personas consigan desarrollar una mayor capacidad reflexiva y, en consecuencia, adquieran una mayor capacidad de intervenir sobre los factores estructurados que las condicionan» (p. 170).

Por otra parte, afrontar el problema de la EpS con comunidades que viven injusticias sociales implica considerar lo siguiente: ¿cómo se hace una educación en un escenario de grandes injusticias?; para esta investigación se retomaron algunos elementos del enfoque de las capacidades (Sen, 2009; Nussbaum, 2012) porque proponen que los logros sociales deben ser evaluados teniendo en cuenta las capacidades reales de las personas, es decir, el conjunto de sus oportunidades (Sen, 2009, p. 268), las cuales se ven limitadas por los problemas de la injusticia. Este enfoque es coherente con una visión de salud pública y de EpS alternativas, ya que, desde las capacidades combinadas (Nussbaum, 2012, p. 41), que comprenden no solo las condiciones sociales, políticas y económicas, sino también las capacidades internas, permite una comprensión dialógica de la relación sujeto-sociedad.

Por tanto, el desarrollo de procesos de EpS dialógicos implica reconocer las injusticias sociales, asumir una posición crítica frente a ellas y desarrollar propuestas educativas participativas que respondan a las necesidades de las personas, y que se pregunten esto: ¿cómo se entienden los logros y dificultades del proceso de construcción de una propuesta de EpS alternativa al modelo tradicional y biomédico basada en la educación popular, la cual asume la teoría y la práctica de manera dialéctica?

En esta investigación se realizó una reflexión teórica alrededor de la EpS y la salud pública y, a partir de una experiencia educativa concreta, se construyó una propuesta de EpS con los participantes a fin de mejorar los procesos educativos en salud de este tipo de poblaciones. La pregunta central que orientó a esta investigación fue la siguiente: ¿cómo se configuró una experiencia de educación para la salud basada en la educación popular con habitantes del asentamiento de Altos de Oriente 2, Bello, Antioquia?

Con el propósito de contribuir al desarrollo de propuestas alternativas y de avanzar en la fundamentación pedagógica de la educación para la salud como aporte a la teoría y la práctica de la salud pública, se planteó como objetivo central el siguiente: *comprender el proceso de configuración de una experiencia de educación para la salud basada en la educación popular que se desarrolla con personas del asentamiento de Altos de Oriente 2, del municipio de Bello, departamento de Antioquia.*

Los objetivos específicos apuntaron a comprender la forma como los fundamentos pedagógicos de la educación popular se llevan a la práctica en la construcción de una propuesta de educación para la salud alternativa al modelo tradicional y biomédico; analizar la concepción de salud asumida en la propuesta, sus consecuencias para el desarrollo pedagógico y su coherencia con la perspectiva emancipadora de la educación popular; identificar los logros y dificultades del proceso de construcción de una propuesta de educación para la salud alternativa al modelo tradicional y biomédico, basada en la educación popular y que asume la teoría y la práctica de manera dialéctica.



CAPÍTULO II

Relaciones entre EpS, justicia social y salud pública²

La EpS emancipadora constituye una oportunidad para construir la salud con las comunidades, porque permite desarrollar una salud pública con una concepción de justicia social explícita que propongo desde el enfoque de las capacidades. Para desarrollar este argumento se presentan elementos claves sobre la EpS desde la perspectiva de la educación popular, la necesidad de que la salud pública considere una EpS emancipadora para el fortalecimiento de capacidades en las personas, las razones por las cuales es pertinente pensar la salud pública desde este enfoque de justicia social y, por último, la justicia social como eje de reflexión de la EpS y la salud pública.

2.1 La educación para la salud desde una perspectiva de educación popular

Los referentes pedagógicos de la educación popular aportan elementos valiosos para reflexionar las prácticas educativas en salud, que habitualmente están a cargo de las instituciones de salud y sus profesionales. Dichas prácticas se desarrollan en el ámbito institucional, pero en ocasiones comprenden actividades en contextos comunitarios o del hogar, lo cual representa una oportunidad para llevar a cabo una educación más cercana a la realidad de las personas, en coherencia con lo que pretende la educación popular. A continuación se discuten algunos elementos sobre los antecedentes y los asuntos pedagógicos de la educación popular que en esta investigación se asumieron para llevar a cabo la EpS.

Se retoma la pedagogía como la ciencia de la educación (Runge, 2008, p. 118) y se reconoce la educación popular como praxis inscrita en las pedagogías críticas; esta perspectiva permite una aproximación que abarca lo teórico, epistemológico y metodológico en aras de la transformación de la realidad, por cuanto incorpora «la idea de que las cosas no tienen por qué ser así y que el hombre puede cambiar lo existente» (Runge, 2008, p. 131). Precisamente, la educación popular como

² El tema tratado en este capítulo fue publicado en formato de artículo de revista, y en este libro se amplía su desarrollo. Para ver la publicación, se recomienda consultar: Villa Vélez, L. Educación para la salud y justicia social basada en el enfoque de las capacidades: una oportunidad para el desarrollo de la salud pública. *Ciênc. saúde coletiva* 2020, vol. 25, n. 4, pp. 1539-1546. Epub 06-Abr-2020. ISSN 1413-8123. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020254.19052018>

referente pedagógico parte de realidades concretas y, en una de sus vertientes principales, se inscribe en un paradigma latinoamericano, «... con especificidades que le dan nuestra identidad, nuestra historia, nuestro contexto y nuestras luchas, caracterizando al diálogo, confrontación de saberes y la negociación cultural como ejes de su propuesta metodológica» (Mejía, 2013, p. 1).

Entre los antecedentes, en primer lugar, se hace énfasis en la importancia de la educación popular como movimiento social y corriente pedagógica que comenzó en América Latina desde la década de los 60 (Torres, 2011, p. 11). La educación popular se inició a partir de los trabajos de alfabetización en áreas rurales y barriales, y, aunque ha presentado diferentes matices a lo largo de su trayectoria, en términos generales, apunta a la construcción de una visión crítica frente a la forma como la sociedad se organiza y tiene como punto de partida el interés de los grupos populares: «Todas las propuestas de Educación Popular han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social de tipo capitalista propio de las sociedades latinoamericanas» (Torres, 2011, p. 20).

En segundo lugar, la educación popular como práctica política parte de la idea de que la educación no es nunca neutral, sino intencionada; en este sentido, hay un gran debate entre lo político y lo pedagógico, porque la educación tiene fines asociados con la acción política y, a su vez, la acción política es un espacio privilegiado para el aprendizaje, en lo cual se hacen borrosos los límites de ambas.³ Por ejemplo, Torres (2011) resuelve este debate planteando que «... todo es educativo, todo es político; los contenidos y metodologías de la Educación Popular se orientan predominantemente a la concientización política» (p. 38).

En tercer lugar, la educación popular en América Latina, como corriente pedagógica, ha tenido un desarrollo propio y ha hecho contribuciones trascendentales para pensar la educación de acuerdo con las particularidades del sur. Puede identificarse que surge y desaparece por periodos en relación con las problemáticas de contextos particulares, y en su desarrollo histórico, según Mejía (2013, p. 2), se reconocen los siguientes hitos: un énfasis en la perspectiva latinoamericana de la educación, propuesto por Simón Rodríguez; el trabajo en la construcción de una escuela propia que recogiera la sabiduría indígena, desarrollado por Elizardo Pérez; la propuesta de educación popular integral desde el Movimiento de Fe y Alegría; y, en la década de los 60, época de mayor desarrollo y auge desde lo

³ Este es un debate vigente. Freire atacó la imposición de ideologías y, para él, lo político responde al interés común. Para Freire la concientización es la profundización de la toma de conciencia (Freire, 2005, p. 136), en relación con la conciencia política.

teórico-práctico (como crítica a la forma de cultura y colonialidad), se destaca Paulo Freire entre sus principales representantes.

Como ya se ha enfatizado, la EpS, en general, pretende mejorar la salud de las personas y las poblaciones, pero tradicionalmente se ha hecho de manera prescriptiva y se le ha quitado al sujeto el protagonismo de sus propias transformaciones. Si se piensa la EpS desde una perspectiva crítica, significa que no cualquier educación en salud tiene pertinencia: debe ser una educación que involucre al educando y le permita construir los conocimientos que orientarán su propia transformación. Retomando a Freire (1997c): «No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado...» (p. 26).

Es por ello que se requiere una reflexión pedagógica que oriente la práctica; es decir, avanzar para construir teoría desde una visión más crítica para que la práctica educativa sea llevada a cabo desde una comprensión más profunda; en este sentido, la educación que transforma es la que invita a la reflexión y a la acción (Freire, 1997a, p. 7).

A continuación se presentan algunas categorías centrales de la educación popular que pueden aportar en el desarrollo de la práctica educativa para la salud.

2.1.1 La concepción de educación

Bernstein (2000) hace un aporte importante desde la sociología de la educación cuando busca comprender cómo funciona el discurso pedagógico dentro de la escuela a través del dispositivo pedagógico, que es un procedimiento y un mecanismo de implementación de ese discurso, el cual contribuye al proceso de control simbólico. De esta manera, la comunicación pedagógica que se desarrolla en las instituciones educativas se considera facilitadora de la transmisión de los mensajes ideológicos; es una transmisión para las relaciones de poder externo y su desarrollo psicológico: «La educación es un vehiculizador de algo más que sí mismo, es una forma dominante e impositiva de comunicación para privilegiar unos sectores en detrimento de otros» (Bernstein, 2000, p. 36). Asimismo, plantea que la práctica pedagógica es el medio principal de producción, reproducción y transformación de la cultura. Sin embargo, cada educador que participa en el proceso selecciona, interpreta y recontextualiza la información dada desde el nivel oficial central y decide cómo transmitirla desde sus propios valores; por lo tanto, tienen cierta autonomía sobre cómo organizar y comunicar el discurso.

El ejercicio de la EpS reflexionada conduce a la dicotomía entre la práctica de una educación popular versus una educación tradicional; en la decisión, el

educador se ve influenciado por las imposiciones del medio institucional y por la inmovilidad que genera la educación bancaria, porque los profesionales de la salud han sido formados en modelos educativos tradicionales, no han recibido preparación pedagógica y están sujetos a presiones institucionales en las cuales el componente educativo no es esencial.

Hay que tener en cuenta que la EpS ha sido permeada por las prácticas educativas tradicionales, las cuales frecuentemente muestran un enfoque comportamental que busca cambios en los hábitos individuales (Sánchez et al., 1995, p. 459) sin considerar que el sujeto tiene sus propios intereses y necesidades, y que está inmerso en un engranaje social que lo influencia. La EpS tradicional no posee un carácter formativo, no reconoce su carácter político y no pretende la transformación de la realidad de los sujetos, de ahí que la propuesta es incorporar prácticas educativas liberadoras. Retomando a Freire (1997b): «La opción, por lo tanto, está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. ‘Educación’ para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto» (p. 26).

Adicionalmente, la educación bancaria se caracteriza por que en ella no existe creatividad y el conocimiento se considera una entrega por parte de alguien que posee el saber a otro que es ignorante (Freire, 2005, p. 79), lo cual mantiene una contradicción entre el educador y el educando. Se puede afirmar que la educación tradicional y la educación popular muestran diferencias centrales: mientras la primera tiene comunicados, dominación, asistencia, y se enfoca en un hombre no histórico, la segunda tiene comunicación, liberación, crítica, y reconoce al hombre histórico (Freire, 2005, p. 90). Así pues, ambas concepciones de educación buscan propósitos distintos: la educación popular pretende que los oprimidos se den cuenta de su realidad y se liberen de manera amorosa, liberando también a los opresores; su meta no es que se integren o incorporen a la estructura que los oprime, sino que la transformen (Freire, 2005, p. 82). Por el contrario, la educación tradicional o *bancaria* pretende transformar la mentalidad de los oprimidos para que se adapten a las condiciones que los oprimen.

Esta educación alternativa que se propone es liberadora porque tiene como meta la praxis, a través de la cual los hombres le dan sentido a la acción para cambiar su realidad (Freire, 2005, p. 50). De la misma forma, es liberadora porque es educación de la problematización o educación de la comunicación, dado que se basa en la relación dialógica entre el educador y el educando, en la medida en que la problematización permite que el sujeto reflexione sobre sí mismo y su propia conciencia, y responde a «... la esencia [sic] del ser de la

conciencia» (Freire, 2005, p. 90). Esta problematización es especial, pues no todas las formas de educación problematizadora quieren transformar; es decir, no todas son liberadoras; sin embargo, es característico de la educación liberadora el que problematiza siempre.

La educación problematizadora apunta a que «los hombres van percibiendo críticamente cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están» (Freire, 2005, p. 96). Esto se relaciona con la comprensión amplia de la salud, que los saca de la autoculpabilización por la enfermedad y los lleva a una posición crítica en la que puedan reconocer la salud como un derecho fundamental (Gañán, 2011, p. 7) en relación directa con la vida. En correspondencia, la problematización como método de enseñanza en salud conduce a la transformación para entender el mundo desde la palabra: pasa por la identificación del universo vocabular; y permite desarrollar una mirada crítica y una comprensión más amplia en el campo de la salud.

El universo vocabular corresponde a una fase del método de alfabetización, en la cual, a través de la investigación, se identifican y seleccionan los vocablos que son típicos de los educandos y que posee un fuerte contenido emocional y existencial (Freire, 1997a, p. 109); los vocablos les sirven a los educandos para entender el mundo desde la palabra, pero no como el mero uso de términos (que en los enfoques biomédicos en salud ha constituido una barrera para la comunicación en la relación médico-paciente), sino como una forma de participación.

Asimismo, la construcción de los contenidos educativos se propone como una expresión democrática en la que el educando tiene posibilidad de elección (Freire, 1992, p. 137), y que así ocurra un proceso dialógico. De ahí la importancia de pensar una EpS desde una perspectiva popular que garantice la participación de los educandos en la elección de los contenidos programáticos de la propuesta educativa: «En cuanto objetos de conocimiento, los contenidos deben entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores y alumnos. Unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan» (Freire, 1992, p. 140).

2.1.2 Avanzar en la posibilidad de concienciación

La concienciación, en la educación popular, se refiere al desarrollo de la toma de conciencia; es «... renuncia a ser meramente espectador para exigir injerencia. Ya no le satisface asistir, quiere participar» (Freire, 1997b, p. 47). Para Freire, la educación es un proceso en el que cada sujeto gana concienciación como ser situado en el mundo; en este sentido, propone que hay una transición en la que los sujetos ganan participación consciente en sus entornos: «... se da el pasaje

de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política...» (Freire, 1997b, p. 18).

La concienciación es diferente de la concientización: esta última se queda en el acto de reflexionar algo para hacer o resolver; no implica transformación del ser humano. En contraste, la concienciación es la que hace posible la praxis emancipadora y liberadora (Peña, 2013). *Concientizar* implica darse cuenta y *concienciar* es el desarrollo de esa toma de conciencia (Freire, 1997b, p. 47); en la medida en que es una praxis permanente, implica darse cuenta y tratar de transformar. A fin de aportar claridad en la comprensión de esta categoría, retomo la definición de *concienciación* planteada por el profesor norteamericano Thomas G. Sanders, quien ha estudiado detenidamente la pedagogía de Paulo Freire (1997b).

Significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una “praxis de la libertad”. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión (p. 14).

La categoría de *conciencia*, en Freire, no está limitada al campo teológico-cristiano, sino que está también en relación con la realidad y la cotidianidad en la medida en que ofrece la posibilidad de comprender las cosas, y no solo darse cuenta de ellas. De igual forma, hay que diferenciar *concienciación* de *reflexión*, por cuanto la *concienciación* implica que se dé una praxis política, ya que la educación liberadora promueve avanzar hacia la conciencia política: «... una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas» (Freire, 1997b, p. 55).

La *concienciación* es una categoría compleja, pero muy importante para la EpS porque invita a trascender el enfoque de la salud que se ocupa solo de la enfermedad para comprenderla en una dimensión amplia de la vida. Por lo tanto, considerar la concienciación en la práctica educativa para la salud potencia la posibilidad de participación de los sujetos (profesionales de la salud

y pacientes) no solo con un rol activo en el proceso educativo, sino asimismo en las transformaciones de las condiciones sociales, culturales y políticas que condicionan los modos de vida.

2.1.3 Relaciones entre los actores involucrados en el proceso educativo

Los procesos educativos están cruzados por las relaciones de poder en la escuela y, como plantean Bourdieu y Passeron (1996, p. 136), las relaciones se reproducen: el profesor enseña como le han enseñado a él. En las instituciones de salud, las relaciones entre los diferentes actores también cursan en medio de los juegos de poder, así que la posición del trabajador de la salud es similar a la del profesor; por ejemplo, los médicos les enseñan a sus pacientes como les han enseñado a ellos en las universidades. Adicionalmente, el profesor tiene impuesta una obligación hacia la institución educativa (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 164), mientras el médico y el paciente tienen impuesta una obligación hacia la institución de salud en la que se desarrolla su interacción.

Desde la educación popular, la relación educador-educando se da entre iguales en la medida en que todos tenemos algún conocimiento, pero también ignoramos algo; el alumno es un participante, con lo que se trasciende la forma de relación tradicional, en la que el educador es portador de conocimiento y el educando un receptor. Con la educación popular se plantea un cambio en estas relaciones, porque el educador pasa a ser un compañero de los educandos (Freire, 2005, p. 84) y el educando «no es el objeto del educador [sino que] es un sujeto que se transforma en la medida en que crece» (Freire, 2005, p. 92). De esta manera, el papel del educador es el de un facilitador de la dinámica y la interacción de los participantes (Freire, 2005, p. 15).

Esta perspectiva propone una forma alternativa para el desarrollo de la relación entre ambos. Si se mira desde la EpS tradicional, con frecuencia tiene una carga cultural en la que el médico es poseedor de la verdad y goza del conocimiento científico, mientras el paciente, más que *conocimientos*, puede dar cuenta de ideas, arraigos culturales, mitos o creencias que con frecuencia son menospreciados. De ahí la importancia de establecer procesos educativos en salud, en los que «la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, que ambos se hagan educadores y educandos (...) Es así como ‘ambos se transforman y educan juntos’» (Freire, 2005, pp. 79, 92).

Del mismo modo, los cambios en las relaciones entre los actores tienen implicaciones para el educador popular porque requiere hacer un proceso de concienciación y comprender estas relaciones desde una perspectiva diferente: debe

creer en la capacidad del otro-educando; una tarea nada fácil, y no cualquiera puede ser educador por lo que esto implica. La educación popular es una postura ética con uno mismo y con el otro; en este sentido, Freire (1997b) plantea que el papel del educador es fundamentalmente dialogar y hacerse preguntas acerca de cómo dinamizar y concebir esa función:

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención (p. 93)

En lo que concierne al educador en salud, todos estos elementos son pertinentes para quien quiera hacer una práctica educativa alternativa; su papel no consiste en definir imposiciones en relación con los comportamientos del otro, sino en el acompañamiento respetuoso y en la generación de escenarios dialógicos de problematización en su proceso de salud-enfermedad como facilitador y también como aprendiz.

2.1.4 El diálogo como base del proceso pedagógico

El diálogo es la esencia de la educación como práctica de la libertad, y es un pilar central en la educación popular. Esta no puede existir sin diálogo. Freire (2005) lo propone como un diálogo amoroso y horizontal en el cual se reconoce al otro y a sí mismo, y está en permanente construcción. «El diálogo fenomenaliza e intersubjetiviza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta (...) el diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización» (p. 21). A través del diálogo se permiten relaciones entre los sujetos que pueden crear el mundo; es una forma de salir de la educación como mecanismo de reproducción. Es por ello que Freire novedosamente propone los *círculos de cultura*⁴ como espacios de diálogo en los que se trasciende la escuela en el proceso de aprendizaje y se reconoce la educación contextualizada en la historia y la cultura. Hay que señalar que la cultura se entiende desde

⁴ Los *círculos de investigación temática* y los *círculos de cultura* corresponden a diferentes momentos del proceso educativo en la propuesta freireana; los primeros se dan en la fase de construcción de la propuesta educativa y los segundos responden a su implementación.

una perspectiva antropológica, en la que el hombre es el protagonista central y puede transformarla; es decir, «... los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, (...) solo estos son seres de la praxis» (Freire, 2005, p. 123).

Esta perspectiva es muy enriquecedora en la dinámica de la EpS, pero no se da de manera habitual porque el enfoque de educación tradicional predominante mencionado tiene otros propósitos en función de la reproducción social; por esto es vital que los educadores reflexionen sobre el diálogo en los procesos educativos. En este sentido, el educador dialógico tiene un reto para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo, algo importante es dialogar sobre la negación del propio diálogo (Freire, 2005, p. 83).

El diálogo en sí representa un reto para los profesionales de la salud en la práctica educativa, por cuanto, aunque requiere investigación y preparación de un diseño intencionado, también demanda flexibilidad y creatividad, ya que al desarrollarse entre personas está sujeto a imprevistos y no puede ser planificado totalmente. Así, es importante observar cómo se desarrolla el diálogo en la propuesta educativa de esta experiencia y cómo lo asumen los educadores en su propio proceso de aprendizaje: «Los educadores en el diálogo manejamos ‘una dosis personal’ de incertidumbre e inseguridad, sabemos unas cosas, pero otras no; estamos seguros de unas cosas, pero de otras no» (Cendales, 2000, p. 99).

En lo que concierne al diálogo de saberes, diferentes representantes de la educación popular lo han trabajado como propuesta educativa. Es pertinente retomarlo en los procesos educativos para la salud porque su característica central es que parte del reconocimiento del otro y de su historia, lo cual se necesita para trascender el enfoque biomédico impositivo de la EpS. Como propone Ghiso (2000), el diálogo de saberes puede entenderse como «... un tipo de ‘hermenéutica colectiva’ donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los ‘dispositivos’ pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades» (p. 1).

Mejía (2011) propone un debate entre el diálogo y la negociación cultural; el autor establece una diferenciación entre ambos, y hace énfasis en la segunda dentro del proceso educativo como requisito para la transformación de las prácticas:

... toda acción educativa es un ejercicio de negociación cultural, a través de la cual la interculturalidad se presenta como eje de toda práctica educativa no homogeneizante, en cuanto toma forma en el reconocimiento de lo diferente, que a

través del diálogo explicitan su identidad, pero que al emprender la acción deben negociar para comprender qué de lo diverso va en ella y es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas (p. 130).

Este autor plantea la negociación cultural como asunto metodológico en la pedagogía del conflicto, lo cual es relevante en la EpS, ya que puede ser una alternativa para avanzar en la construcción de la salud, entendida como vida, en escenarios comunitarios donde aflora el conflicto. De igual forma, para el trabajo en esos contextos es importante reconocer el diálogo como un asunto cultural amplio que responde a procesos históricos y a las concepciones teóricas que de él tengan los actores implicados; así, la didáctica del diálogo cultural «... es, entonces, una expresión de una serie de paradigmas de la época, tanto políticos como teóricos, y por ende ni es neutra, ni sus *modus operandi* son universales y eternos, ni se encuentra desligada de la dimensión teórica» (Mariño, 2000, p. 31).

Aunque el diálogo es central en la educación, este debate es relevante en esta investigación para pensar cómo se desenvuelven los procesos de negociación cultural orientados hacia las transformaciones en el marco de un proceso educativo que se desarrolla dialógicamente.

En el proceso pedagógico se trata de construir un diálogo entre los educandos y el educador; esto es un reto porque va más allá del seguimiento de pasos metodológicos y puede ser decisivo para el éxito de una práctica educativa, como ejemplifica Cendales (2000) con una experiencia ocurrida en Nicaragua en la que el educador, por no tener elementos suficientes y no saber cómo articular la teoría con la práctica, «... terminaba reduciendo el método a pasos: primero la práctica, luego la teoría y otra vez la práctica...» (p. 92). Esto puede ocurrir en la ejecución de las propuestas educativas en salud si se asume la educación como un instrumento para aquella y no se reflexiona en torno al proceso pedagógico de manera dialógica.

2.2 La educación para la salud emancipadora y la justicia social

El ejercicio de reflexionar la EpS conduce a una decisión entre la práctica de una educación tradicional (enfocada en los cambios de comportamiento) o una educación alternativa (emancipadora); la decisión parte de las experiencias previas del educador combinadas con la influencia que en él ejerce el medio institucional. Aunque en las prácticas de la EpS se mezclan ambas corrientes, el enfoque tradicional es prevalente (Colomé y Oliveira, 2012, p. 183).

La persistencia de las injusticias sociales se relaciona con el insuficiente desarrollo teórico de la justicia social en el campo de la salud pública (Venkatapuram, 2011, p. 234); asimismo, la EpS tradicional que se lleva a cabo tiende a validar los mismos procesos de injusticia, por cuanto se da de manera impositiva y desconoce al sujeto y sus condiciones sociales (Villa Vélez, 2020). En ese tipo de educación bancaria, Freire (2005) critica que hay una relación no dialógica entre el educador y el educando: es el educador quien educa, sabe, piensa, habla, disciplina, prescribe, actúa, escoge el contenido programático, usa la autoridad del saber sobre la libertad del educando y se constituye en sujeto del proceso educativo, mientras los educandos son objetos pasivos y acríticos en su aprendizaje.

Dentro de las pedagogías críticas, la educación popular cuestiona la educación bancaria y posibilita el desarrollo de una EpS con intencionalidad política orientada hacia la transformación.

Por esta vía puede pensarse la EpS en los espacios comunitarios y clínicos como un escenario que aporte a la transformación del sujeto político, permitiéndole reflexionar sobre su realidad y actuar en coherencia; asimismo, la EpS vista desde el enfoque de las capacidades no estaría limitada al desarrollo de habilidades individuales, sino que se entiende como capacidad combinada (Villa Vélez, 2020, p. 1544).

Tradicionalmente, se ha entendido la EpS ligada a la alfabetización, como un conjunto de oportunidades «... conscientemente construidas para el aprendizaje que involucran algún tipo de comunicación diseñada para mejorar la alfabetización en salud, incluyendo la mejora del conocimiento y el desarrollo de habilidades para la vida que son conducentes a la salud individual y comunitaria» (Nutbeam, 2000, p. 4); en este sentido, puede decirse que la EpS está estrechamente relacionada con la educación en general y que la alfabetización en salud depende también de los niveles de alfabetización en general (Villa Vélez, 2020).

Sin embargo, es fundamental no circunscribir el derecho a la educación solamente a la alfabetización en lectoescritura. Nussbaum (2012) enfatiza que «se necesita mucho más para que la educación contribuya de verdad al desarrollo humano» (p. 184); igual de grave es limitar el derecho a la EpS a la información o a la alfabetización en salud, que tienen implícito un carácter impositivo de la educación y una visión restringida de la concepción de aquella.

La noción de alfabetización en salud es muy limitada y apunta hacia un enfoque de la justicia social utilitarista en la medida en que parte de una visión de la salud centrada en la enfermedad y pretende una educación instrumental que considera al individuo como medio. Aunque el enfoque de las capacidades permite pensar al sujeto como fin en el proceso educativo, también tiende a una visión de salud centrada en la enfermedad; esta es una limitación que podría superarse pensando la capacidad de tener una vida buena en articulación con otras capacidades, como metacapacidad (Villa Vélez, 2020, p. 1544).

Por lo anterior, para que la EpS cumpla un rol emancipador, debe incorporar prácticas pedagógicas participativas y dialógicas que les sirvan a los sujetos y contribuyan a su transformación. Aunque estos asuntos se amplían más adelante, como punto de partida, la EpS puede entenderse como:

Un conjunto de prácticas pedagógicas de carácter participativo y emancipador que abarca varios campos de acción y tiene como objetivo movilizar y sensibilizar a las personas y hacerlas conscientes frente a situaciones individuales y colectivas que interfieren en la calidad de vida (Ministério da Saúde, 2009, p. 17).

Dado que la EpS está implícita en cualquier práctica que se emprenda en los servicios de salud, se requiere una reflexión pedagógica para orientar la práctica de una salud pública que trascienda el enfoque biomédico tradicional.

Con respecto al desarrollo pedagógico de la EpS en la salud pública, cabe anotar que es insuficiente. Esto se evidencia en que la mayoría de experiencias en EpS carecen de referentes pedagógicos explícitos en sus propuestas, lo cual da cuenta de que la reflexión pedagógica que debería caracterizar a la práctica educativa no está teniendo un papel preponderante en el ejercicio investigativo (Díaz *et al.*, 2010, p. 222); adicionalmente, se desencadena una contradicción entre la educación que se propone y la que se realiza, por cuanto en las experiencias se plantean pedagogías activas y algunas con enfoque crítico, pero las prácticas que los acompañan corresponden más a procesos educativos de tipo tradicional, técnico o instructivo (Alzate, 2006, p. 21).

En un marco de la salud pública cuya orientación biomédica es predominante, la EpS se reconoce como asunto importante, pero su desarrollo se circunscribe a la corriente de la salud pública en la cual se enmarca (Peñaranda *et al.*, 2014, p. 358); esto afecta la práctica porque la salud pública tiene un rol educador en el marco de la justicia social.

La EpS emancipadora que se ha mencionado, en el marco de la salud pública, contribuye a fortalecer la participación como un ejercicio construido con las comunidades, dialógico y consensuado; esto se da en la medida en que el sujeto que se forma cuestiona la sociedad y reconoce las injusticias que se presentan. Se trata de un proceso de reflexión-acción que le permite avanzar hacia la transformación de su realidad, porque no se puede olvidar que «... el hombre, como parte de la naturaleza, crea continuamente a la naturaleza y se crea a sí mismo» (Marx, 2001, p. 31).

Por otra parte, se reconoce la importancia de la educación para la socialización de los sujetos: «... la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él» (Berger y Luckmann, 1968, p. 166). La socialización primaria (desarrollada en la niñez) en muchos casos encarna las injusticias sociales y la socialización secundaria (en las instituciones educativas) se vuelve una posibilidad para la inclusión social.

De ahí la importancia de la reflexión pedagógica para orientar la práctica, comprender mejor para poder actuar y construir más teoría en la educación para que esta sea realmente crítica y apunte a la libertad (Ocampo, 2008). En esa línea, Freire plantea que «la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo» (Freire, 1997b, p. 7).

Por la vía de la reflexión pedagógica, el sujeto se transforma; esto significa que reflexionando sobre los asuntos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la EpS es como se logra que sea coherente con una propuesta de la justicia social explícita para la salud pública. A su vez, si en la salud pública se piensa la justicia social como brújula orientadora, la EpS deja de ser un asunto instrumental para convertirse en un medio para enaltecer la condición humana, un elemento de derecho, dignidad y posibilidad para la construcción de capacidades conducentes al buen vivir. La reflexión pedagógica y la justicia social son asuntos que se completan, y, desde un abordaje basado en el enfoque de las capacidades, pueden contribuir al desarrollo de la salud pública (Villa Vélez, 2020), tal y como se plantea en el siguiente apartado.

2.3 Corrientes de salud pública para enmarcar la justicia social

Para desarrollar la salud pública, es importante mostrar la posición de justicia social a la que se hace referencia en cada corriente, tal y como se presenta en los próximos párrafos.

Sigue, entonces, mencionar que en la salud pública se requiere pensar una justicia social en la cual se visibilice al sujeto explícitamente y se pueda avanzar

hacia la transformación de la realidad desde la reflexión. No se trata de cuestionar si incorporamos o no la justicia social en el abordaje de la salud pública, sino de reflexionar cuál justicia social es pertinente, porque, como plantea Venkatarapuram (2011), las teorías de la justicia no hacen explícito el valor de la salud, y esto puede llevar a concepciones de justicia social que produzcan más injusticias (p. 15) si no se incorpora en las reflexiones y la práctica de la salud pública.

No puede entenderse una justicia social única en este ámbito; por el contrario, hay que tener en cuenta las corrientes de salud pública y sus tensiones, con sus respectivos objetos disciplinares y preocupaciones tanto ontológicas como epistemológicas.

Si bien en salud pública hay múltiples corrientes, pueden identificarse dos tendencias principales en las que el salubrista como sujeto moral puede situarse (Peñaranda, 2015a, p. 103). Por una parte está la perspectiva tradicional de origen anglosajón, que se enfoca en la enfermedad y construye su conocimiento desde la epidemiología clásica (Granda, 2009b, p. 67); por lo tanto, tiende a una explicación reduccionista y fragmentaria de la realidad, da primacía a la lógica de asociación causa-efecto, reduce las nociones de exposición/vulnerabilidad a problemas individuales probabilísticos y se centra en los factores de riesgo para organizar las acciones (Breilh, 2013, p. 15).

Por otro lado, tenemos una perspectiva crítica con múltiples matices y tensiones. Se pueden mencionar como parte de esta la teoría ecosocial, que cuestiona la dicotomía entre el mundo biológico y social (Krieger, 2008, p. 225); la escuela crítica europea de Pompeu Fabra, que enfatiza las categorías *salud* y *enfermedad* como categorías políticas (Navarro, 1997, p. 1); y la medicina social latinoamericana y salud colectiva, con sus múltiples representantes. Esta última ha sido permeada por movimientos académicos y políticos críticos que le dan relevancia al ejercicio de la salud pública desde el bienestar, la justicia social y el sujeto como productor de salud. Se trata de una visión ética coherente con la propuesta de EpS emancipadora que se ha expuesto.

La salud pública clásica mencionada responde a una concepción de justicia liberal utilitarista: es individualista y prioriza la propiedad privada y la distribución de recursos públicos de manera individual y focalizada (Hernández-Álvarez, 2008a, p. 5); desde esta perspectiva, una visión causal y determinista de la justicia social es limitada para dar cuenta de la libertad y el florecimiento humano (Peñaranda, 2015b, p. 988). Por su parte, la medicina social latinoamericana y salud colectiva alude a una perspectiva crítica que se corresponde con una posición de justicia social igualitarista, la cual entiende la inequidad como consecuencia

de las desigualdades generadas por las relaciones de poder (Hernández-Álvarez, 2008a, p. 9).

A su turno, el enfoque de las capacidades da primacía al derecho a la dignidad en la vía kantiana, que reconoce al ser humano como fin; esto se corresponde con una perspectiva liberal redistributiva de justicia y su interés apunta a la equidad en el marco del modelo capitalista (Villa Vélez, 2020).

Asimismo, las perspectivas de salud pública también tienen implícita una concepción de salud. Se propone en este texto la salud entendida como vida en coherencia con los postulados de algunos representantes de la medicina social latinoamericana y salud colectiva, como Edmundo Granda, Jaime Breilh y Sousa Campos, entre otros. Visión que está en contraposición al abordaje tradicional de la salud, que se ha centrado en las enfermedades y frecuentemente desconoce otras dimensiones de la vida, lo cual es reduccionista y cae en la imposición de estilos de vida que, en ocasiones, no aportan a la construcción de salud en las poblaciones y responden a intereses utilitaristas. Algunos autores critican fuertemente esta visión; por ejemplo, Granda la denomina *enfermología pública* porque parte de los procesos mórbidos para explicar la salud, se basa en el enfoque de riesgo positivista y atribuye al Estado la responsabilidad de prevenir las enfermedades de la población (Granda, 2008, p. 66; Granda, 2009b, p. 11).

Como se ha mencionado, esta concepción de salud centrada en las enfermedades se corresponde con una corriente de EpS tradicional y con una perspectiva de justicia social utilitarista. Por lo tanto, se propone que el enfoque de las capacidades es pertinente como perspectiva para el trabajo en salud pública porque está centrado en el desarrollo humano, entiende las capacidades como oportunidades reales y permite incorporar un sujeto social que es clave para pensar la justicia; además, el enfoque de las capacidades es un marco teórico valioso para el desarrollo de las políticas públicas (Nussbaum, 1997, p. 276). Cabe aclarar que es diferente una política que promueve la salud y una que promueve las capacidades en materia de salud: «La segunda (y no la primera) es la que verdaderamente respeta la elección de estilo de vida de la persona» (Nussbaum, 2012, p. 45); esto aplica en términos de oportunidades, porque no puede desconocerse que toda elección está condicionada.

2.4 La justicia social como eje de la reflexión respecto a la educación para la salud y la salud pública

En el ámbito de la salud pública, la salud es una categoría central que, entendida en su amplia dimensión como vida, debe ser pensada en términos de la *vida*

buena, la cual está en relación con la felicidad a través de la virtud (Aristóteles, 1998, p. 432), sin desconocer la enfermedad, la discapacidad y la muerte como asuntos morales, ya que están atravesados por los sistemas de valores de las sociedades. Así, la ética es relevante para la salud pública porque «el sentido de la acción moral se verifica a través de la ética» (Pieper, 1991, p. 13).

En la Antigüedad, los valores morales estaban orientados a la felicidad y en la Modernidad a la libertad (Pieper, 1991, p. 123), pero hoy en día los debates giran también en torno a la justicia. Retomo esta relación entre los valores morales y la justicia desde el enfoque contractual propuesto por Rawls, quien asume que cada individuo está dotado de un sentido de justicia como *capacidad moral* que se apoya en la razón para juzgar lo justo y lo injusto. Para él, una teoría de la justicia es «... una teoría de los sentimientos morales» (Rawls, 2010, p. 59).

Esto está en consonancia con la perspectiva de la justicia social que propone Sen desde el enfoque de las capacidades; el sentido de la justicia está en garantizar las capacidades como oportunidades que implican las condiciones materiales para el desarrollo de los funcionamientos; así como unos funcionamientos (lo que se hace o es) entendidos como la realización de una o más capacidades (Nussbaum, 2012, p. 44), de suerte que estas capacidades a su vez permitan lograr unos funcionamientos valiosos que correspondan a lo que los individuos consideran una vida buena desde su propio marco valorativo.

Al reconocer que la práctica pedagógica es moral, la EpS que se declare emancipadora debe trascender el enfoque en la información como asunto instrumental y pasar a comprender las relaciones entre los sujetos. Incorporar el enfoque de las capacidades a la EpS que se desarrolla en la salud pública aporta a la construcción de una vida buena de carácter pluralista (Restrepo Ochoa, 2013, p. 2374), porque favorece la toma de decisiones entre alternativas variadas del sujeto, «... en particular las otras alternativas que (...) podría elegir dentro de su habilidad real para hacerlo» (Sen, 2009, p. 161).

En los sistemas de salud se prioriza la lógica de utilidad basada en los recursos y se deja de lado lo que las personas valoran desde sus subjetividades; en estos contextos vale reconocer lo que las personas valoran y la oportunidad que tienen para lograr estar saludables. Así, el enfoque de las capacidades permite pensar la equidad, ya que reconoce al sujeto y sus oportunidades reales para lograr aquello que tiene razón para valorar (Sen, 2009, p. 261).

Como se plantea en Villa Vélez (2020), retomar el sujeto social para la EpS permite varios encuentros: (i) con el enfoque de las capacidades, porque la educación puede promoverlas como habilidades humanas, pero no se queda solo en eso, sino

que implica considerar las oportunidades sociales y las habilidades personales al incluir las capacidades combinadas; (ii) con la medicina social latinoamericana y salud colectiva, porque la EpS emancipadora contribuye a mejorar la salud en las poblaciones en la vía del desarrollo del sujeto-sociedad en relación dialéctica. En este sentido, la sociedad no es una abstracción frente al individuo, sino que el individuo es un ser social, como lo enuncia Marx (2001); (iii) entre el enfoque de las capacidades y perspectivas latinoamericanas de salud pública como las que proponen Granda y Sousa Campos (de quienes se retoman elementos coherentes con una perspectiva de educación popular), en las que reconocen al sujeto para pensar la justicia social.

A fin de avanzar en esta perspectiva de la EpS como proceso social y político, cabe entonces reiterar las preguntas centrales del enfoque de las capacidades: «... ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? y ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?» (Nussbaum, 2012, p. 14); y para lograr una educación humanista liberadora, la cual posibilite la concienciación, transforme las relaciones entre el educador y el educando y reconozca al diálogo y a la participación como base del proceso, al mismo tiempo que integre una visión de la salud pública que explicita su apuesta por la justicia social.

CAPÍTULO III

¿Cómo investigar la educación para la salud que se realiza con las comunidades?

Entiendo el método como una manera de mirar (Wolcott, 1999) desde una perspectiva epistemológica y teórica para dar respuesta a las preguntas planteadas (en este caso, para la conceptualización teórica y didáctica de una experiencia de EpS que retomó elementos de la educación popular). Esta mirada es más compleja que una simple secuencia de pasos (Wolcott, 2003, p. 95; Marradi *et al.*, 2007, p. 52) que están en un mismo nivel. Planteo, entonces, una estructura jerárquica que integre los elementos epistemológicos y teóricos así:

Primero, se presenta la perspectiva epistemológica, que fue crítica y hermenéutica, y se explica el modo de acercamiento teórico desde el pensar epistémico, a fin de sustentar la forma en que se integraron categorías que proceden de diferentes tradiciones teóricas, superando las visiones eclécticas en un marco teórico coherente. Segundo, se muestra el método de investigación acción (IA), dentro del cual, la investigación temática corresponde a una de sus modalidades. Tercero, se desarrolla el diseño dando cuenta de las técnicas de investigación articuladas en la perspectiva teórica y epistemológica planteada en el primer punto. Cuarto, se plantean las consideraciones éticas de esta investigación.

3.1 Enfoque epistemológico

En esta investigación se piensa la ciencia como una forma de hacer el mundo más humano, y trasciende la racionalidad cognitiva-instrumental. Por lo tanto, como propone Sandoval (2002), se concibe que la naturaleza del conocimiento y la naturaleza de la realidad necesariamente requieren de un sujeto cognoscente que está influenciado por las relaciones sociales y por la cultura; de modo que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado. Asimismo, el modo de construir el conocimiento se da mediante los procesos de observación, reflexión, diálogo y construcción de sentido (p. 28). Cabe observar que este proceso implica reconocer el papel del investigador como intérprete, y no se trata de hablar *por otro*, sino de *hablar*

a alguien; por lo tanto, al ser las interpretaciones del autor, reflejan sus propios valores (Geertz, 1973, p. 27).

En esta IA se asumió una perspectiva crítica porque se le dio relevancia al sentido de lo participativo y a la transformación de la sociedad, por cuanto se pensó un conocimiento orientado a la construcción de la justicia social (Denzin y Lincoln, 2011, p. 114). Se asume una perspectiva no neutral para pensar la emancipación, diferente a la dominación o instrumentalización que se ha hecho desde el enfoque empírico-analítico de la ciencia (Horkheimer, 1974, p. 253).

Desde esta visión crítica, la EpS se constituyó como un interés central por indagar y se orientó a la liberación del sujeto, en el sentido que propone Wulf (2010):

... la emancipación debe ser considerada tanto como un proceso de liberación de la gente y de los grupos sociales como un fenómeno que les concierne a los individuos y que debe determinar los factores que definen la naturaleza social y la conciencia del hombre (p. 146).

Asimismo, se le dio relevancia al sujeto (el educando) en la construcción de la realidad incorporando una perspectiva epistemológica hermenéutica, la cual parte de una posición ontológica: «... el mundo solo está disponible subjetivamente y el proyecto epistemológico es negociar interpretaciones de este mundo subjetivo» (Greenwood y Levin, 2007, p. 56).

La perspectiva hermenéutica entra en juego cuando, como investigadora, doy cuenta de mi propia interpretación del proceso llevado a cabo (en este caso, el de la EpS en un contexto particular) y para ello avanzo hacia una comprensión situada y teóricamente coherente: «No se trata de reducir o traducir el fenómeno estudiado a una racionalidad universal y abstracta, sino de aprehender su racionalidad inmanente, su principio de coherencia interna» (Grisales, 2003, p. 15). Como consecuencia, el punto de partida es la relación dialógica con el sujeto con el cual como investigadora me relaciono (el educando); es decir, avanzar hacia comprender al otro y avanzar hacia un horizonte común, sin que esto signifique penetrar su subjetividad, como propone Grisales interpretando a Gadamer: «Una participación en la pretensión común» (Grisales, 2003, p. 19).

Se retomó el lenguaje como asunto central en la relación dialógica, considerándolo un medio para comunicar y transmitir pensamientos, pero, sobre todo, es el medio en el cual acontece la comprensión (Gadamer, 1998, p. 125). Al mismo tiempo, se reconoce la finitud de la comprensión, porque a través de la investigación se accede a una verdad parcial y cambiante: «Desde la hermenéutica

la verdad no se piensa desde el modelo clásico del enunciado y la adecuación, sino desde la óptica de aquello que transforma a quien está implicado en ella» (Grisales, 2003, p. 12).

La perspectiva hermenéutica propuesta se relaciona con el paradigma constructivista presentado por Denzin y Lincoln (2005, p. 98), del cual retomo algunos elementos epistemológicos, tales como su interés por la comprensión y la reconstrucción, su condición subjetivista, en la que investigador e investigado están unidos, y el conocimiento se da como un proceso de creación entre ambos. Así mismo, en sus aspectos metodológicos resalto que las construcciones del conocimiento son hermenéuticas y, al mismo tiempo, comparadas y contrastadas dialécticamente entre los actores con el ánimo de generar un acuerdo sustancial (Gadamer, 1993b, p. 236).

En este sentido, el proceso de interpretación aborda también la forma como los implicados resignifican su realidad, porque, en el proceso de comprender quiénes son partícipes, ellos cambian y, con ellos, cambia su realidad también. De ahí que considerar la investigación desde una perspectiva hermenéutica puede tener relación sinérgica con una intención crítica orientada hacia la transformación y emancipación, ya que se mejora la manera de comprender la realidad social.

Para dar mayor claridad sobre los asuntos del método que se recogen en esta sección y articular los elementos epistemológicos de las perspectivas crítica y hermenéutica, se retoma la concepción de pensamiento epistémico que ayuda a contrastar conceptos amplios (desde diferentes propuestas teóricas) con la realidad; aquellos entran en juego como posibilidades de teorización, entonces puede dárseles sentido dentro de la propia propuesta teórica «... para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar» (Zemelman, 2001, p. 5). Se trata de una investigación flexible en la que, como propone Torres (1996), «predomina un diálogo permanente entre teorías, conceptos y datos, donde todos los sujetos, versiones y observaciones hechas pueden ser pertinentes» (p. 9).

Esta investigación se desarrolló con una ética orientada desde la justicia social. Vale la pena enfatizar que la reflexión ética fue transversal a la investigación porque se trata de una IA moralmente responsable, en la cual el investigador se inscribió como sujeto moral: esto significa que está inserto en una cultura que le permite juzgar y desde allí avanzar en la comprensión y en la acción, y que puede tomar decisiones cuando se encuentra en situación de conflicto; como señala Pieper (1991), las «... ha de tomar consciente de su responsabilidad moral, es decir, no de manera arbitraria y siguiendo exclusivamente

su antojo y voluntad personal, sino teniendo presente lo que reviste validez en la comunidad a la que pertenece» (p. 35), y en el contexto de los participantes.

También se consideró una perspectiva de ética científica, por cuanto es necesario reflexionar sobre los requisitos morales bajo los cuales el científico realiza su labor profesional, y preguntarse por las consecuencias de los resultados de su investigación (Pieper, 1991, p. 77), que no siempre pueden ser previstos (Granda, 2009b, p. 83). En este sentido, no se trató de una investigación que se quedara en relato y en la construcción de un conocimiento teórico-científico-disciplinar, sino que, además, sirviera a los sujetos y se orientara hacia la transformación de ellos mismos y, en consecuencia, de las realidades que construyen. Esta IA tuvo explícita una intención de develar la realidad de la salud y de la vida de los participantes, así como aportar en la solución de los problemas para lograr una vida mejor. De ahí que como investigadora propenda hacia «... una práctica social de producción de conocimientos que busca la transformación social, vista como totalidad» (Bosco Pinto, 1987, p. 16), y entendida esa totalidad como un esfuerzo que no termina (Freire, 2005, p. 16).

Se trató de una investigación sensible a las problemáticas y necesidades de los participantes, y que enfatizó la importancia de trabajar con poblaciones invisibilizadas en la sociedad. A partir de la trayectoria de trabajo que he tenido con la comunidad, fue posible reconocer en ellos capacidades y fortalezas que pueden evidenciarse a través de la investigación; de aquí la importancia del proceso educativo para avanzar en la comprensión por medio de la problematización (Freire, 2005, p. 96). Se partió de la idea de que los participantes no están socialmente determinados, pero sí condicionados (Freire, 2005, p. 62); es decir, no están determinados en una vía de la estructura social al sujeto (Granda, 2008, p. 73), sino que es un proceso dialéctico de coconstrucción (Sousa Campos, 2009, p. 167), y, por lo tanto, tienen capacidad de acción sobre su propia salud. Además, en esta IA está explícito un compromiso del científico por la transformación del orden social (Fals Borda, 2009, p. 226).

Esta investigación bebe del enfoque de las capacidades, el cual considera las oportunidades que tienen estas personas para su desarrollo y para llevar a cabo la vida que valoran (Nussbaum, 2012, p. 53; Sen, 2009, p. 265). Corresponde a una apuesta de IA orientada hacia la justicia social, en la medida en que el compromiso-acción es «una actitud personal del científico ante las realidades de la crisis social, económica y política en que se encuentra» (Fals Borda, 2009, p. 244). Desde esta perspectiva, la posición ideológica en el compromiso-acción enriquece el proceso científico y apunta a que se busque subsanar las inequida-

des y se prioricen los grupos de referencia para mí como investigadora; a estos se destinan los aportes de forma preferencial, sin caer en la explotación de las comunidades estudiadas (Fals Borda, 2009, p. 261).

Cabe anotar que este trabajo contó con el aval del Comité de Ética de la Investigación, del Centro de Investigación de la Facultad Nacional de Salud Pública (sesión 173, del 23 de noviembre de 2017).

3.2 La investigación acción como método

Se entiende la IA como modalidad de investigación participativa (Bosco Pinto, 1987, p. 13; Bradbury y Reason, 2003, p. 227) y como práctica social que aporta a la construcción de conocimiento en la salud pública, debido a que la participación en la acción comunicativa con otros para decidir qué hacer es una participación en la esfera pública (Kemmis et al., 2014, p. 48). Es importante aclarar que no es en esencia una investigación-acción-participación (IAP), dado que el diseño inicial, y la investigación en sí, fue definido y llevado a cabo por la investigadora; pero sí se tomaron elementos de esta vertiente investigativa, especialmente lo relacionado con promover la participación, por cuanto se desarrolló un proceso educativo con los participantes; en este sentido, la participación «puede ser pensada como medio, como método y como práctica» (Bosco Pinto, 1987, p. 15).

Se asumió la IA como método para esta propuesta porque recoge tres propósitos centrales: (i) recuperar la importancia de la *acción* en la generación de conocimiento, praxis como fuente de conocimiento y creación (Freire, 2005, p. 124); (ii) dejar de creer que la generación de conocimiento está dada únicamente por las universidades y ofrecer visiones alternativas de la ciencia que se alejan de una comprensión desde la filosofía positivista y los valores centrados en el progreso económico, a fin de permitir la participación (Bradbury y Reason, 2003); y, por último, llevar a cabo una investigación útil para responder a las necesidades particulares de las poblaciones latinoamericanas desde métodos diferentes a los impuestos por los dogmas de la ciencia positivista (Fals Borda, 1990, p. 89).

En este sentido, puede hallarse una relación estrecha entre la investigación y los procesos de educación llevados a cabo. Esta intersección es una forma de entender la ciencia como un *bricolaje*, como un proceso en construcción (Denzin y Lincoln, 2011, p. 4). Se trató de una educación coherente con las características metodológicas de la IA que enfatiza Bosco Pinto (1987): no es neutra; es una opción metodológica y epistemológica como investigación social; es una práctica social constituida por prácticas científicas y pedagógicas, y, por tanto, no es un

método que funcione como un recetario; busca la producción colectiva de conocimientos; es una práctica pedagógica de aprendizaje entre adultos que confronta los saberes y produce uno nuevo de carácter transformador; es práctica política; concibe la teoría como iluminadora de la práctica; y puede contribuir a la invención de nuevas técnicas de investigación e instrumentos de análisis (p. 21).

Esta investigación fue participativa en la medida en que los sujetos son parte activa del proceso educativo y constituyen el fin de este; se sustenta en una EpS emancipadora que inspira a los participantes para construir la vida que valoran (Bradbury y Reason, 2003, p. 234) en la vía de la concienciación (Freire, 2005), porque conduce a nuevas prácticas y nuevas habilidades para construir conocimiento (Bradbury y Reason, 2003, p. 227). La construcción de conocimiento a través del proceso educativo fue generando y posicionando otras miradas de la ciencia, las cuales son compatibles con una perspectiva de *ciencia popular* (Fals Borda, 2009, p. 291). En la investigación, el proceso educativo se convirtió en la forma de recoger el «saber popular y la interdisciplinariedad de las ciencias» (Fals Borda, 2009, p. 271) como fundamentos de la educación popular, ya que el conocimiento se construye con los participantes, y es a ellos a quienes debe ser útil para su transformación y libertad.

Así mismo, la reflexividad dialógica fue central, dado que «la investigación no se hace *sobre* la población sino *con y a partir de ella*» (Guber, 2001, p. 18). Por lo tanto, las tres dimensiones de la reflexividad que propone Guber (2001) fueron claves para el proceso investigativo que se llevó a cabo: (I) la reflexividad del investigador como miembro de una sociedad o cultura; (II) como investigador con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus hábitos disciplinarios y su epistemocentrismo; y (III) la reflexividad de la población con la que estudia (p. 19).

Como resultado, en mi doble rol de investigadora y educadora, también me transformé en la interacción con el otro; esto quedó explícito tanto en el proceso de interpretación de la realidad como en el texto producido; recojo de las participantes, pero sin ocultar la propia voz; es una IA polifónica por la relevancia que tienen las voces de las participantes en el texto que construyo y que busca cercanía con el lector. Así las cosas, la IA es una estrategia metodológica también válida para la investigación de la práctica del educador (Ceniceros Cázares, 2003, p. 6), la cual es ejecutada por él mismo para mejorar su práctica pedagógica; de tal suerte, el educador-investigador se permite reflexionar a lo largo del proceso sobre lo que entiende por *investigación*, las razones por las cuales la lleva a cabo y la relación con los participantes (Gibbon, 2002, p. 549).

Se trató de una IA para comprender la EpS y que conjugó la intención de generación de conocimiento útil para los actores, a la vez que propició un desarrollo teórico en relación con la EpS y buscó aportar a la construcción de propuestas alternativas. Para esto se recurrió, por una parte, a un proceso de teorización de la educación de carácter transdisciplinario que recoge aportes de la pedagogía, la sociología y la antropología, entre otros. Por otra parte, para comprender los significados de las temáticas que emergieron en las discusiones del proceso educativo, se realizaron análisis colaborativos y participativos, y se recurrió a la técnica de observación participante como apoyo para la investigación y, como propone Mariño (1997, p. 2; 1994, p. 6), para concretar la metodología.

En este sentido, se incorporaron a la propuesta elementos de una antropología interpretativa, basada en una descripción densa que me ayudó a acercarme a la explicación de estructuras conceptuales complejas durante el proceso de análisis de la información, «... las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después...» (Geertz, 1993, p. 24).

Asimismo, avanzar en la explicación de las estructuras conceptuales en esta IA implicó incorporar la concepción de cultura como asunto central para la comprensión de los significados; así que para el desarrollo teórico retomo de Geertz la tesis de que el hombre está inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Entonces, se trata aquí de buscar las significaciones, la explicación a través de la interpretación de las expresiones sociales que son enigmáticas (Geertz, 1993, p. 20). Esta visión se integra en el avance para la comprensión de la EpS desde la experiencia.

3.2.1 Reflexiones acerca de la práctica de una investigación acción

Realizar esta IA tuvo consecuencias para la práctica investigativa con respecto a mi implicación como sujeto e investigadora, a las relaciones que se establecieron con las participantes y a los productos esperados de la investigación. A continuación se plantean estos asuntos.

En relación con mi papel de investigadora como sujeto moral, está implícita una postura política que constituyó la base para mi trabajo investigativo, pues se reconoció que hubo una vinculación emocional con las participantes gracias a la cual fue posible ampliar el horizonte del estudio y participar con ellas en la definición de acciones concretas y transformaciones. Asimismo, como investigadora

asumí una postura política en términos de justicia social al seleccionar el grupo con el que trabajé, bajo la premisa de que forma parte de los grupos que deben «ser servidos por la ciencia» (Fals Borda, 2009, p. 245); y, cuando asumí este compromiso, no fue un mecanismo meramente académico, sino que confronta al científico en relación con las *posiciones burocráticas* de su quehacer profesional (Rojas Guerra, 2009, p. 229).

Sobre las relaciones con las participantes, estuvieron basadas en el diálogo, el cual partió del reconocimiento de que los sujetos en ningún momento constituyen un «objeto de interés científico» (Bosco Pinto, 1987, p. 14; Bradbury y Reason, 2003, p. 236) subordinado a un interés interpretativo, sin que esto menoscabe la rigurosidad académica. Por tanto, retomo a Geertz (1993), quien propone una aproximación desde la cultura para «... lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos» (p. 35). Asimismo, la reciprocidad fue analizada a lo largo del proceso para no descuidar los términos de la interacción con los participantes ni el sentido que estos le dan al encuentro (Guber, 2001, p. 25); y para no generar falsas expectativas frente a la resolución de sus problemas.

Como investigadora traté de encontrar una forma de vincularme con el otro que fuera responsable y respetuosa, y que sirviera para la reflexión crítica y la liberación humana; es decir, una IA que permitiera el cambio. Por esto, fue clave vincular a las participantes de forma que fueran escuchadas y pudieran narrarse, además de que pudieran ser dinamizadoras en los procesos educativos. En este sentido, fue una oportunidad para que las voces de quienes sufren injusticias sociales fueran escuchadas y en una investigación dialógica se construyeran nuevos aprendizajes (Stuttaford y Coe, 2007, p. 1359).

3.2.2 El desarrollo singular del método: la IA y la investigación temática imbricadas

Se propuso la EpS como un derecho y una necesidad de las personas en el marco de una salud pública incluyente y participativa; por lo tanto, esta IA buscó la articulación de la reflexión-acción (Freire, 2005, p. 50). La investigación también le apuntó al desarrollo personal, en el sentido de promover un pensamiento crítico que ayude a integrar la teoría y la práctica (Gibbon, 2002, p. 549); fue un proceso emergente de carácter educacional que involucró a diferentes actores (Bradbury y Reason, 2003, p. 238). En este caso, es una investigación *para mí* como investigadora, *para nosotros* como miembros de una sociedad y *para ellos*,

quienes pueden recoger elementos para sus propios procesos de EpS en el marco de la salud pública.

Esta investigación, asimismo, se articuló en una experiencia de EpS que está orientada hacia la libertad, por lo cual recoge la investigación temática como aporte teórico y metodológico para desarrollar y elaborar una propuesta alternativa. Se entiende la investigación temática como una vertiente particular de esta IA, la cual se enfocó en construir con las participantes los temas o contenidos pedagógicos, y en hacer un proceso educativo que apuntara a transformar la realidad de los participantes (en coherencia con las posturas epistemológicas crítica y hermenéutica). Cabe enfatizar que en estos métodos participativos se involucran la acción y los intereses de la investigación de manera dialéctica, a la vez que se considera que el investigador es parte de un proceso colaborativo en el que siente que aporta, y, por tanto, los tiempos fueron concertados, sin que se convirtiera en «una agenda dentro de un proceso de investigación» (Gibbon, 2002, p. 554). Por esto, el proceso educativo superó el alcance de la investigación, por cuanto ya se venía desarrollando con la comunidad y no terminó cuando la investigación se cerró.

La investigación temática, con su asiento en la educación popular, entendida esta última como pedagogía crítica, fue la vía para concretar la EpS, porque daba cuenta de una educación incluyente que se relaciona con el reconocimiento del otro para la construcción de la salud a través del proceso pedagógico; es decir, visibiliza al sujeto político que construye su salud en relación dialéctica con los otros en la medida en que la educación popular es «... una práctica social que se lleva a cabo desde, con, entre y para los sectores populares ...» (Torres, 2011, p. 23).

Se trató de una EpS que tuvo en cuenta a los que viven condiciones sociales de injusticia (los habitantes de Altos de Oriente 2, quienes, en términos freireanos, serían *los oprimidos*), y que fue ambiciosa en sus pretensiones, ya que buscó la transformación permanente de la realidad de una manera reflexionada, precisamente porque el proceso de liberación tiene dos momentos: uno en que los oprimidos descubren el mundo de la opresión y se comprometen en la praxis, y otro en que, una vez transformada la realidad opresora, deja de ser pedagogía del oprimido y pasa a ser de permanente liberación (Freire, 2005). Cabe anotar que no son momentos dicotómicos que puedan presentarse separados fácilmente y que el alcance de la experiencia no logra la utopía de la liberación completa.

Desde esta perspectiva, la investigación temática fue el punto de partida del proceso educativo liberador y la base de la propuesta educativa; se dio como

un proceso de búsqueda y creación para llegar a la interpretación crítica de los problemas (Freire, 2005, p. 133). De esta forma, la educación y la investigación temática fueron parte de un mismo proceso: «... toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar» (Freire, 2005, p. 136).

Las fases de la investigación temática (que se describen más adelante) no se dieron linealmente en la práctica y no es posible dividir en dos momentos dicha investigación y la acción (Freire, 2005, p. 237): dicotomizarlos implicaría obviar el proceso dialógico, mientras el educando sería un objeto pasivo y la acción una imposición sobre este. De ahí que se requirió flexibilidad y se buscaron mecanismos como la propuesta de «investigación y recuperación de alternativas implementadas por otros» (Mariño, 2000, p. 32) para recoger los aportes comunitarios y la experiencia de los educadores y de los teóricos, además de las alternativas de solución a los problemas de los educandos que surgen de ellos mismos, como insumos para la construcción de una propuesta participativa que respondiera a las necesidades de las participantes.

En resumen, se desplegó un trabajo dirigido a la construcción teórica y al desarrollo disciplinar de la EpS en la salud pública a partir de una experiencia participativa de EpS con los habitantes de Altos de Oriente 2. Aquel partió de una visión que piensa en las capacidades y oportunidades que tienen las participantes, a la vez que reconoció la EpS como un proceso social y político, y como oportunidad para construir una salud pública que explicita su apuesta por la justicia social.

3.3 Diseño de la investigación

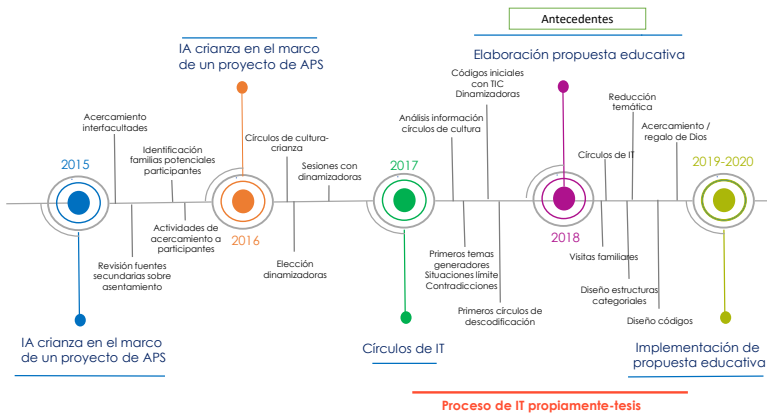
Esta investigación se llevó a cabo en momentos que no fueron consecutivos ni siguieron una secuencia invariable (Freire, 2005), sino que estuvieron sobrepuestos. A continuación se describe cómo se llevó a cabo el trabajo de campo con la comunidad, la forma en que se analizaron e interpretaron los datos para la construcción teórica y, por último, el desarrollo de la investigación temática para la elaboración de la propuesta educativa. Los momentos para el logro de los propósitos de este estudio corresponden a una adecuación de las propuestas de IA de Bosco Pinto (1987, p. 23) y a la investigación temática de Freire (2005). La duración total de la investigación fue de cuatro años, dos destinados al trabajo de campo.

3.3.1 El trabajo en campo con la comunidad

En el marco de la IA se dio una reflexión permanente acerca de las implicaciones del trabajo en campo con la comunidad como praxis investigativa. Este trabajo con la comunidad fue una oportunidad para avanzar hacia la comprensión de los significados y fue clave para orientar la reflexión teórica en la medida en que hubo un acercamiento e interacción con las participantes. Para Guber (2001), el trabajo en campo se hace *con* los sujetos y no *sobre* ellos (p. 41); así, reconocerlos permite mantener la sensibilidad y el respeto. Como propone Scheper-Hughes (1997), «ver, escuchar, tocar, registrar pueden ser, si se practican con cuidado y sensibilidad, actos de fraternidad y hermandad, actos de solidaridad. Por encima de todo, es el trabajo del reconocimiento» (p. 39).

La línea de tiempo de la experiencia recoge los antecedentes de trabajo con la comunidad y sitúa la investigación temática, que corresponde a esta investigación (figura 1).

Figura 1. Línea de tiempo de la experiencia de EpS que se ha desarrollado con la comunidad de Granizal, Bello



Fuente: Elaboración propia.

Los primeros dos años de la experiencia (2015 y 2016) corresponden al tiempo del diseño del proyecto y constituyen antecedentes del trabajo desarrollado con el grupo de Investigación en Crianza.⁵ El grupo de investigación tenía un interés por trabajar la crianza y estaba conformado por profesores con diferente formación disciplinar de la Facultad de Salud Pública, la Facultad de Odontología,

⁵ El grupo está inscrito en la Facultad Nacional de Salud Pública, en la línea de Crianza, Niñez, Familia y Educación para la Salud. En calidad de coinvestigadora he participado en diferentes proyectos, y el trabajo doctoral que se recoge en este libro bebe de los antecedentes descritos en este capítulo, por lo que se presentan de manera detallada.

la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Medicina. Posteriormente (en 2017) se incorporó la Facultad de Educación.

Se desarrollaron actividades de aproximación a la comunidad de la vereda para presentarles el proyecto a las personas interesadas en participar, además de visitas familiares a potenciales participantes que tuvieran niños entre dos y cinco años de edad. En ese tiempo se realizó el proceso educativo en *círculos de cultura*, en los cuales se buscaba comprender las crianzas desde una postura etnográfica. Se orientaron las temáticas sobre los siguientes asuntos: quiénes son ellas (alejándose la investigación de una visión centrada en el niño), la crianza que vivieron como hijas, la crianza que realizaban antes de llegar al asentamiento, la crianza que realizaban en ese momento y la crianza que quisieran realizar.

A través de los círculos se dio un proceso dialógico para la elección de las dinamizadoras; estas eran personas de la comunidad y participantes del proyecto encargadas de apoyar las actividades educativas; con ellas se realizaron sesiones paralelas en espacios diferentes a los de la comunidad a fin de avanzar en el análisis de los temas generales y preparar los círculos. El proyecto destinó unos recursos para el pago por sus actividades y se acordó un mecanismo de contratación rotatorio entre el grupo. Así, todas asistían a las actividades y participaban en el proceso, pero cada semestre otras eran contratadas (ellas mismas las elegían) para recibir el pago como reconocimiento por su labor.

Estos primeros círculos de cultura se caracterizaron por que el diálogo permitía compartir las experiencias y resignificarlas; los temas eran propuestos por las participantes y reorganizados por los investigadores; se dio un aprendizaje de diálogo problematizador en el que se identificaron algunas situaciones límite, y esto favoreció el avance hacia la comprensión de la crianza que ellas realizaban, como pregunta central de la investigación en ese momento. Es relevante mencionar que se trabajó con temas emergentes de los diálogos y no con códigos; se identificaron las situaciones límite, pero hubo dificultades para hacer un análisis estructural de las mismas porque entonces estábamos centrados en las experiencias particulares, lo cual impedía avanzar en el análisis crítico; por esta razón, se recogió el concepto de *código* (que se desarrollará con más detalle en las fases de la investigación temática).

El primer ejercicio de codificación que se realizó fue una construcción colectiva de *la historia de María Teresa* para trascender el problema individual. Esta era la historia de un personaje ficticio que tenía características de las participantes, y ayudó a comprender las pocas oportunidades que hallan para realizar las crianzas, así como las decisiones que toman por amor a sus hijos. Las mismas participantes

fueron definiendo las características del personaje a partir de las preguntas que los educadores hacíamos en el diálogo: ¿quién era ella?, ¿de dónde venía?, ¿qué le había pasado?, ¿cómo llegó a la vereda?, ¿cuántos hijos tenía?, ¿cómo era un día de crianza para ella? y ¿cómo eran sus relaciones?, entre otras. Posteriormente, el código se usó en varias sesiones con preguntas orientadoras a manera de descodificación. El uso de los códigos no fue un proceso sistemático, pero se fue depurando en el tiempo.

A partir de 2017, para buscar respuesta a las preguntas de investigación que propongo, retomé los elementos teóricos de la educación y la educación popular a fin de reflexionar y reordenar el proceso que se estaba viviendo; me orienté hacia la construcción de una propuesta de EpS, de forma que surgió un proceso de análisis sistemático de los temas en los círculos de investigación.⁶ Este consistió en el análisis de la información recogida en los círculos de cultura previos, en la identificación por parte de los investigadores de unos primeros temas generadores, además de situaciones límite y contradicciones que aparecían en los relatos, y en la construcción de los códigos iniciales con las dinamizadoras haciendo uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); asimismo, se realizaron los primeros círculos de descodificación con las participantes. Cabe anotar que los círculos de investigación temática constituyeron en sí mismos un proceso educativo.

En 2017 se realizaron visitas familiares para el cierre del proyecto de crianza y evaluación del proceso con las participantes; así como, para definir la intención de continuidad en el proceso educativo y posible vinculación con el nuevo proyecto de investigación (del que da cuenta este libro). A lo largo de 2018 se avanzó en la elaboración de la propuesta educativa y para esto: (i) se continuaron los círculos de investigación temática (porque el proceso educativo no para); (ii) se identificaron los temas generadores partiendo de las situaciones existenciales (a partir del universo vocabular); (iii) se organizaron estructuras categoriales; (iv) se identificaron las unidades temáticas (reducción temática) como un panorama general que permitiera ver los núcleos centrales en relación con la salud y más allá de la crianza; (v) se construyeron los temas generadores y temas bisagra; (vi) se diseñaron y seleccionaron los códigos para la propuesta educativa.

Al final de 2018, se realizó un proceso paralelo de acercamiento a un nuevo asentamiento de la vereda Granizal, llamado Regalo de Dios, para dar paso en

⁶ Estos círculos de investigación temática correspondieron a los encuentros educativos con participantes. Se caracterizaron por ser encuentros concertados y planeados, basados en una metodología dialógica. En estos se hacía un empalme con la sesión previa, se pasaba a la discusión del tema propuesto (de manera flexible) y se hacía un cierre para proyectar la sesión siguiente.

2019 a la implementación de la propuesta educativa en ese lugar a manera de piloto. De esta última parte (implementación) no da cuenta este libro porque los tiempos de la comunidad no se corresponden con los tiempos académicos, pero constituye un aporte de esta investigación que estuvo en implementación hasta 2020.

Desde la aproximación inicial a la comunidad durante el proyecto de crianza (**figura 1**), se identificó que en la EpS habitualmente se parte de las necesidades de los educadores; no obstante, en esta investigación se incorporó también el interés del educando (la crianza) y sus necesidades en cuanto a sus preocupaciones por la crianza que realiza. En este sentido, como ruta para el desarrollo de esta investigación, se asumió que la crianza es una forma de trabajar la EpS sin centrarse en las enfermedades, a la vez que sirvió para llevar a cabo un proceso educativo crítico, en el cual intencionalmente se integran dos ejes: la EpS que parte de la salud en relación con la vida y la vida en relación con la crianza del ser humano.

A lo largo de la experiencia, el grupo de profesionales tenía una doble función: por una parte, como investigadores con un interés centrado en la crianza y concretado en los compromisos formales de dos proyectos CODI;⁷ por otra parte, como educadores en los círculos de cultura y de investigación temática. Mi rol también incluía una función como educadora e investigadora, pero, a diferencia de los coinvestigadores, mi interés de investigación trascendió la crianza para pensar los procesos de EpS propiamente.

a. Las participantes

Dada la trayectoria de trabajo con la comunidad, para esta investigación fueron convocadas las familias que tuvieran niños a su cuidado y un interés por formar parte del proceso educativo en los círculos. Se extendió la convocatoria a las participantes del proyecto previo y se amplió a las personas que ellas invitaran.

⁷ Los proyectos CODI constituyen una estrategia de la Universidad de Antioquia para financiar programas y proyectos de investigación a través de convocatorias internas que ayuden a incrementar la producción científica y a generar conocimiento de alto nivel. Con esta comunidad han sido aprobados dos proyectos formalmente, y uno de ellos se encuentra en ejecución:

El primero: *Investigación acción sobre la crianza en el marco de un proyecto de Atención Primaria en Salud en la vereda Granizal, Bello, 2015-2016*. Investigador principal: Fernando Peñaranda Correa. Coinvestigadores: Miriam Bastidas Acevedo, Julio Nicolás Torres Ospina, Jaider Camilo Otálvaro Orrego, Gloria Matilde Escobar Paucar, Lilliana Villa Vélez. Estudiante de doctorado: Diana Paola Betancurth Loaiza.

El segundo: *Investigación temática para la construcción de una propuesta educativa sobre la crianza apoyada en TIC, en la vereda Granizal, Bello, 2017-2020*. Investigador principal: Wilson Bolívar Buriticá. Coinvestigadores: Miriam Bastidas Acevedo, Julio Nicolás Torres Ospina, Gloria Matilde Escobar Paucar, Fernando Peñaranda Correa, Diana Paola Betancurth Loaiza, Ana María Vásquez Velázquez, Yeferson Castaño Pineda. Estudiante de doctorado: Lilliana Villa Vélez.

Después de varias sesiones de socialización de los objetivos del proyecto y de las condiciones de la participación, firmaron el consentimiento informado 27 mujeres; fue posible concertar visitas familiares con 21 y otras tres mujeres vivían en la misma casa de sus madres (también participantes del estudio), entonces se pudo obtener la información de sus familias. Aunque la invitación fue abierta, solo se vincularon mujeres a la investigación (por la temática sobre la crianza fueron quienes se interesaron en el proceso). A algunas actividades asistieron hombres, pero de forma esporádica, y no mantuvieron vínculo con el grupo ni firmaron el consentimiento informado.

Al momento de ingreso al estudio, la edad promedio de las participantes fue de 38,4 años, con una amplia heterogeneidad en las edades. El 59,3 % de las mujeres tenían como máximo nivel de formación académica la primaria completa, solo un 14,8 % terminaron la educación media y una mujer había accedido a formación técnica. El 85,2 % se dedicaban al hogar y solo tres mujeres tenían empleos formales. El número promedio de integrantes de las familias fue de 4,4 personas y el 59,2 % de las participantes habían sufrido desplazamiento forzado por la violencia. En relación con las fuentes económicas para la subsistencia de las familias de las participantes, el 74,0 % de las mujeres eran dependientes económicas, especialmente del compañero y de los hijos; los programas sociales del Estado constituían una fuente importante de ingresos para la subsistencia de las familias: el 71,1 % recibían subsidios y algunas recibían más de uno (**tabla 1**).

Tabla 1. Distribución de las características sociodemográficas de las participantes de los círculos de investigación temática

Participantes (n = 27)	
Edad	
Media (DE)	38,4 (13,4)
Me (Rq)	39,0 (56,0)
Mín.-Máx.	16,0-72,0
CV %	37,4 %
Escolaridad n (%)	
Ninguna	2 (7,4)
Primaria incompleta	2 (7,4)
Primaria completa	16 (59,3)
Básica secundaria (hasta noveno)	2 (7,4)
Educación media (hasta undécimo)	4 (14,8)
Técnica	1 (3,7)

Participantes (n = 27)	
Ocupación n (%)	
Ama de casa	23 (85,2)
Empleada	3 (11,1)
Estudiante	1 (3,7)
Estado civil n (%)	
Unión libre	15 (55,6)
Soltera	10 (37,0)
Casada	2 (7,4)
Afiliación a la seguridad social en salud n (%)	
Subsidiado Medellín	6 (22,2)
Subsidiado Bello	15 (55,6)
Contributivo (cotizantes o beneficiarias)	6 (22,0)
Número de integrantes de la familia	
Media (DE)	4,4 (1,8)
Me (Rq)	4,0 (7,0)
Mín.-Máx.	2-9
CV %	40,9 %
Desplazada n (%)	
Sí, reconocida por el Estado	13 (48,1)
Sí, sin reconocimiento por el Estado	3 (11,1)
No	6 (22,2)
Ingresos económicos de la familia	
Fuente económica principal n (%)	13 (48,1)
Trabajo del compañero	2 (7,4)
Subsidios de instituciones del Estado	4 (14,8)
Trabajo de los hijos	4 (14,8)
Trabajos informales	1 (3,7)*
Trabajo de la hermana	3 (11,1)
Empleo	4 (14,8)
Fuente económica complementaria n (%)	7 (25,9)
Trabajo del compañero	3 (11,1)
Subsidios de instituciones del Estado	6 (22,2)
Familia extensa	3 (11,1)
Trabajos informales	2 (7,4)
Trabajo de los hijos	2 (7,4)
Recorrido**	
Ninguna	
Familias que reciben subsidios del Estado n (%)	
Sí	20 (74,1)
No	7 (25,9)

Participantes (n = 27)

Tipos de subsidios que reciben las familias n (%)	
Programa Familias en Acción	19 (70,4)
Ayuda humanitaria a desplazados	1 (3,7)
Programa del Adulto Mayor	3 (11,1)
Comfama	2 (7,4)

*Es el caso de una menor de edad cuya familia subsistía por los ingresos del trabajo de la hermana.

**El recorrido es una actividad que consiste en salir a pedir comida en las plazas de mercado, donde les regalan los sobrantes o comida que se está dañando y ya no puede ser vendida.

Fuente: Elaboración propia.

b. Producción y registro de la información

Se realizó observación participante en los círculos de investigación temática. Las instancias fundamentales para la construcción conjunta con las participantes fueron dichos círculos, los cuales se llevaron a cabo cada 15 días, durante 12 meses, en la caseta comunitaria de Altos de Oriente 2. Como ya se describió, también se programaron visitas a los espacios comunitarios y a las familias para un mayor acercamiento a la comprensión de las necesidades de los educandos.

A las sesiones de los círculos asistían entre 8 y 20 mujeres aproximadamente, y a veces invitaban a otras nuevas que se fueron integrando al proceso. Algunas acudían intermitentemente, en tanto el grupo se iba estabilizando y fue posible llevar a cabo el proceso educativo.

No se intentó usar las herramientas de la IA como meras formas de *extraer* información (Gibbon, 2002, p. 554), sino que las personas participaron en la construcción a través de un proceso que también es educativo; asimismo, como investigadora pude dinamizar el análisis de la experiencia y aportar a la construcción del conocimiento colaborativamente. La planeación de las actividades fue permanente y flexible, de acuerdo con las necesidades de las participantes y de la investigación. Por consiguiente, los códigos fueron emergentes y se construyeron en el proceso (como se explicará más adelante).

La estrategia de registro de la información incluyó un diario de campo: esta fue la herramienta central para consignar los relatos descriptivos, las reflexiones metodológicas y las reflexiones analíticas. Después de cada sesión registraba las notas y luego escuchaba los audios para complementarlas y documentar las palabras textuales de las participantes.

3.3.2 Análisis e interpretación

Después de cada círculo de investigación temática se destinó un tiempo para el análisis de la información, y se usó el *software* Atlas TI® v. 7.1 como herramienta para organizar los datos. También hubo momentos de análisis con pares académicos (miembros del comité tutorial de la tesis doctoral y otros investigadores) para fortalecer el proceso reflexivo y de comprensión. Los análisis que se fueron generando se llevaron a la discusión con los participantes a lo largo del proceso como forma de devolución permanente, que no se limitó a entregar información, sino que se trasladó a los escenarios de la problematización como insumo para el trabajo educativo.

Se llevaron a cabo, y de forma simultánea, dos procesos analíticos diferentes; por una parte, el proceso de análisis respecto a la investigación temática, en el cual se retomaron los presupuestos de Freire y Bosco Pinto, que ya han sido planteados; por otra parte, un desarrollo teórico respecto a la construcción de propuestas alternativas de EpS en el marco de la salud pública, en el cual se recoge la experiencia vivida (por esto la observación participante como insumo para integrar el análisis de la experiencia) y el desarrollo teórico. De esta forma, la construcción teórica se enriqueció de la praxis y, a la vez, ayudó a que la experiencia no se agotara en la acción misma (Breilh, 2010, p. 82); se rompió la dicotomía entre acción e investigación (Fals Borda, 2001, p. 30).

El material escrito recogido en los diarios de campo se codificó y organizó en categorías que emergieron a partir del análisis; estas se integraron en el proceso interpretativo y se fortalecieron con el trabajo teórico alimentado en los espacios del proyecto y de la línea de Educación para la Salud. Cabe resaltar que no se buscó la saturación de las categorías porque en el círculo hermenéutico no se termina, sino que, como propone Gadamer (1993a), se avanza sobre la comprensión de lo que ya sabemos (p. 40); la construcción del marco interpretativo se dio de manera constante y simultánea a partir de los procesos reflexivos con las participantes, lo cual implicó un trabajo teórico permanente.

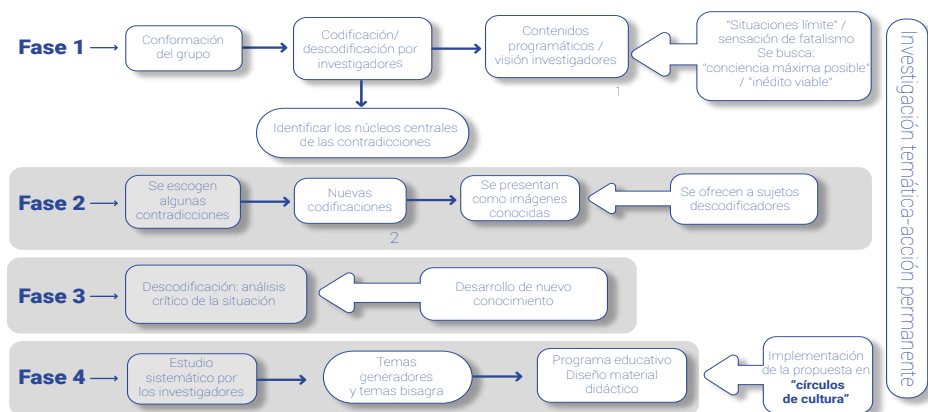
Con el análisis se avanzó hacia la teorización del fenómeno y hacia conclusiones específicas y circunstanciadas en el contexto particular de la vereda y de la experiencia de EpS; así las cosas, «... la tarea esencial en la elaboración de una teoría es, no codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares, sino generalizar dentro de éstos» (Geertz, 1973, p. 36).

3.3.3 Desarrollo de la investigación temática para la construcción de la propuesta educativa

Como ya se ha mencionado, en esta experiencia se articuló la educación y la investigación mediante un proceso de investigación temática (**figura 2**). Con respecto a la investigación temática, se describe a continuación cómo fueron llevados a cabo sus pasos adaptando la propuesta de Freire a las necesidades particulares del contexto (Villa Vélez *et al.*, 2020).

Las fases de la investigación temática permitieron tomar en cuenta a las participantes y sus necesidades. Por esta vía se buscaba que tanto el proceso educativo como la propuesta educativa que se derivó incorporaran el análisis de la realidad mediante procesos sistemáticos, retomando contenidos y actividades favorables para la formación, explicitando los fundamentos teóricos para llevar a cabo su desarrollo y respondiendo a procesos de EpS coherentes con la perspectiva de justicia social que se ha presentado en esta investigación.

Figura 2. Fases de la investigación temática⁸



Fuente: Elaboración propia con base en Freire (2005).

Notas:

1. Aunque la investigación y la educación están imbricadas, para dar mayor claridad se señala en amarillo el centro de la investigación en cada fase.
2. Los contenidos programáticos desde la visión de los investigadores se dan en una fase inicial, en la que aún no se recoge la visión de la comunidad; por eso no fue pertinente pensar la estructuración del contenido programático para la acción educativa en ese momento.

⁸ Esta figura fue publicada por primera vez en el texto *Herramientas en educación para la salud: experiencia de educación en crianza*, de Villa *et al.* (2020). https://grupodidactica.com/investigacion-tematica-para-la-construccion-de-una-propuesta-educativa-sobre-la-crianza-apoyada-en-tic/?preview_id=2203&preview_nonce=3b3931c7f6&preview=true

3. En esta fase puede haber codificaciones esenciales y auxiliares, las cuales buscan que el análisis se oriente a la totalidad.

La investigación temática tiene una fase inicial que consta de varias etapas (**figura 2**). En la primera se conformó un grupo de involucrados y los investigadores llevaron a cabo un primer proceso de codificación⁹ y descodificación (Freire, 2005, p. 139); con este proceso se buscaba que los educadores logaran «... apropiarse de los núcleos centrales de aquellas contradicciones a través de su observación...» (Freire, 2005, p. 141), y, a partir de ahí, organizar el contenido programático educativo.

Pero este proceso implica retos para los educandos y los educadores porque «estas contradicciones se encuentran constituyendo ‘situaciones límites’, envolviendo temas y apuntando tareas...» (Freire, 2005, p. 142); para los educandos, las situaciones límite son esas realidades que generan sensación de fatalismo y que hacen necesario continuar en la investigación para avanzar hacia una «conciencia máxima posible», que se denomina «inédito viable» (Freire, 2005, p. 143). Como educadores nos centramos en las situaciones particulares de precariedad y en las dificultades que vivían las participantes; nos orientamos en los casos concretos, y fue muy difícil pasar a reconocer un marco estructural que nos ayudara a explicar las injusticias y a trabajarlas con ellas, por lo que la problematización fue clave para poder avanzar.

La primera fase sirvió para identificar los núcleos centrales de las contradicciones. Durante ese periodo se realizaron las primeras codificaciones (**figura 2**) con la participación de las dinamizadoras; esos códigos sirvieron como piloto para las descodificaciones y generaron aprendizajes en cuanto a la integración del proceso educativo e investigativo que se consideraron como interdependientes; de esta forma, en la medida en que se avanzó en la investigación temática, se avanzó también en el proceso educativo. Para Freire (2005) sería necesario diseñar el programa con la temática ya reducida y codificada para poder definir el material didáctico que será usado (p. 155); pero en esta experiencia se encontró muy potente la construcción grupal de los códigos desde esta fase inicial, teniendo en cuenta que la investigación temática no es un proceso lineal.

En la primera fase, es la visión de los investigadores la que predomina; al pasar a la segunda fase se incorpora la visión de los educandos y se escogen algunas de las contradicciones observadas para hacer unas nuevas codificaciones, las cuales se

⁹ Los códigos son estrategias didácticas que pueden entenderse como síntesis de las significaciones de la experiencia; son representaciones gracias a las cuales es posible generar distancia para pasar a la descodificación. Freire (2005) propone que se presenten como cuadros, diapositivas, filmes, narraciones, etc. (p. 143).

presentan como imágenes conocidas y «... son el objeto que se ofrece al análisis crítico de los sujetos descodificadores...» (Freire, 2005, p. 143). Los códigos representaron situaciones existenciales conocidas cuyas temáticas se busca detectar (Freire, 2005, p. 144); en esta experiencia fueron muy potentes para pasar de las experiencias concretas a un análisis más general, de suerte que el código sirvió para distanciarse de la realidad y avanzar en el cambio de percepción sobre la misma (para la comprensión).

Cabe anotar que Freire propone que los códigos sean creados por el grupo de investigadores; en contraste, en esta experiencia se hicieron ejercicios de codificación con las dinamizadoras, por cuanto había un interés en entender el sentido de cómo ellas viven el proceso de construcción a partir de sus propias experiencias de vida, y esto tuvo también un propósito pedagógico para que los participantes objetivaran la realidad. Los códigos se realizaron de diferentes maneras: en algunas ocasiones, las mismas dinamizadoras los representaban, por ejemplo, audios y videos; en otras, los educadores diseñamos códigos a partir de las reflexiones seleccionando asuntos existenciales y convirtiéndolos en abstracciones de la realidad que permitieran avanzar en los análisis; por ejemplo, *la carta a Valentina*, el cuento sobre el amor y la pareja y algunos dibujos organizados como rompecabezas, entre otros.

Posteriormente, se desarrolló una tercera fase, que correspondió a la descodificación, la cual es «... análisis crítico de la situación codificada» (Freire, 2005, p. 130). En esta se promovieron una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento (Freire, 2005, p. 146), y se presentaron los códigos en círculos con todas las participantes (no solo las dinamizadoras). Se llevaron a cabo ejercicios de descodificación a partir de los códigos construidos (fue la forma de aprender a problematizar como aspecto transversal en esta perspectiva de educación). Así se validaba la pertinencia y calidad de los códigos, a la vez que se avanzaba en la comprensión de los temas abordados.

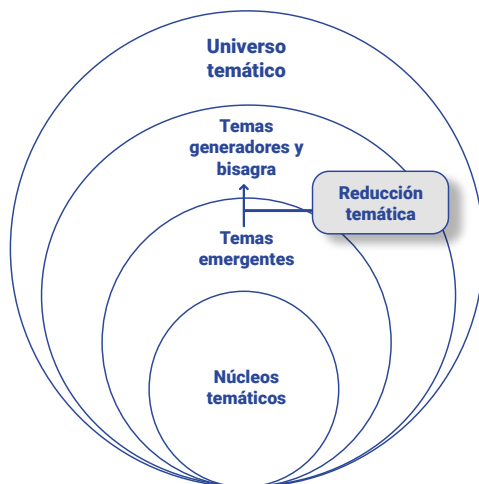
Y, por último, la cuarta fase, en la que se hizo un estudio sistemático e interdisciplinario de los hallazgos (Freire, 2005, p. 152) con el fin de identificar los «temas generadores» (como asuntos significativos que provienen de la realidad [Freire, 2005, p. 87]), los cuales se incorporaron en la propuesta educativa. También se incluyeron unos temas articuladores (que corresponden a *temas bisagra* [Freire, 2005, p. 153]), los cuales no fueron sugeridos por los participantes, pero se consideraron fundamentales según el análisis hecho por los investigadores. En la propuesta educativa se incorporó el material didáctico diseñado.

En los siguientes párrafos se describe el proceso de estudio sistemático e interdisciplinario de los hallazgos de la investigación temática que forman parte de la cuarta fase.

Posterior al desarrollo de codificaciones y descodificaciones, se hizo un ejercicio riguroso de análisis y reorganización de los temas generadores para lograr una **reducción temática**, de forma que, con el equipo de investigación, en reuniones periódicas, se retomaron las temáticas trabajadas desde el principio de la investigación y se buscó establecer relaciones entre esos temas para identificar núcleos temáticos que sirvieran como orientadores en el diseño de la propuesta educativa.

La **figura 3** muestra la ubicación de la reducción temática como un proceso intermedio de análisis que ayuda a pasar de los temas emergentes a los temas generadores; los temas emergentes están constituidos, a su vez, por núcleos temáticos (que son parcialidades) y los temas generadores constituyen el universo temático. En el análisis, cada círculo que se esquematiza corresponde a una totalidad y, a la vez, a una parcialidad que conforma el universo temático. Tomo un ejemplo de la experiencia vivida en los círculos de investigación temática para demostrar estas relaciones. Si se considera como universo temático a *la crianza*, en esta experiencia las discusiones permitieron entender como temas generadores los siguientes: quién es el sujeto que realiza la crianza, cuál fue la crianza que vivió, la que realiza y la que sueña, entre otros. Al analizar *la crianza que vivió*, aparecieron como temas emergentes los siguientes: los padres, la familia, la niñez, el lugar donde creció y las oportunidades, entre otros. Si se desglosan los núcleos temáticos de *los padres*, aparecen elementos como estos: la ocupación, la conformación de las familias de origen, el cuidado recibido y las formas de castigo, entre otros. Desde una perspectiva de análisis hermenéutica, se puede ir del todo a las partes y volver al todo; también se puede entender cada parte como un todo.

Figura 3. Ubicación de la reducción temática como proceso intermedio de análisis



Fuente: Elaboración propia con base en Freire (2005).

Se advierte que algunos de los temas emergentes pueden corresponder a temas generadores en la propuesta educativa; sin embargo, desde el punto de vista operativo, fue necesario pasar de listados de temas a estructuras categoriales para lograr un proceso explicativo y después identificar las unidades temáticas con sus núcleos centrales de contradicciones; en un sentido pedagógico, es esta organización la que da coherencia a la propuesta educativa. Cabe anotar que el universo de temas emergentes de las discusiones se construyó a partir de diferentes fuentes que recogen la memoria del proceso investigativo con la comunidad; estas correspondieron a (i) los instrumentos utilizados para el análisis de dos proyectos de tesis doctorales previas, una centrada en la crianza (Betancurth, 2017) y la otra en el uso de las TIC en los procesos de codificación (Vásquez Velázquez, 2018); (ii) elementos del análisis colectivo del equipo, que correspondió a la organización de las temáticas que se trabajaron en relación con la crianza en función de las categorías *ser madre*, *ser hijas* y *ser mujer*; y (iii) los temas emergentes del análisis de la información recolectada en los círculos de investigación temática.

Se generó discusión sobre cuál iba a ser el punto de partida para definir el **universo temático**, que corresponde al conjunto de temas generadores (Freire, 2005, p. 118); en coherencia con Freire, se optó por identificar las situaciones existenciales de los educandos (Freire, 2005, p. 116), ya que esto significa darle centralidad a lo que le importa al sujeto; entonces, al abordar un tema, lo que interesa es comprender cómo lo viven las participantes y cuáles son sus aspiraciones,

porque captar y entender los temas generadores «es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos» (Freire, 2005, p. 113). Fue la situación existencial la que permitió organizar el contenido programático de la educación.

Por otra parte, el **contenido programático** corresponde a una devolución organizada, acrecentada y sistematizada a los participantes de la información que entregaron a través de las discusiones de forma desorganizada y desestructurada (Freire, 2005, p. 113). Por tanto, la identificación de los problemas se hizo con los mismos participantes del proceso, ya que la investigación temática «corresponde a un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y autoconciencia» (Freire, 2005, p. 133), en la que, en alguna medida, educadores y educandos son sujetos de la investigación del tema generador (Freire, 2005, p. 135); de forma que no tiene sentido elaborar el programa educativo desde puntos preestablecidos por los investigadores que se alejen de la realidad de los educandos.

La atención se dirigió hacia la configuración de los temas en una estructura categorial unificada que apuntara a una visión de totalidad, y fue desarrollada por los investigadores. La intención era que las categorías ayudaran a organizar el proceso educativo para que los educandos avanzaran en su proceso de concienciación; pero esta experiencia mostró que el análisis estructural de los educandos no progresa rápidamente. Por tanto, en el equipo se identificó que la estructura categorial debe estar dirigida hacia una construcción de síntesis que vaya del todo a las partes y en sentido contrario; así las cosas, es necesario encauzar un poco las discusiones para avanzar en el ejercicio de integración teórica, reconociendo el sentido dialéctico de la interacción.

Como explicita Bosco Pinto, el método de investigación temática tiene una base epistemológica que es dialéctica desde la cual la realidad se concibe como proceso dinámico y relacional, producto de un desarrollo histórico (Bosco Pinto *et al.*, 1970, p. 16). Por tanto, «el investigador temático necesita conocer a fondo la dialéctica para poder aplicar coherentemente la metodología» (Bosco Pinto *et al.*, 1970, p. 17). La comprensión de la realidad inicial desde el método dialéctico hegeliano es abstracta, ya que no se han desarrollado las contradicciones. Posteriormente se hace dialéctica cuando se confrontan la identidad y la diferencia de la contradicción; esto implica que el investigador-educador entienda que «no puede pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros» (Freire, 2005, p. 135); es decir, que acepte que puede ser diferente al otro, pero no ser sin el otro.

En el proceso educativo no se puede forzar el pensamiento del otro. La percepción de progreso lento en la concienciación se asemejó a la experiencia con campesinos de Gabriel Bode relatada por Freire (2005, p. 147), en la cual no se alcanza una síntesis porque no se percibe el inédito viable más allá de las situaciones límite. A partir de allí, fue posible comprender las relaciones entre las diferentes codificaciones, y en la propuesta educativa usar un mismo código para el análisis de varias temáticas, buscando que los participantes se acercaran al sentido de la totalidad y avanzaran en el proceso de concienciación. Por ejemplo, las experiencias con el código de *la historia de María Teresa* y de *la carta a Valentina* fueron dos procesos de codificación y descodificación que permitieron trascender la experiencia individual reconociéndola en un marco estructural para pensar en la totalidad.

Con el fin de avanzar en la reducción temática, se discutieron asuntos en relación con la definición de categorías amplias o englobantes en la vía que propone Bosco Pinto *et al.* (1970): «... nos hacían falta categorías críticas de análisis económico e histórico, que permitieran ubicar esa realidad objetiva de la comunidad dentro de un contexto estructural mucho más amplio que la realidad objetiva inmediatamente captable...» (p. 25). Entonces se propuso iniciar con unas categorías analíticas de referencia para la propuesta, las cuales se pensaron como temas generadores centrales que partieron de la situación existencial y de los que se derivaron otros complementarios para fortalecer el análisis. Cabe anotar que esta perspectiva se aleja de la propuesta de Bosco Pinto, quien describe las situaciones desde una visión de causalidad *causas profundas* y pone el foco en los problemas (Bosco Pinto *et al.*, 1970, p. 25), porque aquí el interés se dirigió a la situación existencial, que fue la vía que se encontró como más pertinente para el trabajo con esta comunidad.

Retomo a Bosco Pinto *et al.* (1970):

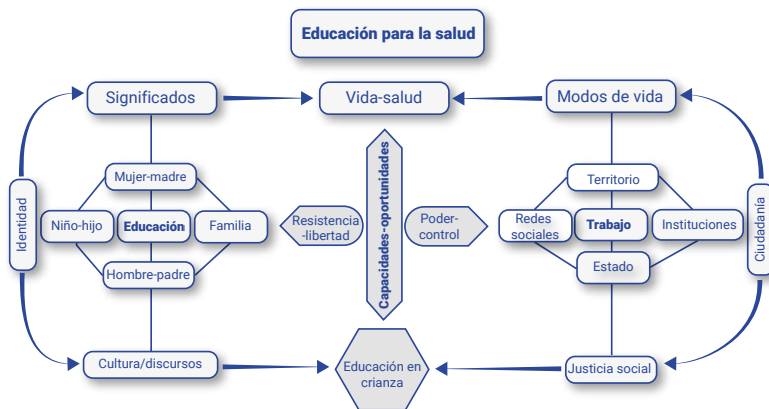
No se trata evidentemente de imponer al grupo una percepción objetiva, sino de presentarle su propia percepción, dentro de un contexto de explicación estructural que, al romper el focalismo de su percepción, les posibilite una reflexión y un conocimiento crítico de la realidad que lleve a una acción nueva frente a la realidad con el objetivo de transformarla (p. 26).

Sin embargo, se llama la atención sobre el cuidado que hay que tener con un ejercicio de educación prescriptiva; renombrar *lo de ellos*, pero incorporando una visión *científica*, como menciona este autor, sigue siendo una idea impositiva

y coercitiva que se contradice con los postulados de la educación popular; la apuesta es pensar cómo establecer un diálogo entre el saber popular y el científico sin que se anulen entre sí.

Para orientar el análisis de los temas abordados en las discusiones, se construyeron categorías que sirvieran para explicar, interpretar y comprender el fenómeno como un todo desde sus partes (**figura 4**). En esta construcción esquemática se partió de la vida para desarrollar a la EpS (en este caso se trató de una educación en relación con la crianza) por la vía de las capacidades y las oportunidades (Sen, 2009) como elemento articulador entre dos categorías centrales: por una parte, los asuntos del sujeto, que se piensan desde la identidad e incluyen la relación entre los significados y la cultura, los cuales son, a su vez, catalizados por la educación; por otra parte, los asuntos del contexto, que se proponen en términos de ciudadanía y cruzan los modos de vida y la justicia social, teniendo como soporte básico la categoría del trabajo. Se construyó esta perspectiva como punto de partida y como sustento epistemológico y teórico para entender mejor la reorganización de los temas de la propuesta educativa.

Figura 4. Esquema general de categorías orientadoras para el desarrollo de la propuesta educativa



Fuente: Realizado con el grupo de educadores-investigadores.

Para la reducción temática se partió de la idea de que el programa educativo diera cuenta de una totalidad que está compuesta por las interrelaciones de sus unidades; en el proceso dialéctico, los temas corresponden a totalidades y, a la vez, a parcialidades de una totalidad mayor (Freire, 2005, p. 154). La reducción, entonces, es «la operación de ‘escisión’ de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son sus parcialidades. De este modo,

‘reducir’ un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor» (Freire, 2005, p. 154); esto se hizo desde el marco explicativo que se construyó con las categorías orientadoras. Este ejercicio de reducción temática que se viene describiendo permitió organizar la educación desde una perspectiva pedagógica que facilitara el proceso de concienciación para todos los participantes.

La tematización que se organizó en una jerarquía de lo sencillo a lo complejo tuvo por fin elaborar los temas para ser llevados a la comunidad en una secuencia pedagógica (Bosco Pinto *et al.*, 1970, p. 33). En esta experiencia se organizó la información en unidades de aprendizaje que retoman los núcleos fundamentales y los presentan en una secuencia para dar una visión de tema reducido (Freire, 2005, p. 153); estos se pueden llevar a la comunidad en diferente orden, según se vaya definiendo en el proceso con cada grupo particular.

La **tabla 2** recoge algunos de los temas que fueron discutidos; en el proceso de jerarquización, algunos se desarrollaron como unidades temáticas y se identificaron sus temas emergentes, cuyos núcleos también están relacionados entre ellos. Las unidades temáticas se corresponden con los temas generadores porque son temas en interacción y están compuestas por parcialidades: «... siendo en sí totalidades también, son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática» (Freire, 2005, p. 154).

Tabla 2. Reducción temática*

Unidades temáticas	Temas emergentes
Crianza que realizan	Cuidado de los niños
	Autoridad y castigo
	El valor de la familia
	Maltrato
	Dificultades con la crianza
	Soledad y apoyo en la crianza
	Tensiones en las relaciones
	Expectativas frente a los hijos en el futuro
	La niñez que vivieron
	La relación de pareja
	Relaciones con los hijos
	Rol de la mamá en la crianza
Rol de los abuelos en la crianza	
Rol del papá en la crianza	

Unidades temáticas	Temas emergentes
Educación	Concepción de educación Motivaciones para los procesos formativos La educación en la familia El estudio como oportunidad Resultados esperados con los estudios que realizan Cambios generacionales en la valoración del estudio Oportunidades de estudio en la niñez de los participantes Estudio de los niños y castigo a los padres La escuela La enfermedad limita la educación
Oportunidades	Derechos Trabajo en la niñez Ideas que surgen en la vereda Limitaciones para el acceso a oportunidades Oferta en la vereda (institucional) Oportunidades laborales Subsistencia Retos para los participantes
Organización social	Confianza Liderazgo Solidaridad Manejo de las normas Ciudadanía
Salud-vida	Amor-compasión Autocuidado Dignidad Ser mujer Enfermedades Necesidades de los participantes Acceso a servicios de salud Sexualidad Consumo sustancias psicoactivas Modos de vida
Territorio	Acceso a la vereda (la carretera) Oferta institucional en la vereda

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *Esta información corresponde a una construcción propia que formó parte del proceso de análisis para la agrupación y jerarquización de los temas emergentes y de la definición de los temas generadores, los cuales se presentan en cada unidad de aprendizaje de la propuesta educativa como se despliega en Villa Vélez *et al.* (2020).

Las unidades de aprendizaje tienen, a su vez, unidades educativas o didácticas (la didáctica entendida como disciplina global [Camilloni *et al.*, 2010, p. 35]), que son el medio para la educación en esta propuesta y se espera que faciliten la tarea educativa. Por cuanto se concibe la didáctica como «conocimiento científico y/o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción (normativos)»

(Runge, 2013, p. 208), entonces se incorporaron los códigos en la propuesta educativa como un material clave para un trabajo pedagógico crítico.

Como ya se había mencionado, los códigos no se corresponden uno por tema, son dialécticos y, por tanto, pretenden una visión de totalidad; entonces, un solo código puede permitir el desarrollo de varios temas; por ejemplo, pensar una situación existencial en que *la maternidad da sentido a la vida y limita la vida*, trabajada con códigos como el de *María Teresa*, sirve para abordar todas las unidades temáticas. De igual forma, la propuesta deja abierta la posibilidad de identificar temas emergentes; por tanto, para la implementación podrían llevarse unos códigos previos y otros emergentes, unos construidos con los participantes y otros diseñados por los investigadores. Aclaro que en esta propuesta todos los códigos fueron revisados y adaptados por la investigadora según la intencionalidad de cada unidad de aprendizaje.

Un aporte novedoso de la propuesta es el hecho de que el tema de salud que se aborde puede ser variable (en este caso es la crianza), pero podrían ser otros que se vinculen con la salud o los procesos salud-enfermedad, cuidando que estos últimos se nombren (y entiendan) más ampliamente para que estén en concordancia con la visión de salud que se tenga como base desde el desarrollo teórico en salud pública y en EpS.

Es importante aclarar que los temas no se agotan en la implementación de la propuesta; puede que solo se trabajen elementos que les sirvan a los implicados en un momento dado y, posteriormente, se retomen para ser profundizados cuando los educandos lo requieran. Hay que tener en cuenta que, desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje se construye en relación con el momento de desarrollo del ser humano (importa lo que es pertinente) por interacción entre el ambiente y las disposiciones internas del sujeto (Carretero, 1997, p. 42). Entonces, se necesitan los *andamiajes* o esquemas (Carretero, 1997, p. 42) que ya posee para crear otro nuevo conocimiento; esto se relaciona con el proceso de concienciación: la conciencia crítica va pidiendo más información para construir nuevo conocimiento y por esa vía conduce a transformaciones.

La propuesta educativa corresponde a la concreción de la investigación temática, y a la vez a una síntesis de cómo puede llevarse a cabo la EpS en escenarios similares a los de las participantes de esta experiencia. La estructura de la propuesta educativa se desarrolló en un producto para difusión de la información e incorporó la planeación pedagógica con objetivos, población participante y lugar, organización en unidades de aprendizaje, tiempo de ejecución, resultados esperados, evaluación y contenidos (Villa Vélez *et al.*, 2020).



SEGUNDA PARTE

UNA MIRADA DIFERENTE DE LA EDUCACIÓN
PARA LA SALUD A PARTIR
DE LA EXPERIENCIA

A continuación se presentan los resultados mostrando cómo se configuró la propuesta de EpS a partir de la inmersión en el proceso educativo. Se pretende exponer una opción para el desarrollo de la EpS desde una construcción que, por medio de la investigación temática, da sistematicidad y orden a una experiencia concreta y, al reflexionarla a la luz de la teoría, plantea una forma de educación alternativa a las propuestas convencionales. Esta sección está enfocada en la experiencia educativa propiamente (lo empírico), dando cuenta de dos aspectos que se encuentran en relación dialéctica: por una parte, cómo se llevan a la práctica los fundamentos pedagógicos de la educación popular (que cruzan la metodología y la experiencia misma), y, por otra, los efectos del proceso en los participantes.

Los fundamentos pedagógicos que se asumieron en el proceso educativo fueron transversales a todo su desarrollo y están en correspondencia con los de la educación popular (desarrollados en el referente teórico); a saber, el diálogo, la escucha, la problematización para avanzar en la concienciación y la relación horizontal entre educadores y educandos. Cabe resaltar que en esta sección se organizaron estos elementos desde las categorías de análisis que se construyeron en la investigación, mostrando que para desarrollar una propuesta alternativa de EpS son pertinentes los aportes pedagógicos de la educación popular.

Es importante enfatizar que se trata de una propuesta de EpS que promueve la salud desde una perspectiva de justicia social basada en las capacidades, la cual apunta a la transformación de los sujetos y es sensible a sus problemas y realidades. De esta forma, en la propuesta educativa se retomó la crianza como eje porque responde a las necesidades sentidas de las participantes, está en coherencia con el proceso llevado a cabo con la comunidad y constituye una vía para el desarrollo de propuestas de EpS que asumen la salud en relación con la vida, sin centrarse en los procesos de enfermedad (como se ha problematizado). Por tanto, el objetivo que se planteó para la propuesta educativa es ofrecer un programa de EpS *en crianza* que sirva como base para el trabajo con las comunidades, cuyo diseño partió de las vivencias individuales de educandos concretos (sus situaciones existenciales como categoría mediadora), pero buscando siempre que la metodología educativa-investigativa aportara a una comprensión en un marco más amplio: el de una visión de totalidad.

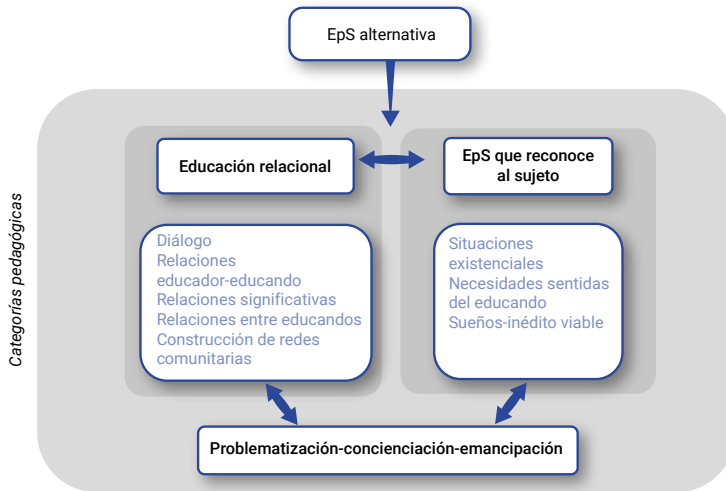
CAPÍTULO IV

¿Cómo se constituyó una forma de educación para la salud alternativa a través de las prácticas pedagógicas?

La educación y la pedagogía son conceptos que están en tensión dentro del campo de la educación y que se entretajan en el marco de la EpS. Reflexionar lo conceptual aquí es una oportunidad para el desarrollo (cualificación) de la EpS, cuyos referentes pedagógicos no siempre son explícitos, y las teorías de la educación en el campo de la salud son poco exploradas y validadas (Alzate, 2006, p. 29). Esta perspectiva de EpS basada en la educación popular es educativa en la medida en que busca generar aprendizajes con los educandos para hallar soluciones a sus problemas; al mismo tiempo, es pedagógica porque reflexiona de forma sistemática la praxis educativa, explícitamente sobre el proceso pedagógico de la EpS en el ámbito de la salud pública.

Los principios pedagógicos de una EpS alternativa deben contrastarse con las visiones tradicionales de la EpS, con las prácticas que se llevan a cabo y con los aportes que desde la educación se hacen para construir la salud con las personas. Se identificaron tres categorías centrales con sus respectivas subcategorías, producto del análisis de la práctica pedagógica llevada a cabo en los círculos de investigación temática, y se convirtieron en orientadores pedagógicos de la propuesta educativa; aquellas fueron las siguientes: la educación como asunto relacional, la centralidad del sujeto en el proceso educativo y la problematización como un pilar pedagógico que dio sentido al proceso educativo a fin de comprender la vida de las participantes (**figura 5**).

Figura 5. Categorías pedagógicas orientadoras de la propuesta educativa



Fuente: Elaboración propia.

En este capítulo se desarrollan los dos primeros pilares pedagógicos que sustentan la propuesta educativa alternativa; el tercero se presenta en el capítulo siguiente.

4.1 La EpS como asunto relacional desde las situaciones existenciales de los educandos y atravesando el proceso educativo mismo

El **primer pilar** se refiere a la importancia de la educación como asunto relacional. Parto de la premisa de que las prácticas pedagógicas están cruzadas por las relaciones humanas y que se sustentan, a su vez, en las relaciones necesarias entre los actores del proceso educativo, de suerte que implican una correspondencia dialógica que, cuando se rompe, lleva a una educación bancaria en la que se convierte al educando en depositario de la educación y al educador en el dueño del conocimiento: «La búsqueda del conocimiento, que se reduce a una mera relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, y rompe la ‘estructura dialógica’ del conocimiento, está equivocada, por importante que sea su tradición» (Freire, 1997a, p. 3).

En esta experiencia de EpS se asumió la educación como un proceso relacional en el que el diálogo fue central, la relación educador-educando fue transformadora, las relaciones significativas de las participantes constituyeron las situaciones existenciales que orientaron las discusiones, el proceso educativo favoreció la construcción de redes sociales y cobró sentido la idea de hacer la educación

con otros. A continuación se muestran las subcategorías que se identificaron en el análisis como elementos relevantes para la educación en la salud pública, ya que el reconocimiento de las relaciones en el proceso educativo (tanto las que se construyen en el espacio pedagógico como las que atraviesan la vida de los educandos) sirvió para ejecutar prácticas pedagógicas alternativas.

4.1.1 El diálogo como medio relacional

Fue posible comprender unas prácticas de EpS basadas en el diálogo y en las que se recurría constantemente a la negociación cultural (Mejía, 2011, p. 1) entre las participantes. El diálogo funcionó como medio relacional (como un dispositivo) y como intermediario para el aprendizaje, sin convertirse en técnica o táctica de manipulación, como plantean Freire y Shor (2014):

... el diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los humanos se encuentran; para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen (p. 159).

En la experiencia se desarrolló un diálogo abierto en el que, para el abordaje de los temas, las participantes contaron sus propias vivencias, reconocieron sus aciertos, conocimientos, miedos y fallas. A partir de allí aprendieron a argumentar las ideas y a contradecir las de los otros (mediante la problematización), como un aspecto valioso que la educación tradicional no permite. Se trató de un diálogo de saberes en el cual fue posible que apoyaran a otras participantes y les dieran consejo y recomendación, comenzando con una escucha atenta que propició el reconocerse en el otro. Para ilustrar este tipo de interacciones retomo el siguiente ejemplo: una participante cuenta que echó al esposo porque le *puso cuernos*¹⁰ (con la hermana de ella). Ella se consideraba como boba porque lo recibió nuevamente cuando él le pidió otra oportunidad, y decía: «a uno le queda ese recuerdo ahí [refiriéndose a la infidelidad] (...) que yo soy débil pa todo, perdono muy fácil, hasta para castigar los hijos soy débil». Después de escuchar la historia, otra participante, que había vivido experiencias de infidelidad, de forma respetuosa le ofreció una posible explicación sobre lo que le estaba pasando: le dijo que se estaba dejando manipular y le argumentó que «usted no ha dejado el amor que tenía por su marido». Las participantes del grupo ofrecieron nuevos elementos

¹⁰ Expresión coloquial para referirse a la infidelidad en la relación de pareja.

para la reflexión sobre la situación particular expresada; se sintieron identificadas con los problemas que viven otros y el diálogo amplió la comprensión.

A través del proceso dialógico se fueron encontrando explicaciones, alternativas o soluciones con las mismas participantes, y el aprender a dialogar de esta forma fue tan potente que algunas empezaron a incorporarla en situaciones cotidianas de sus vidas; por ejemplo, una participante contó que la bisabuela del niño le dijo que no lo pusiera a hacer los oficios de la casa porque «se le voltea la chupa»¹¹. Esta le recriminó diciendo que por eso los hijos de ella fueron tan flojos (no apoyan a las mujeres en las labores de la casa). Le explicó a la bisabuela sus razones, y ella le terminó aceptando y respetando su estilo de crianza. También se reflexionó sobre el diálogo que tienen con los hijos, y algunas expresaron que han hecho una crianza aconsejando (especialmente a las hijas) y que sienten que por eso hay confianza; otras reconocieron que con rabia les hablan muy mal a los hijos y les dicen palabras muy duras, por ejemplo, «los voy a echar al carro de la basura».

La incorporación del diálogo a través del proceso educativo fue muy significativa en este contexto porque, aunque algunas de las participantes tenían posturas más o menos abiertas al diálogo, otras no lo usaban como medida habitual; al contrario, dieron cuenta de formas de reacción muy violentas en los momentos de desesperación, como si no tuvieran otros recursos para actuar; entonces, al retomarlo intencionadamente en los círculos, fueron reconociendo los beneficios que les generaba y lo fueron desarrollando como una capacidad.

Para los educadores, esta forma de diálogo también implicó un aprendizaje porque, en el afán de *cumplir* con los contenidos, corren el riesgo de llegar a priorizarlos, al punto de dejar a un lado la escucha. El educador tuvo un papel clave en la construcción del diálogo, ya que en los encuentros educativos actuó como facilitador a partir de aconsejar, contar, contradecir y, especialmente, preguntar, e invitó permanentemente a la reflexión. Algunas participantes reconocieron que recibieron una invitación a pensar por ellas mismas: «Uno como que no les pone valor a muchas cosas, pero ustedes sí le ponen valor, como, por ejemplo, ¿qué significa la salud para ustedes? (...) como que le revuelve el cerebro a uno por allá para pensar, uno no le para bolas a eso (...), como que la salud, la EPS¹² (...)». Otra le agregó: «Despertamos neuronas que teníamos dormidas».

¹¹ Expresión coloquial para referirse a la homosexualidad.

¹² Sigla que se refiere a las aseguradoras en salud, en el marco del Sistema General de Seguridad Social en Salud de Colombia. Empresas promotoras de salud (EPS), actualmente denominadas *entidades administradoras de planes de beneficios*.

Entonces, el diálogo fue un sustento epistemológico de la práctica pedagógica que cada educador fue incorporando en la medida en que lo reflexionaba y lo experimentaba como facilitador; también se convirtió en una capacidad que fueron desarrollando los educandos y, por tanto, les abrió una oportunidad para relacionarse de forma diferente con el mundo y *re-construir* su realidad. Por su parte, la escucha es inherente al diálogo; en esta experiencia surgió como capacidad que desarrollamos educadores y educandos a lo largo del proceso. Precisamente, el educador-investigador está llamado a desarrollar la escucha a partir de su reflexividad, de suerte que los intereses científicos no sean los que determinen las características de las relaciones entre los sujetos. Por consiguiente, en la propuesta educativa, en sus unidades de aprendizaje, se incorporaron situaciones por construir a partir del diálogo y la escucha desde la primera sesión.

4.1.2 La relación educador-educando como encuentro transformador

Se encontró que los educadores en esta experiencia nos relacionamos a partir del reconocimiento del saber del otro, que se hace explícito al mencionar que también estamos aprendiendo: «Hemos aprendido con este grupo, escucharlas a ustedes nos ha enseñado mucho». A su vez, los educadores no censurábamos, dábamos consejo, resaltábamos los elementos nuevos de aprendizaje, compartíamos los espacios de los participantes, motivábamos a los educandos, apoyábamos algunas de las necesidades que surgían y compartíamos las propias experiencias de vida. El reconocimiento fue percibido por los educandos al sentir que podían aportar en el proceso y eran escuchados; así, una participante expresó que «todos enseñábamos porque todos tuvimos golpes muy duros en la vida, y yo digo que todos tuvimos golpes diferentes, pero nos dolían, y que haciendo lo que estábamos haciendo, contando ese dolor, como sacando lo que habíamos sufrido, como que nos estábamos quitando ese peso de encima».

A partir de la postura asumida por los educadores se generaron respuestas en los educandos, tales como abrir su intimidad recibiéndonos en sus casas, disfrutando ser visitadas y compartiendo lo que tenían; expresaron que sentían admiración por lo que los educadores hacíamos y que valoraban habernos conocido; que se sentían escuchadas y que aprendían de nosotros. Con la cercanía entre educadores y educandos se rompió la postura jerárquica que acompaña a la educación tradicional para favorecer una relación más cercana, en la que se reconocieron los roles y la importancia de ambos. Esa aproximación permitió reconocer otras vías de comunicación fuera del círculo, en las que usaron medios tecnológicos para mantener contacto con los educadores (especialmente WhatsApp) para

compartir sus vivencias o pedir recomendaciones para solucionar problemas cotidianos particulares.

Hay un aspecto transformador en esta experiencia desde el vínculo que se fue generando entre educadores y educandos. Se trató de un grupo de educadores sensibles a las necesidades de los educandos y cercanos a sus vidas, respecto de las cuales fueron logrando una comprensión a partir del proceso investigativo sobre la realidad de la comunidad. Es importante mencionar que las relaciones trascendieron los momentos educativos en la medida en que se mantuvo un acercamiento con la población de la vereda, se dio una comunicación por fuera del círculo, se promovieron algunos encuentros para esparcimiento y recreación, y se establecieron vínculos con las familias de las participantes, especialmente con los niños.

Como educadores, nos vinculamos al proceso de diferentes maneras. Por una parte, compartiendo el conocimiento desde la formación disciplinar, ofreciendo alternativas de promoción de la salud, de prevención de la enfermedad y terapéuticas para el manejo de problemas de salud que aquejaban a las participantes o a otros miembros de sus familias, además de estrategias para la crianza. Por otra parte, asumimos una visión humanista de la educación, en la cual se compartió el conocimiento experiencial de vida que entiende la situación del educando; uno de los educadores les planteó en una sesión que comprendía la crianza que realizan a partir de su propia vivencia: «La crianza es difícil porque a veces no tenemos los recursos para darles todo lo que necesitan y también porque todos tenemos errores y no los queremos traumatizar. Cada hijo es diferente y la angustia que sienten como padres nos pasa a todos».

Al mismo tiempo, nos fuimos sensibilizando frente a la vida de las participantes al reconocer las condiciones tan difíciles con las que asumen sus crianzas (por eso se destinaron varias sesiones a trabajar la crianza que llevaban a cabo); entonces, durante el proceso educativo, con ellas se buscaban alternativas para ayudar a solucionar las necesidades puntuales en la medida en que se evidenciaban en las discusiones: contactos para citas médicas, posibilidades de empleo, asesorías jurídicas, actividades lúdicas o de esparcimiento, asesoría a parejas, talleres sobre temas específicos y recursos para el pago de los refrigerios. Con frecuencia, estas alternativas son insuficientes para dar respuesta a las infinitas necesidades que surgen en un contexto como el de estos educandos, lo cual nos confrontó por el afán de ver un avance hacia una vida buena. Es en el proceso investigativo donde se notan los cambios estructurales que viven los sujetos participantes, y es el lapso en el que se pueden evidenciar transformaciones que dan sentido a la experiencia.

Estas formas de relacionamiento auspiciaron el aprendizaje mutuo en la medida en que se hizo explícito el interés por aprender de lo que el otro aporta; se inspiraron otras maneras de vivir, se generaron afectos entre todos las participantes y se construyó confianza como un escenario de aprendizaje seguro, e incluso ellas expresaron que sentía que también enseñaban mientras aprendían:

Todos enseñábamos porque todos fuimos construyendo el proceso a través del diálogo; todos empezamos como con esas ganas de explotar y sacar todas esas cosas, todas esas emociones que nos oprimían, que nos hacían doler el alma, el cuerpo, todo, porque teníamos muchas cosas difíciles todas; entonces, yo digo que ahí empezamos a aprender.

Reconocer esas relaciones como fundamento de las prácticas pedagógicas constituye una necesidad, por cuanto son una vía para generar los aprendizajes significativos (Ausubel *et al.*, 1997), aprendizajes para la vida. A partir de lo relacional se puede hacer una aproximación pedagógica que explore las situaciones existenciales de los educandos; así se plantea el acercamiento a una educación que sea útil para ellos y en la cual no tengan un papel pasivo (Freire, 2005, p. 92). Es importante reconocer las relaciones pedagógicas educando-educador y también las relaciones con otros en su cotidianidad, porque ambos relacionamientos atraviesan la vida de los educandos; de ahí que se haya optado por organizar las unidades de aprendizaje de la propuesta con base en las situaciones existenciales. En el escenario pedagógico, las relaciones educando-educador constituyeron un elemento central para comprender la forma de educación, o sea, la perspectiva pedagógica. El papel del educador y el educando en esta experiencia se concibió desde su autonomía intelectual porque cada uno se expresa desde su propio conocimiento. El investigador como educador tiene la impronta de su formación disciplinar y necesita del ejercicio de introspección sobre el propio saber. En este sentido, no es posible educación sin investigación, por eso debe formarse en ambas. Considero que la formación disciplinar es válida y potente para estos procesos. Precisamente, para el investigador esta forma de relacionamiento es un aprendizaje, ya que aprende del educando y se transforma con él: «Es decir que la capacidad del educador de conocer el objeto se rehace, cada vez, por medio de su propia capacidad de conocer a los alumnos, del desarrollo de su comprensión crítica» (Freire y Shor, 2014, p. 161).

4.1.3 Las relaciones significativas de los participantes atravesando sus situaciones existenciales

Las relaciones con los otros se trataron como un contenido, por cuanto, como ya se ha dicho, responden a lo existencial, a las situaciones que atraviesan la vida de los educandos; por ejemplo, las relaciones con la pareja y los hijos formaban parte de sus preocupaciones. Por ende, se convierten en un asunto muy importante en relación con la salud y la enfermedad, especialmente las relaciones más próximas, las cuales se fueron configurando como contenidos educativos y se desarrollaron en los círculos de investigación temática (también se incluyeron en la propuesta educativa).

Las relaciones con los hijos, la pareja y la familia se expresaron como temas de interés en el proceso educativo (convirtiéndose en contenidos de este). De manera particular, en la descodificación se evidenciaron las características de estas relaciones, lo cual les dio pertinencia a los códigos y a su análisis mediante la problematización; además, la forma como las características de sus relaciones se entrecruzaron con los temas tiene importancia para entender cómo el proceso genera aprendizajes significativos para los educandos.

Con respecto a la relación con sus hijos, reflexionaron sobre cómo han incorporado el diálogo en la crianza, las dificultades cotidianas (incluso con los hijos adultos) y cómo ejercen la autoridad y el castigo, así como la capacidad de expresión de los sentimientos madre-hijo:

Yo he expresado que me da hasta pena coger y abrazar un hijo..., hasta el cumpleaños; no sé qué me pasa en ese sentido. Ellos son muy cariñosos, por ejemplo, [el hijo] me hace dar hasta pena, me dice en público “te amo” y me dice que soy la mejor mamá del mundo.

Reflexionó sobre las razones de la situación y mencionó que no sabía dónde el hijo aprendió a ser expresivo, porque el papá tampoco es así; además, ella comparó la crianza que realiza con la que vivió como hija:

Yo soy así porque de niña sufrí mucho maltrato de parte de mi mamá, como que no lo he podido superar. No soy *cascona* como ella, porque ella sí lo cogía a uno y le daba duro. Yo no los voy a castigar así. Más bien evito pegarles, aunque de vez en cuando se la ganan.

También expresaron preocupaciones por la relación que los hijos tienen con los padres, en las que ellas actúan como mediadoras. Hubo muchas experiencias

en las que el padre está alejado de las responsabilidades de la crianza y de los hijos; algunas plantearon no dañar la imagen positiva que los hijos tengan sobre el papá y otras cuestionaron los comportamientos de aquel: «Mi marido no es igual [al suegro], pero tiene sus vicios (...) él solamente fuma la marihuana (...) no se deja ver de los niños; algún día lo van a saber y va a tener que darles su explicación». Analizaron que algunos padres, por estar trabajando mucho, están siempre cansados y evitan compartir con los niños. En contraste, una madre comentó que, cuando le dice al niño que no más besos, él se va donde el papá, que es muy cercano y sí le acepta todo: «Es muy bonita la relación que tienen ellos dos porque él viene, juega con el papá, le cuenta cosas; es demasiado amoroso y muy respetuoso».

Es muy llamativo que, a partir de la reflexión que hicieron sobre la crianza, pudieron identificar que los hijos les enseñan porque las cuestionan y, en algunas ocasiones, hasta les ayudan a aprender en los proyectos de escolarización para adultos que algunas han asumido; esta es una vía que contribuye a transformar las relaciones con los hijos desde la experiencia de la EpS.

Con respecto a la pareja, se encontró que sus motivaciones para estar o no en una relación tienen que ver con el sueño de la mujer de casarse, con el embarazo, la dependencia económica y los hijos. Las preocupaciones por las relaciones de pareja fueron muy relevantes para las participantes, y entendimos que responden a una preocupación existencial de ellas como sujeto y que se vincula con la crianza; por lo tanto, se concretó en una unidad de aprendizaje sobre «el amor y las relaciones de pareja» (Villa Vélez *et al.*, 2020). En general, se encontraron relaciones de pareja muy difíciles y dolorosas, con muchos maltratos: «Yo he sido muy sufrida; siquiera no se casaron conmigo porque un divorcio es muy difícil, yo creo que ni existe acá en Colombia». Expresaron relaciones conflictivas por celos, subvaloración de la mujer, maltrato físico y psicológico, infidelidad, peleas y diferencias en cuanto a la crianza. Sus relatos reflejan relaciones de dominación, especialmente del hombre, quien controla si la mujer sale o trabaja, la ropa que usa y hasta si va al círculo. Aparecieron también mecanismos de resistencia de estas mujeres que sufren los maltratos: se iban sin preguntarle al marido, lo amenazaban con conseguirse otro, se negaban al divorcio con el afán de protegerse ellas y a sus hijos y hasta decidían que no querían *mantenerlos* económicamente.

Respecto de sus sentimientos, les cuesta mucho expresarlos. Sufren con la pareja cuando se enferma, pero muchas de las participantes relataron que tienen dificultades para expresar y recibir afecto. Dijeron que la convivencia es muy difícil,

incluso cuando pasa el tiempo, que el intercambio sexual se ve condicionado por la dependencia económica y la paternidad compartida, que subvaloran el estar enamoradas y tienen una idea de un buen compañero porque se compromete y no maltrata tanto: «Este sí se casó; es muy buen marido, alega, pero no le pega a uno». Una de las participantes, una mujer mayor, a partir de las reflexiones sobre este tema, reconoció que la pareja no lo soluciona todo: «A veces uno tiene problemas, aunque esté con una persona».

Expresaron negativismo frente al hecho de estar enamoradas por las experiencias previas que les han causado sufrimiento, especialmente cuando no han sido correspondidas. Relataron sus emociones cuando se han enamorado en los siguientes términos: «Se siente uno bobo, como pendejo», «uno se pone en un solo temblor», «uno no para de suspirar», «uno suda». Al mismo tiempo, resaltaron que el amor hace ver bonito al otro: «Si uno está enamorado, puede ser un hombre feo y sin plata, pero uno lo ve hermoso». El amor de pareja implica comprensión y paciencia, se expresa en el cuidado, los detalles, el respeto y el interés por el otro. Aun con las dificultades que viven en sus relaciones de pareja, fue llamativo que, en el proceso educativo, la reflexión les permitió ver el trabajo duro del otro y sensibilizarse: «Una vez él tuvo que hacer un trabajo muy duro cargando bultos y al verlo con la espalda pelada¹³ lo comprendí».

Por otra parte, el amor en el ámbito de la familia se enfocó en los hijos como un sentimiento que moviliza a los padres: «Hay veces que digo ‘¡ay, juemadre!, yo me quiero volar, coger y regalar estos culicagados y largarme para otro lado’, pero luego digo ‘¡no...!, ¡no los puedo dejar!, primero me muero antes que dejarlos volverse malos, porque es que uno los quiere’». Otra expresó que sus hijos saben que salen de la casa con amor y llegan con amor, porque, si los hijos llegan a la casa y los reciben con violencia, buscan la calle y los vicios. Incluso algunas familias se convierten en acogedoras por proteger a los hijos; una contó que, al ver que los dos hijos adolescentes se fueron con las novias y se estaban descarriando,¹⁴ ella prefirió acogerlos a los cuatro en la casa: «Yo no sé si uno quedará, pues, como alcahueta, pero yo los dejé vivir aquí, y no que estén por ahí de pronto robando por comprar comida o por ahí haciendo cosas mal hechas».

¹³ Se refiere a la piel lastimada por la fricción de la carga.

¹⁴ Término coloquial para expresar que los hijos pierden el rumbo que los padres quieren para ellos en la crianza.

4.1.4 La experiencia educativa transformó la relación con otros educandos y permitió construir redes sociales desde el reconocimiento

Reconocer el proceso educativo como uno relacional fue potente para que los educandos transformaran las relaciones entre ellos y con otros, de esta forma se avanza para cambiar sus realidades: «Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad» (Freire y Shor, 2014, p. 159). La educación con otros cobró sentido en la medida en que se dan esas transformaciones, e implica reconocer al otro, reconocer sus saberes (Ghiso, 2000, p. 1). Cabe añadir que, como seres relacionales, nos transformamos en la interacción; después de la experiencia ninguno vuelve a ser el mismo porque aprende, de suerte que «conocer es un acontecimiento social, aunque con dimensiones individuales» (Freire y Shor, 2014, p. 159); además, el proceso de liberación que se construye en la experiencia relacional constituye un acto social: «No creo en la autoliberación. La liberación es un acto-social» (Freire y Shor, 2014, p. 174).

Frente a las relaciones con otras mujeres, algunas no tienen interés en conseguir amigas, y otras notaron que a partir de los círculos se han hecho más cercanas y se apoyan entre ellas. Una contó que siempre ha tenido buenas relaciones con todas, pero que desde los círculos se siente «como más allegada a ellas, digámoslo así». A lo largo de la experiencia se halló que se construyeron relaciones solidarias entre las participantes; ellas entienden el círculo como un espacio para ayudar a otras personas:

Ojalá se pudieran traer otras personas, porque hay muchas encerradas en la casa (...) conocí una persona que no la dejaron ir y se retiró (...) Incluso, cuando va al círculo se pone a llorar (...) Hay personas que sí necesitan (...) Hay una que tiene mucho que contar, ella sí me cuenta algunas cosas (...) pero a uno allá como que se le abre el pecho y todo sale.

También aparecieron testimonios según los cuales se ayudan entre ellas con el cuidado de los niños y con los refrigerios; incluso, su comunicación trasciende el círculo y se relacionan en los espacios de la vereda: «Cuando uno sabe que tienen un problema, a uno le da como preocupación».

Sin embargo, entre las que asistían a los círculos se identificaron tensiones, ya que algunas comentaron que las personas nuevas eran oportunistas y estaban en las actividades recreativas sin ser parte del proceso desde el principio; así que se revisó la forma en que se incorporaban las nuevas participantes y, al ser

en su mayoría invitadas por ellas mismas, se hicieron acuerdos para incluirlas. Los conflictos que se presentaron por esta situación también fueron producto de la maduración del grupo, del proceso de consolidación y de un sentimiento de pertenencia que se fue construyendo (pertenencia *a algo* en medio de una historia de desarraigo).

Las dinamizadoras tuvieron funciones de liderazgo en los círculos porque transitaron el barrio, se encargaron de la convocatoria a las sesiones y participaron en el análisis del proceso educativo que se llevaba a cabo en la universidad; además, para su elección como dinamizadoras fueron postuladas por las compañeras mediante encuentros dialógicos en los que se identificaron las características de un líder, se hicieron acuerdos y se seleccionaron por turnos para asumir las funciones del proyecto. Algunas de estas mujeres se vincularon a procesos comunitarios con instituciones, como voluntariados para trabajar con jóvenes o para manejar una panadería financiada por una fundación que beneficia a adultos mayores, entre otros.

En su labor como dinamizadoras hubo otras tensiones: se quejaban de que algunas eran más relajadas para el trabajo y que otras tenían un comportamiento individualista cuando se trataba de trabajo grupal. Ellas al principio no se conocían y tenían prevención en su relacionamiento; con el proceso se empezaron a conocer y a valorar a partir de la escucha. Aunque no se hicieron amigas, podían interactuar, aprendieron a verse diferente, pasaron de la desconfianza a otras formas de relacionamiento. No interactuar con el otro cierra la posibilidad de hacerse presente; por el contrario, la postura desde un círculo abierto ofreció una oportunidad para tramitar estas diferencias entre ellas mismas y resolverlas.

4.1.5 La experiencia educativa en relación con la construcción de redes comunitarias

Con otras personas de la comunidad no dieron cuenta de redes sociales fuertes y manifestaron desconfianza en las interacciones. Al hablar de sus redes de apoyo en la cotidianidad, muchas hacían referencia a la familia extensa, de la que recibían apoyo económico para la crianza y para conseguir la vivienda. En general, hay una percepción de que la comunidad es poco unida. Sin embargo, se encontraron algunos relatos de apoyo entre ellas por necesidades comunes; por ejemplo, cuando hacen el *recorrido* se organizan en pequeños grupos y se cuidan entre ellas para que no les roben lo que les dan:

Hay unas que son tan *avionas*, unas morenas que roban (...) Cuando ya ven el costal se lo llevan. A mí se me robaron una bolsada de tomates que me habían regalado; entonces yo busco la manera a ver cómo hago para que no se me lleven las cosas (...) Uno con harto sacrificio le pone la cara a la gente, ‘señor, buenos días, por favor, me colabora con alguna cosita...’, y, bueno, algunos le dan y otros dicen ‘no, yo no tengo’, ‘ah, bueno...’, para que otro llegue y de papayita se lo vaya llevando (...) pasar la vergüenza para que otros se lo lleven.

Existen procesos de organización social en la comunidad, pero aparecen ideas contradictorias en relación con el liderazgo. Para algunas predomina la desconfianza frente a los líderes de la vereda: una dice que «falta un líder que ‘las tenga bien puestas’; la gente que piensa en el dinero se vuelve ambiciosa, consigue y se olvida de la dificultad que vivía, de lo que sufrían como nosotros». También muestran desconfianza frente a los líderes políticos en general: al preguntarles «¿qué hace el presidente?», responden que «promete y promete». Para otras, los líderes facilitan las cosas en la comunidad, y reconocen a las personas que han aportado en la vereda; una de ellas cuenta que recibe retribución de la comunidad por haber sido líder: «Las piernas ya no me dan, he sido líder y trabajé mucho por la gente; ahora la gente me ayuda comprándome los mangos». Asimismo, hay algunos testimonios de procesos de formación de líderes y juntas de acción comunal organizadas en el ámbito territorial dentro de la vereda.

Los temas de liderazgo y redes sociales en la comunidad permitieron identificar tensiones y conflictos; se llegó a las discusiones sobre estas temáticas cuando surgían situaciones límite en relación con la crianza que llevaban a cabo, y, al intentar pasar a explicaciones de tipo estructural, los procesos de organización social emergían como alternativas de solución por construir. En este aspecto no se logró avanzar hacia una comprensión crítica que movilizara a la acción en contra de las injusticias sociales. Como educadores estábamos frente a una disyuntiva ética, que consistía en forzar las discusiones hacia la participación comunitaria para dar coherencia a la educación con el sentido político que plantea la educación popular o respetar el ritmo de los educandos y sus procesos de vida.

Optamos por la segunda opción porque comprendimos que para las participantes su prioridad era resolver los problemas básicos de la supervivencia (son mujeres con muchas necesidades y muy pocas oportunidades para resolverlas). Entonces, la construcción de redes comunitarias implicaba reconocer las injusticias que atravesaban sus vidas y movilizar la discusión crítica con mucho tacto. Aprendimos que la EpS que se propone aporta a la construcción de comunidad,

ya que los educandos, mediante el proceso problematizador, reconocen que las necesidades del otro son comunes a las propias, a la vez que se buscan alternativas conjuntas para solucionar los problemas:

En este sentido, será *comunitaria* una política o acción educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios. Se trata de un proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social, y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, creencias y visiones de futuro compartidas). Las comunidades no se supondrían como estructuras dadas de una vez por todas, sino que estarían en un proceso de permanente evolución y aprendizaje (Torres, 2016, p. 8).

Esta forma de EpS muestra un carácter comunitario porque aporta a una organización social que tiene en su base los vínculos de solidaridad; esto es muy productivo para la construcción de la salud pública desde una perspectiva de justicia social que potencia al sujeto por medio de la EpS. En la experiencia vivida se avanzó en ese sentido porque los educandos se fortalecieron mientras reflexionaban sus vidas, compartían y aprendían con otros desde una perspectiva relacional: «No se trata de solidaridades estables ni están orientados por sentidos anticapitalistas, pero sí generan lealtades y vínculos interpersonales que no se definen por el mero interés o beneficio económico» (Torres, 2016, p. 5).

4.1.6 Sentido de una educación con otros en el núcleo de lo relacional

En esta perspectiva de educación se cuestionó *quiénes enseñan*, porque lo pueden hacer todos desde su experiencia; se reconoció que las asistentes antiguas les enseñaban a las nuevas y que llevaban a sus casas los nuevos conocimientos y los compartían con otros. Al preguntarles «¿quién enseña?», una participante dijo lo siguiente: «Yo digo que nos enseñamos mutuamente; por ejemplo, ustedes nos enseñan [refiriéndose a los educadores] y nosotros les enseñamos también a ustedes; nosotros contamos historias y experiencias (...) todas las personas no tenemos las mismas experiencias».

Se discutió también cómo se enseña, ya que la construcción de confianza es el punto de partida; el diálogo fue la forma de llevar a cabo la educación y a la vez dar sentido al proceso, por cuanto acerca a los participantes a la comprensión. Se trató, entonces, de promover una educación centrada en el aprendizaje y que reflexiona las herramientas pensando en las mejores formas de enseñar; para

esto, los códigos fueron una herramienta útil porque con ellos se puede enseñar y aprender al mismo tiempo, y los temas son flexibles porque respondieron a las necesidades o situaciones existenciales de los educandos. También aparecieron ideas sobre cómo se aprende en la medida en que pensaban en las experiencias de las otras y fueron cambiando sus comportamientos; por ejemplo, en el ámbito de la relación de pareja: «Yo primero, cuando él decía que se iba a ir, yo me le pegaba en los pies [hace gesto de estar arrastrada a los pies de él]. De ahí empecé a pensar en lo que hablaban en los círculos».

Para las participantes, este tipo de educación es útil porque ayuda a aprender otras formas de actuar: «Cuando escucho que otras hacen cosas y que no sirve, entonces yo trato de buscar otras formas, por ejemplo, que les pegan y les pegan a los niños y los castigan y eso no les sirve para nada». Les dio la posibilidad de ser parte de un grupo, aprender herramientas nuevas y pensar en compartir la experiencia educativa con otros para generar conocimientos que valoran como útiles: «Me imagino que los círculos pueden nutrirse con más personas, más gente que pueda estar compartiendo ahí; uno aprende muchas cosas para la vida y cómo no amargarse». Ellas creen que este tipo de educación se puede llevar a cabo con mujeres que estén criando hijos, y también con adolescentes.

A su vez, reconocieron que este proceso educativo implicó entender que liberarse toma tiempo: se dan cambios individuales que no son inmediatos:

Las personas que pasan por una situación parecida, por ejemplo, lo del maltrato (algunas son maltratadas y tienen miedo y se cohiben), de pronto verían otras cosas. No sé cómo podría ayudarles, porque nosotros es que llevamos un proceso de muchos años.

Había contrastes entre las participantes iniciales y las nuevas; se notaba que las que llegaban juzgaban más lo que pasaba en la comunidad, en tanto las que llevaban más tiempo escuchaban más y tenían otra comprensión de los problemas, e iban siendo más críticas a partir de las discusiones del círculo. La educación necesita tiempo, y comprender de forma crítica implica dedicación y esfuerzo por parte de educadores y educandos.

En el círculo se habló sobre el proceso educativo que se llevó a cabo; las participantes dijeron que, para ellas, la educación está en lo que se aprende de las otras, en el desarrollo de más paciencia y la experimentación de técnicas útiles en su cotidianidad (como respirar y contar antes de explotar con los hijos). Asimismo, se requiere permanente planeación y evaluación de la educación para avanzar.

Se encontró que en esta experiencia educativa el círculo fue sanador porque se convirtió en un espacio para desahogarse, recordar, identificarse con el otro en sus historias y sentir alivio gracias a la palabra; además, entender que hay experiencias más difíciles les ayudó a resignificar y comprender los propios procesos:

Algunas de esas cosas le han pasado también a uno, no todo; entonces uno como que lo recuerda; uno tiene sus problemas, tiene sus dificultades, de pronto tiene sus secretos, que no los dice; pero otra los está diciendo sin yo decirlos, y como que se libra algo dentro de uno, como que descansé por fin (...) yo no fui capaz de decir, pero esta lo dijo; siente uno como un alivio (...) como que me veo en ellas.

4.2 La EpS como proceso que reconoce al sujeto y le da un papel central

En esta investigación se cuestiona la educación bancaria porque esta no reconoce al educando como sujeto activo en la construcción de su conocimiento. A continuación se presentan los aprendizajes retomando al educando como centro del proceso educativo y reconociendo sus situaciones existenciales como categorías mediadoras para llevar a cabo una EpS que comprende sus necesidades y apunta al logro de sus sueños como inédito viable.

Esta educación despertó en las participantes un interés por escuchar a los otros, por conocer sus puntos de vista; de manera que significó un cambio estructural del sujeto a partir de la formación que como educandos vivieron. Aquí me referiré al segundo pilar pedagógico, el cual consiste en darle un papel central al sujeto en el proceso de EpS. Desde la experiencia se reconoce al sujeto en relación dialéctica con el medio (social, cultural, económico, político). De esta forma, la EpS reconoce un sujeto (educando) con unas necesidades concretas en términos de salud-vida y enfermedad, las cuales, a su vez, están en relación con las injusticias sociales que sufren como desplazados; por ejemplo, a partir de lo detectado en la experiencia educativa, retomo lo que tiene que ver con el acceso y atención en los servicios de salud; con la crianza con pocas oportunidades (sin dinero, sin empleo formal, con barreras para acceder a programas sociales, con necesidades de recreación y esparcimiento, entre otras); y con las limitaciones para la educación que encuentran las participantes y sus hijos por las imposiciones de las instituciones educativas.

4.2.1 Los aprendizajes están en relación con las situaciones existenciales porque posibilitan conocimientos pertinentes

A lo largo del proceso educativo se evidenciaron aprendizajes en los educandos en términos de reflexividad, en el desarrollo de capacidades y en cómo se volvie-

ron replicadores de sus aprendizajes. Además, señalaron que sus cambios tienen efectos en las personas con quienes se relacionan y que esos otros los notaron. Es importante anotar que estos aprendizajes surgieron en el marco del diálogo: no fueron contenidos o ideas impartidas por los educadores, sino construcciones grupales en la experiencia de relacionarse con los otros.

Remitirse a las situaciones existenciales de las participantes fue también un camino para desarrollar la reflexividad de educandos y educadores; esto fue clave para la transformación porque se desarrolló como una capacidad para la vida de los educandos, en la medida en que constituyó un aprendizaje basado en la experiencia que les es útil de ahí en adelante. Con la reflexividad fue posible reconocer la capacidad de agencia y libertad para decidir de los educandos; y visibilizaron la transformación que han tenido en sus propias vidas (como sujetos) y, en dicha transformación, los cambios en sus relaciones.

En esta misma vía de la reflexividad, se parte de la importancia de que en la educación se reconozcan las necesidades del educando y se les facilite la construcción de alternativas para resolverlas, porque se asume la idea de un sujeto que no está determinado (Freire, 2005, p. 62). El trabajo a partir de los sueños (los cuales se reconocieron como el inédito viable que planteó Freire) fue muy potente para abrir una perspectiva de futuro desde una educación esperanzadora que esboza un balance entre lo crítico y las posibilidades. La esperanza constituyó un compromiso moral, ya que el educador debe ser cuidadoso: mientras que se visibiliza una realidad de sufrimiento, se puede caer en una situación límite crítica que impida imaginar alternativas de solución. Hay que reconocer que ellas ya tienen la experiencia de sufrimiento, y la educación aporta para entenderlo y, desde ahí, generar otras formas de vida; aquella no puede ser usada como herramienta para causar más dolor.

Respecto de la reflexividad, reconocieron que ganaron confianza y se percibieron diferentes en la forma de asumir la vida: «Yo era una mamá muy violenta en todo sentido, que trataba mal o cascaba, como volver a la niñez, como me trataban a mí (...). Por eso es bueno cuando uno asiste a estas reuniones, uno va aprendiendo a conocerse uno mismo y uno reconoce qué clase de persona es uno». Asimismo, reconocieron otras realidades, valoraron lo que tienen, reflexionaron más sus actitudes: «Ese taller me puso a pensar sobre las actitudes que tengo con la niña, explicarle por qué no; el abuelo es muy permisivo con ella y yo debo hacer la diferencia». Hallaron motivación para nuevos emprendimientos: «Por las conversaciones de los círculos decidí volver a estudiar». Y algunas decidieron emanciparse de relaciones de pareja que les resultaban insanas, mientras

otras aprendieron a reconocer la importancia de la pareja y de los hijos en sus vidas. También se conversó sobre la adolescencia para ayudarles a entender mejor la que ellas tuvieron y la forma como acompañan a sus hijos en esa etapa.

Se dieron reflexiones sobre el proceso educativo mismo. Se le preguntó a una mujer: «¿Qué cree que la hizo cambiar?», y respondió: «Lo de mi cambio sí tiene que ver con los círculos: ahí empecé a hablar con otras personas, conocer sus historias y contar la mía». Cabe anotar que la reflexividad no apareció en la experiencia como un acto acabado, sino que está en permanente transformación; es un aprendizaje para la vida.

En el desarrollo de capacidades ganaron aprendizajes que consideran útiles para su vida cotidiana, como las recetas de cocina. Y muchas comentaron que cambiaron su forma de criar: «A mí no me gustaba que me hicieran ningún desorden en la casa; vivía más estresada, me he relajado más (...) vivo un poco más relajada». Y descubrieron otras formas de actuar en la crianza de sus hijos; por ejemplo, poner a los hijos a hacer cosas que anteriormente eran consideradas propias de mujeres: «Los hombres también pueden hacer cosas de la casa». Una les aclaró a sus hijos que no van a perder la hombría por hacer oficios domésticos. Otra mencionó: «Aprendimos que los hombres y las mujeres son iguales, los criamos con los mismos derechos. Los hombres eran para trabajos duros y las mujeres no. Ahora las mujeres también pueden hacer trabajos duros; yo crío niños y niñas juntos, para mí, todos son iguales, trabajo duro para ambos».

También tuvieron transformaciones en sus relaciones de pareja porque reflexionaron su forma de actuar. Una participante contó:

Yo al principio era muy celosa, pa qué; yo era muy celosa y, después de que comencé a ir allá a escuchar cosas, a escuchar temas de cada una, bueno, sus experiencias, dije yo: ‘Uno para qué cela, el que se la va a hacer a uno se la hace donde sea...’, me puse a pensar. Claro que yo en eso sí he cambiado mucho. Ya él se va y no le pongo problema; primero él se iba y yo le ponía problema.

Encontraron alternativas no violentas para el manejo de las problemáticas cotidianas de la crianza, y es muy significativo el hecho de que incorporaran cada vez más el diálogo en sus relaciones y desarrollaran nuevas habilidades para comunicarse. Al preguntarles cómo expresan el afecto a sus hijos, una mencionó que «con abrazos, besos y diciéndoles que uno los quiere». Esto representa un gran cambio, ya que su madre no fue afectuosa con ella, pero ella trata de serlo con la niña, y siente que está construyendo un vínculo como madre: «Ella sabe

que yo la quiero». Esta experiencia fue muy significativa porque en momentos previos había manifestado la limitación que tenía para expresar el afecto, pues no lo había recibido ni le enseñaron. Ahora es más fluida en expresarlo con su hija.

Reconocer la propia historia fue clave para los nuevos aprendizajes sobre la salud; por eso se incorporó en la propuesta una unidad de aprendizaje sobre *la crianza que vivieron*, una discusión para dar centralidad al sujeto en el proceso educativo. Aunque reconocieron las vidas difíciles que muchas han sufrido, apareció la categoría de *la agencia del sujeto* como una vía para la transformación, por cuanto, a medida que reflexionaban y aprendían, iban encontrando alternativas para la acción; por ejemplo, una madre reconoció las dificultades del contexto para la crianza, pero agregó que hay opciones para decidir qué camino tomar; sus hijos han sido juiciosos y responsables a pesar de las dificultades y experiencias duras. Al hablar con los hijos, ellos reconocieron que hay ofertas y riesgos, pero que «uno decide». Llama la atención, ya que en escenarios adversos lograron mantenerse firmes en sus valores. Son una familia de desplazados que no pudieron legalizar su condición ni acceder a ningún programa social.

Sentirse condicionado, pero no determinado abre una vía para la acción a través del proceso educativo; no se trata de negar la falta de oportunidades, sino de analizarlas sin que el sujeto quede carente de alternativas y dejando que decida según sus propios marcos valorativos. Una de las contradicciones observadas se presentó cuando surgió una oportunidad laboral para el compañero de una de las participantes, pero no pudo acceder porque estaba resolviendo problemas de la subsistencia familiar y porque tenía otras expectativas fruto de una visión de inmediatez e informalidad (prefirió trabajar por días en una finca de la vereda). Este fue un ejemplo que dio cuenta de las injusticias que sufren y que limitan al sujeto; y apareció una contradicción en este sentido: era un padre que se encargaba de la subsistencia con su trabajo informal, pero no tenía expectativas de ganar estabilidad porque ello no forma parte de sus marcos valorativos (elige desde sus preferencias adaptativas).

Las temáticas trabajadas fueron identificadas en los diálogos y negociadas con las participantes; algunos asuntos no se alcanzaron a abordar porque, desde la perspectiva de análisis hermenéutica, cada vez que se comprendía mejor un tema, se abrían nuevas vertientes para su análisis; de ahí la potencia de la investigación temática para la priorización. La EpS, en este caso, favoreció que las participantes decidieran qué temas enfatizar; por ejemplo, se interesaron por conocimientos sobre la sexualidad de la mujer, sobre los hombres y las relaciones de pareja, entre

otros; y hallaron en el círculo una oportunidad para acceder a la información que no tenían y que les parecía relevante para sus vidas.

Todos los contenidos y los objetivos del proceso educativo se definieron en relación con el educando (sujeto concreto) y sus situaciones existenciales; de forma que la propia historia tiene una importancia relevante, ya que a partir de ella y su reflexión se construyen nuevos conocimientos. Se trata de que sirva como dispositivo pedagógico para aprender desde lo que se conoce (constructivismo), lo cual es significativo para el educando y tiene un asiento en su realidad existencial, sobre la que construye sus propias interpretaciones, las cuales, además, son reconocidas, respetadas y retomadas en el encuentro educativo: «Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta» (Freire, 1997b, p. 101).

El educando se volvió replicador de sus aprendizajes en la medida en que comenzó a compartir sus conocimientos con los otros. Una participante, por ejemplo, explicó cómo logró que el esposo participara en la limpieza del hogar: «Uno mismo también los enseña, porque ellos vienen de una crianza muy machista. Ahora ayuda a algunos oficios. Yo le digo 'yo soy su mujer, mas no soy su sirvienta'». Otras comenzaron a enseñarles a sus hijos sobre la sexualidad; por ejemplo, una se atrevió a hablarle a su hijo adolescente sobre el uso del condón y otra comenzó a preparar a su hija para la menstruación. Las que son abuelas les hablaron a sus hijas sobre sus aprendizajes para la crianza de los nietos.

Otro mecanismo por el que se volvieron replicadoras de los aprendizajes fue la experiencia como dinamizadoras, una función muy valorada por las participantes. Por una parte, fue muy apreciado que las compañeras las escogieran, votaran por ellas y las postularan, ya que se sintieron reconocidas cuando las otras les vieron sus cualidades, valores y capacidades. Por otra parte, vivieron experiencias nuevas: «Lo que más me gustó de ir a la universidad era que uno iba muy lindo... , yo nunca había ido a una universidad»; otra dijo: «Yo nunca había hablado por Skype». Se sintieron reconocidas y valoradas como parte del proceso: «Cuando hicimos presentaciones, en ese momento uno se siente importante, como en esas novelas, éramos como las protagonistas». Y vivieron una oportunidad de aprender cosas nuevas y de interactuar: «Lo mejor de ser dinamizadora fue todo el aprendizaje, ver las cosas diferente», «He aprendido a dejar esa pena y a expresarme más».

El tiempo fue un factor importante: ellas reconocieron que la participación en este proceso exigía tiempo. Así que, y dado que no tienen sus necesidades básicas resueltas, estas mujeres fueron muy comprometidas al querer trabajar en el grupo;

ante esto el pago (contratación) fue clave como retribución, pues el dinero que recibieron por su labor como dinamizadoras las hizo sentirse productivas y cambió las dinámicas familiares. Sin embargo, no fue parte central del proceso: le dieron mucho peso a lo relacional, al reconocimiento y a los aprendizajes que ganaban.

Los cambios en los educandos tuvieron un efecto en las personas con quienes compartían. Algunas comentaron que notaron cambios en los otros, especialmente en sus hijos y parejas: «Los niños han notado el cambio; ellos eran miedosos del papá, ya no les da miedo, le dicen las cosas, y eso que él nunca les ha pegado. Ahora la relación de los niños con él es mejor que antes». Una compartió la experiencia en la cual el padre regañó al niño porque le pegó a la hermanita y el niño le contestó: «¿Usted antes cómo sí le pegaba a mi mamá?»; esta pregunta confrontó al padre, quien se fue a la cama a llorar y después le dijo que nunca más volvería a agredirla.

La escucha fue clave en su proceso de comprensión. Algunas dieron cuenta de que aprendieron a simplificarse la vida y a desarrollar un pensamiento más práctico frente a su pareja y respecto de los celos. Esos cambios en su cotidianidad les han ayudado a mejorar la relación de pareja, y mencionaron que el compañero también ha cambiado a raíz de la transformación de ellas:

Es un cambio muy grande en él, significa que el mundo se va a acabar [porque él no es detallista, pero ella sí]; él ha ido mejorando esa parte (...) El año pasado decidí hacer un cambio porque alguien me dijo que no le pagara con la misma moneda, y le celebré el cumpleaños de sorpresa, hice una torta y le decoré la casa, lo esperé después del trabajo con los niños arreglados y yo también muy bonita. Fue muy emotivo porque él lloró, y ahora me llevó el postre y me celebró el Día de la Mujer.

Aunque los hombres no asistieron a los círculos, el proceso educativo de las mujeres tuvo efectos en la familia, porque, al cambiar ellas, cambiaban sus relaciones; una piensa que «él ya no me minimiza».

También se dieron casos de ruptura de la relación de pareja: una tomó la decisión de terminar su relación porque, explicaba, se valoró a sí misma y se dio cuenta de que no depende del otro para subsistir. En este proceso educativo aprendieron que el cambio puede empezar por uno: ella cambió de actitud y la pareja respondió al cambio.

Si él me levanta la mano, lo saco. Él ahora me ve más fuerte, y para mí eso fueron los círculos. Al ver las experiencias de las otras mamás, yo me sentí capaz de hacer muchas cosas por mí misma, y no me tenía que esperar de que me dieran las cosas ni que un hombre esté a mi lado. Donde él me levante las manos, lo dejo. Él ahora me ve fuerte, ve que no me le achicopalo; primero yo le bajaba la cabeza y entonces él me daba.

Reconocieron que abordar el tema de los hombres implica una aproximación desde la visión que tienen de ellos, pero no está su propia voz; esta es una abstracción que da cuenta del proceso reflexivo en torno a la palabra y la escucha directa, la cual dio relevancia a la participación del otro y al hecho de considerarlo; por eso se entendió relevante como unidad de aprendizaje en la propuesta educativa, de forma que en la discusión se pudiera articular el ser mujer, ser hombre y las relaciones de pareja. El trabajo con los hombres no se desarrolló en el proceso educativo dentro de esta experiencia y es un asunto pendiente por abordar en procesos posteriores.

También se fueron transformando las relaciones con sus hijos: «Considero que he cambiado la manera de tratar a la niña, le pegaba mucho; ahora le hablo más, le pido que hable con la verdad, que no le voy a pegar si me habla con la verdad». Eso lo aprendió de los círculos y mejoró la relación de confianza con la hija. Los hijos notaron sus cambios; por ejemplo, una de las hijas comentó: «Ella sí cambió... Me ponía a hacer las tareas de la casa y me atrasaba en las escolares (...) mi mamá cambió: todo lo que yo hacía era malo, se desquitaba con nosotros cuando tenía problemas, nos ponía a hacer oficio; desde que empezó a ir a los círculos, ella ya se levanta y no pelea». Otra contó que se dio cuenta de que cambió la forma como castigaba a los hijos: «Pegarles y pegarles tampoco sirve, yo ya no les pego casi... Los muchachos me dicen: 'Tan bueno que mi mamá ya nos volvió a pegar'».

Los educadores también aprendimos, porque, al dialogar con los educandos, se fue transformando la visión sobre ellos mientras reconocíamos sus puntos de vista y sus decisiones. Esto fue clave porque en esta perspectiva de educación aprendemos ambos. Adicionalmente, al ser una forma de educación alternativa, se fue construyendo una dinámica interesante en la cual se compartían los roles; así, las dinamizadoras comenzaron a reunirse para planear y liderar algunos círculos con las otras participantes del asentamiento, y como educadores las acompañábamos en el proceso.

4.2.2 Las necesidades sentidas de las participantes

Al abordar las necesidades de los educandos en esta experiencia de EpS, aparecieron múltiples asuntos en relación con los servicios de salud por falta de aseguramiento, barreras geográficas para el acceso, negación de las atenciones, falta de disponibilidad de citas con especialistas, dificultades para acceder a los mecanismos de consecución de las citas (solo asignación telefónica en el régimen subsidiado de salud) e insuficientes recursos económicos para llegar a la atención de la enfermedad.

Manifestaron inconformidad con la calidad de la atención en los servicios de salud, porque han tenido experiencias en las que se han sentido culpabilizadas. Una participante contó que con el parto de su hija tuvo una mala experiencia: la hospitalizaron durante el trabajo de parto, le dieron comida y luego la programaron para cesárea urgente (se sintió culpabilizada por haber comido). Además, el desenlace fue difícil porque estuvo en código rojo¹⁵ después de la cesárea, y, con la niña prematura, quedaron hospitalizadas las dos. Expresaron que no han sentido confianza frente a las atenciones; una mencionó que, cuando estaba en los controles prenatales en el hospital, se estaba *hinchando* y el médico no le *paraba bolas*, hasta que finalmente le tuvieron que inducir el parto a última hora; «son cosas que a uno no le dan confianza», afirmó.

Han sentido que el manejo no ha sido el adecuado; una participante recibió una llamada porque su hija se había accidentado en la moto, entonces tuvo que dejar todo y salir para la clínica a acompañarla. Aunque no sufrió ninguna herida grave, «solo un rasponcito», le tocó esperar seis horas para la atención en urgencias y luego la consulta con el médico duró solo 10 minutos. Expresó mucha inconformidad, consideraba que ella la hubiera atendido mejor en la casa: «Esa espera es negligencia y falta de humanidad».

Todos estos relatos reflejan situaciones vinculadas con la relación médico-paciente y con la forma como se desarrolla la EpS en los escenarios de los servicios de atención en salud. En muchos casos se desconocen las necesidades de las personas, no se desarrolla una comunicación asertiva y no se ofrece la información necesaria.

Por otra parte, tienen necesidades básicas sin satisfacer porque muchas viven en casas prestadas o, sin son propietarias, tienen que venderlas para subsistir; no cuentan con dinero suficiente para iniciar y mantener sus propios negocios de ventas informales; los pocos recursos que consiguen son para la comida y muchas

¹⁵ El *código rojo* es una alerta que surge como respuesta a la hemorragia materna en las unidades obstétricas; con su activación se pretende intervenir rápidamente para disminuir el riesgo de mortalidad materna.

de ellas han tenido que salir a pedir, a veces con los niños; adicionalmente, no tienen dinero para gestionar las ayudas de los programas sociales (realizar los trámites implica costos por desplazamientos que no pueden sufragar). Algunas mencionaron que necesitan actividades de esparcimiento y recreación, pero que no tienen recursos para participar en ellas, tampoco para cubrir estas necesidades respecto de sus hijos: «Ese es mi miedo, la situación no me da para sacarla, para divertirse. No he tenido forma, la sacaba con pastoral social cuando eran niña. Yo sé que se aburre en la casa, quiere salir, quiere comer y divertirse, le encanta *pisciniar*, pero con qué va a salir uno».

Esta población tiene muchas necesidades para la crianza de sus hijos, las cuales se traducen en pocas oportunidades por pobreza material: «No las pude levantar bien [a las hijas], con la ropa que ellas quisieran, con mucha comida, solo con lo que les daban. Ellas se levantaron a lo que uno pudiera». A la vez se cuestionaron por las preguntas que hacen los niños sobre por qué ellos no pueden tener y otros sí; esto las remitió a recordar las condiciones de pobreza material en las que crecieron; ellas, al compararse con otros, entendían que eran pobres: «Uno le da lo que uno puede, pero ella ve a las compañeras y quiere tener las cosas, pero ella no puede».

En relación con el aprendizaje de sus hijos, sienten angustia porque no cuentan con las habilidades para acompañarlos; además, no sienten la escuela como un apoyo porque en su contexto se trata de una institución impositiva y rígida que no tiene normas claras, que transfiere la responsabilidad del aprendizaje a los padres y que aplica un trato despectivo a los niños: «Eso me dijo él [el profesor]; la escuela “x” [otro colegio de la zona] coge los niños buenos y a nosotros nos deja los malos, lo que ya sobra, como la basura (...) Son felices con los niños *buenos* sabiendo que ellos solos se defienden (...) [las escuelas] son para los que más necesitan».

La calidad y pertinencia de la educación ofrecida es cuestionada:

Ya las universidades exigen y piden que tengan tecnología. Los niños no saben para qué sirven los programas del computador, aunque el colegio supuestamente se caracteriza por dar una educación virtual (...), pero no hay ni sala de computadores; ellos buscan una tarea, pero, en cuanto a manejar un correo, a escribirlo, no saben (...) A los muchachos no les enseñan en el colegio (...) [lo de sistemas] se los enseñan en el cuaderno, y el mismo niño mío me dice ‘ma, ¿y esto en el computador cómo es?’, porque se los hacen dibujar en el cuaderno, les ponen las partes y se lo tienen que aprender (...), pero, si el niño no lo ve, no lo conoce.

También les ponen fotocopias de los pantallazos en el tablero; es pura teoría, les enseñan las cosas a medias.

Este testimonio evidencia las injusticias sociales que afectan a la población de la vereda, en particular, las limitaciones para la educación y el desarrollo de los niños, así como la pobre pertinencia de los procesos institucionales para dar respuesta a las necesidades educativas. Al avanzar en la comprensión de estas injusticias, se identificó la importancia de reconocer al niño como sujeto de la crianza, y se desarrolló una unidad de aprendizaje en la propuesta educativa para promover esta reflexión.

En términos de relacionamiento con la escuela, expresaron muchos conflictos e inconformidades frente al manejo que hacen los profesores respecto a las situaciones con los niños; esto se relacionó con sus propias experiencias de escolarización. Una participante que abandonó la escuela en su adolescencia contó que su hija tiene dificultades en el colegio porque la profesora le gritó; ella trató de defenderla y se enfrentó a la profesora en una reunión con el coordinador, por lo que no la había enviado en dos días y le estaba enseñando en la casa. En general, sienten que la educación de los hijos es un tema que las sobrepasa y se debaten entre la escolarización y la desescolarización transitorias. La reflexión que hicieron como madres permitió comprender mejor lo que estaba pasando, porque la educación de los hijos les genera mucha angustia y sienten que en la vereda no hay posibilidades de otras actividades extracurriculares o de deportes para los niños. Una lo expresó en términos de que «no pueden elegir su arte».

Las necesidades identificadas por las participantes fueron problematizadas en los círculos y se avanzó a entenderlas como situaciones límite; sin embargo, no se logró desarrollar acciones para cambiar muchas de las realidades; por ejemplo, la situación límite que apareció en el proceso educativo de los niños era inicial y no alcanzaba a ser comprendida para avanzar hacia la transformación en un nivel más estructural. La crianza como responsabilidad de la mujer, al ser problematizada, permitió identificar la contradicción que tiene de base, y por esa vía se avanzó al evidenciar esta última cuando se entiende el papel del otro en la crianza; luego, se identificó el inédito viable de que hay otras formas de hacerlo en la senda de la conciencia crítica.

4.2.3 Los sueños de los educandos como inédito viable

En el proceso educativo se exploraron los sueños como categoría para identificar el inédito viable. Para las participantes, la crianza fue una situación existencial que

atraviesa sus vidas, y sueñan con poder realizarla sin carencias (poder dar a sus hijos todo lo que ellas no tuvieron). También sueñan con la oportunidad de tener preparación y trabajo, quieren superarse y ser ejemplo para sus hijos; algunas de ellas sueñan con ser profesionales (se refieren a formación técnica) o aprender un oficio que les ayude a obtener dinero para la subsistencia; algunas mujeres sienten frustración por no tener una profesión o por no haber logrado el sueño de estudiar: «Después de la guerrilla, después de la violencia que sufrí (...) me dio una crisis depresiva, creo que 'por frustración'. Recibí tratamiento médico y a veces tengo recaídas. Tenía un proyecto de vida, de estudiar en un politécnico, ser profesora rural, y no poder realizar ese sueño (...) [se le corta la voz]».

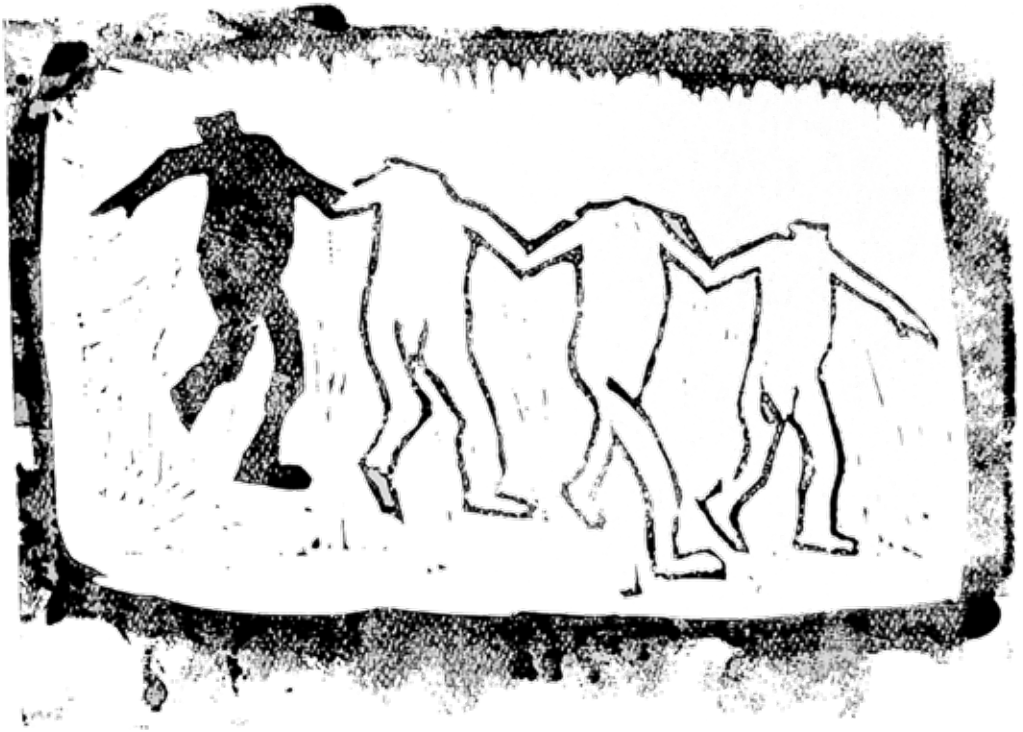
También hay unos sueños en relación con vivir mejor (lo que consideran *vida buena*). Estos tienen que ver con la esperanza de progresar, de que las cosas mejoren, con una perspectiva de futuro. Describiendo una imagen de un código que representaba un rompecabezas sobre la comunidad, una participante anotó lo siguiente: «Así es como la queremos ver, que no haya más vicios». Se le preguntó por qué la quería ver así y dijo: «Para progresar; entonces, ¿siempre se van a quedar así, con la carretera mala? Hay que pensar más».

Algunas sueñan con volver al campo para estar más tranquilas, pero en ese punto se identificaron tensiones, porque otras desvalorizan la vida rural, ya que consideran que en la ciudad hay más oportunidades; el trabajo del campesino es muy pesado y afirman que, en este sentido, el desplazamiento forzado fue una oportunidad: «Nos va bien, no tenemos casa propia, pero tenemos forma de pagar arriendo. Si nos hubiéramos quedado allí, no seríamos nada (...) yo les digo [a sus hermanos] que hay que agradecerle a la violencia algo, a la guerrilla (...) si yo no me hubiera devuelto [para el campo, porque después del desplazamiento volvió por un tiempo], quizás hoy sería alguien en la vida (...) hubiera tenido una profesión». También sirvió para que los padres descansaran de tanto trabajo. Asimismo, algunas también consideraron que se hubieran llenado de hijos en el campo.

Como ejercicio pedagógico, se planteó una situación hipotética de escoger los deseos que quisieran que se cumplieran y se los pidieran a un *genio de una lámpara*. La vivienda fue muy importante para las participantes, todas sueñan con una casa digna; una manifestó que ese sería su deseo prioritario: «Le pediría la casa de una vez con todo adentro, amoblada, con buena ropa para los niños en el closet, comedor, buen televisor, la lavadora, nevera y todos los electrodomésticos [en la casa en ese momento tenían dos habitaciones y vivían 11]».

También sueñan con vivir más oportunidades sociales, y para esto se imaginaron tener poder para mejorar la comunidad, de forma que esta tuviera la legalización de la vereda, acueducto, alcantarillado, carretera pavimentada, que se encierre el colegio y se construyan espacios para los niños: «Pediría para los niños algo como una casa cultural, para que los niños se entretengan y tengan acceso a muchas actividades». Llamó la atención que en los sueños de algunas aparecía la idea de que llegue alguien a manera de *salvador* que arregle todo: «Pensando a nivel más ejecutivo, le pediría al genio que mandara a alguien honesto y que de verdad tome los problemas de la comunidad en serio». Además, todos los deseos que pedían respondían a la carencia de oportunidades para los niños. Todo estaba en el plano de las posibilidades, no hacían peticiones irrealistas.

Explorar los sueños fue un punto de partida para conocer a los educandos. En este caso, las participantes tenían condiciones de precariedad, vivían múltiples necesidades y soñaban con resolver lo básico; eso fue muy significativo porque, al indagar sobre los sueños que las movilizaban, respondían que soñaban con «tener lo que no tienen», de forma que se hicieron visibles las injusticias sociales (las participantes soñaban precisamente con tener esas oportunidades). A través del trabajo con los sueños, e incorporando la problematización, las oportunidades sociales pudieron comenzar a visualizarse como un inédito viable, y se consideró importante trabajar la idea de «la crianza que sueñan» en una unidad de aprendizaje de la propuesta educativa como vía para problematizar aquellas injusticias sociales.



CAPÍTULO V

La educación para la salud problematizadora como vía para construir una vida mejor (vida buena)

En esta sección se presentan los aportes de la experiencia de la EpS en función de la construcción de una vida buena. Para esto se describen dos asuntos esenciales: (i) cómo se concretaron los aprendizajes metodológicos de la IA y la investigación temática a partir de la articulación de la educación en la investigación y el uso de los códigos como mediadores; y (ii) por qué esta forma de EpS aporta a la construcción de la justicia social a partir de la problematización, el proceso de concienciación y la comprensión, así como de las soluciones a las problemáticas.

5.1 Cómo se concretaron los aprendizajes metodológicos de la investigación acción y la investigación temática integradas en esta propuesta de EpS

5.1.1 Investigación y educación articuladas

La investigación se entendió desde dos frentes: la visión de los educandos y la de los educadores-investigadores que tienen la impronta de la academia. Fue enriquecedor porque una visión popular de la investigación que apunta a lo útil en los marcos cotidianos no cabría en las visiones tradicionales de las ciencias (Fals Borda, 2013); fue muy potente acercarse a las perspectivas populares. A la vez representó un desafío, ya que el proceso educativo tomó el rumbo de los intereses populares, y, sin dejar de lado la investigación desde una perspectiva académica, reconoció ambos, porque debía dar cuenta de asuntos formales para efectos del doctorado. Hubo que imbricar los elementos teóricos en el curso del proceso educativo para comprender la forma que tomaba la EpS y para lograr abstracciones con sentido para la salud pública. Así las cosas, recojo de Ander-Egg (2003, p. 54) que la IA no busca que la comunidad genere teorías científicas, sino que adquiera mejores conocimientos para hallar soluciones a sus problemáticas.

Esta experiencia correspondió a una forma de investigación alternativa porque se integró la investigación en un proceso educativo, lo cual permitió que la idea

(de investigación) se resignificara entre todos los participantes. La educación se fundió con la investigación, y cuando se preguntaba *quién investiga*, las participantes decían «nosotras mismas, entre todas»; para ellas investigaron porque hablaban entre sí y escuchaban con atención lo que decían; siempre que estuvieran en el círculo de educación, estaban investigando de alguna forma.

Se trató de una investigación interesada por las personas, por cuanto son el centro de atención y la fuente de aprendizaje a través del diálogo; las participantes lo entendieron así desde su experiencia vivencial, en la que todos aprendimos juntos: «Un desarrollo... un desarrollo de cada persona, saber más de otra persona; por ejemplo, usted me cuenta su historia y yo le cuento la mía y de cada poquito uno va sacando lo bueno, lo malo (...) aprender de la otra persona, del otro».

Investigar en esta experiencia cobró un sentido particular para las participantes; para ellas, la investigación era «compartir con la otra persona», «proyectar algo», «contar las historias» y «darse cuenta de que otros también tienen problemas». Adicionalmente, reconocieron que investigar implica «la pregunta» como elemento central y aprendieron sobre la forma de preguntar. Resaltaron que los educadores en los círculos siempre llegábamos preguntando y todos empezábamos a hablar. Una participante lo ha incorporado en su vida dando un sentido a las herramientas que le aporta la investigación a su cotidianidad; mencionó un ejemplo: «Cuando voy donde “x” [otra participante del círculo] y me dice: ‘Hoy me hice un arrocito, una sopita...’, eso es investigar. Entonces yo ya le pregunto: ‘ve, ¿y qué más les echaste?’. Y ella me va diciendo (...) ‘lo hago así y así’...».

Se reconoció la investigación como proceso social y asunto relacional en la medida en que las participantes consideraban que no se puede hacer investigación en solitario, siempre implica procesos de interacción con otros: «Compartir, porque una persona sola no es capaz de hacer una investigación; por ejemplo, si usted está haciendo una investigación sobre la naturaleza, la planta no le está contando cómo se está desarrollando ella misma; solamente con mirarla no, usted tiene que ir para que le hablen y así hacer la investigación, tiene que ser en conjunto».

Desde la mirada de las participantes, una investigación requiere moverse a otros lugares, leer, analizar, consultar, concentrarse... Todos estos asuntos son comunes a las formas de investigación académica; sin embargo, anotaron que también se necesita prepararse para la interlocución: «Estar preparado para lo que va a decir a la otra persona». A la vez que estar presente y escuchar al otro: «Estar preparado sentimentalmente, psicológicamente para estar acá y escuchar». Esta es una resignificación de la investigación que tiene implícito el carácter relacional

de la construcción de conocimiento con los otros; y, a su vez, está en resonancia con la educación humanista que se promovió en la propuesta de investigación.

Había preconcepciones de una investigación alejada y punitiva, que se acerca a la gente para saber de sus vidas con el fin de juzgarlas, señalarlas y culpabilizarlas; estos preconcepciones se relacionan con las formas de EpS tradicional que apuntan a imponer cambios de comportamientos, lo cual precisamente se busca romper con esta visión alternativa. La educación aportó una forma de hacer las cosas con la comunidad (desde la investigación temática), mientras los educandos reconocieron aprendizajes útiles para su salud y la crianza que realizan responde a lo que se entiende como formación. En palabras de Gadamer (1993b): «La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad» (p. 18). Se desarrolló una resignificación de la idea de investigación cuando le daban sentido al estar presentes y prepararse para los encuentros educativos, porque sintieron una investigación sensible al sujeto concreto y presente, que reconoce al otro en el marco del diálogo.

Pero la comprensión de la investigación integrada a la educación fue un proceso; en un principio, las ideas previas sobre la investigación tradicional eran muy fuertes y arraigadas: pensaban en actos impositivos, utilitaristas y alejados de sus realidades; por eso se generó temor en los potenciales participantes. Cuando se les presentaba el proyecto para invitarlos, una participante pensó: «Eso lo investigan muy bien a uno y se le llevan los hijos (...) no había percibido bien qué era una investigación, pero ya como dinamizadora entendí que no era para quitarme los hijos».

La forma como las participantes entendían la investigación responde a una visión coloquial de esta, la cual estaba en coherencia con las visiones tradicionales, en las que la ciencia se entiende como saber propio de los científicos que se impone en los espacios comunitarios. Fue un proceso largo; al principio se sentían en riesgo con el término *investigación* porque creían que iban a perder a sus hijos. Luego fueron aprendiendo a partir de la interacción con los investigadores, y al final podían dar cuenta de lo que hay que hacer para investigar, lo que significa y quiénes investigan (y en qué medida). En esta experiencia se buscó que la investigación permitiera un diálogo de saberes; se trató de una *ecología de los saberes*, como propone Santos (2006):

... intentar hacer es un uso contra hegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura, sino como parte de

una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino (p. 26).

Con frecuencia se ha asumido la investigación alejada del sujeto, por lo cual sintieron extraño que se preguntara por la vida y las experiencias. Una de ellas dijo: «Yo no sé, dicen que investigación, ¿y cuál es la investigación? Porque yo veo que allá lo que hablamos es de uno mismo, y no sé cuál es la investigación». Cabe anotar que fue una participante muy activa y en diferentes ocasiones manifestó que había aprendido cosas significativas en la experiencia. Pese a la insistencia y repetición de los intereses académicos del proyecto, para algunas no fue fácil dejar de pensar la construcción de conocimiento como utilitarista, y que puede perjudicar a las personas. Una contó que en un principio no fue consciente de que se trataba de una investigación y al entenderlo sintió temor: «... nunca escuché que esto se trataba de una investigación; cuando ya vine acá [la universidad] para que me contrataran, me mandaron para una oficina y, cuando dijeron *investigación*, yo ‘juepucha, para dónde se me irán a llevar a mis hijos’, lo primero que uno piensa es en los hijos». Esta misma participante comprendió la investigación cuando sintió confianza en los educadores y ha permanecido en el proyecto hasta ahora.

De esta forma, la postura del educador se convirtió en un asunto central para la integración de la educación y la investigación. En la medida en que se estimuló la participación a través del proceso educativo, se fue comprendiendo que esto era una investigación (en coherencia con los planteamientos sobre el consentimiento informado como proceso). A partir de ahí, se identificaron temas, intereses y preguntas de investigación que respondían a sus necesidades; el proceso fue sistemático y flexible a la vez; y los conceptos teóricos se llevaron en la acción y la reflexión a través de los momentos educativos, contribuyendo a la construcción de un conocimiento grupal. Es importante mencionar que los momentos más formales de la investigación, como la escritura y el análisis a partir de marcos conceptuales más complejos, no se llevaron a cabo con las participantes; ello hubiera sido impositivo porque las necesidades de ellas eran otras, sus análisis estaban en el ámbito de lo experiencial y se trató de investigación y educación que les fueran útiles; además, por el alcance de la formación doctoral, en la que se realizaron análisis de tipo académico y se trabajó con teorías sobre la educación.

Las concepciones de educandos y educadores sobre investigación se cruzaron; la IA permitió incorporar una investigación útil y generada desde los procesos

populares; al mismo tiempo que, desde una visión académica, se hizo un ejercicio reflexivo y sistemático para pensar las prácticas pedagógicas de la EpS en el marco de la salud pública y los aportes para la construcción de conocimiento a partir de la práctica. Cabe anotar que en esta experiencia no fue posible diseñar la investigación de manera conjunta, en el sentido en que las participantes no la planearon desde el punto de vista formal (definición de objetivos y delimitación del problema), pero sí fueron tenidas en cuenta sus expectativas y necesidades en el proceso educativo. Así mismo, el análisis de la información que se ha presentado fue responsabilidad de la investigadora, no de los educandos; y, a su vez, con aquel se busca:

... producir un texto analítico e interpretativo que evidencie una lectura crítica de la problemática estudiada, que a la vez reconozca el punto de vista de los sujetos involucrados, las incidencias del contexto, la interpretación crítica de los procesos y categorías emergentes (Torres, 2014, p. 80).

Por su parte, la investigación temática constituyó un proceso educativo en sí mismo porque permitió desarrollar la metodología de los círculos; es decir, la vivencia del ejercicio dialógico, la promoción de la participación y la selección de los contenidos. A la vez, con la construcción de una propuesta educativa (sintética y didáctica) derivada de la investigación temática, se logró concretar los fundamentos pedagógicos, los contenidos pertinentes y las didácticas (códigos).

En esta experiencia se hizo énfasis en la investigación temática porque se quería aprender sobre la forma de llevarla a cabo. Esto tiene en su base la postura del educador-investigador, que aprende en la investigación de sus prácticas pedagógicas (Stenhouse, 1998); de forma que, al desarrollar la IA, incorpora una pedagogía de la investigación en el proceso educativo, la cual está orientada a acercar la academia y la comunidad a fin de hacer una investigación pertinente.

La pertinencia en este tipo de investigación implica una reflexión pedagógica, como plantea Torres (1996), en el marco de la sistematización de experiencias: «El investigador educador debe hacerse consciente de los cambios cognitivos que produce» (p. 21). Por la vía de la *inmersión-emersión*, los educandos avanzaron en la reflexión que los hizo descubrirse en situación, y al formarse lograron *insertarse* en la realidad que están descubriendo. Así mismo, se ganó conciencia histórica, que se refiere a la concienciación como profundización de la toma de conciencia (Freire, 2005, p. 136). Entonces, la investigación temática se hizo pedagógica.

Desde esta perspectiva de EpS se piensa una forma diferente de investigación en salud pública, coherente con un enfoque que desarrolla prácticas de transformación social: «Los enfoques investigativos y metodológicos surgen y se configuran en contextos y procesos históricos concretos, que condicionan (no determinan) sus sentidos, estrategias y modos de operar» (Torres, 2014, p. 81). Si bien las IA no tienen como finalidad elaborar modelos teóricos, desde su práctica sistemática pueden generarse dichos modelos con capacidad para orientar la acción (Ander-Egg, 2003, p. 54); por ello se generó como producto la propuesta educativa que sirva como base teórica y práctica para el desarrollo de otras experiencias (la EpS).

5.1.2 Los códigos como mediadores en la EpS

Los códigos fueron mediadores del proceso educativo en crianza; sin duda, la experiencia de construir y usar los códigos en las sesiones educativas constituyó un aprendizaje valioso para el desarrollo de procesos de EpS en el futuro. Se construyeron intencionadamente y se procuró que fueran amplios para que permitieran una discusión abierta y pudieran conectar con otros temas; pero no fueron el centro de la educación, el centro eran los sujetos cognitivos que estaban en relación (los educandos y educadores): «El objeto que ha de ser conocido es mediador de los dos sujetos cognitivos. En otras palabras, el objeto que ha de ser conocido es colocado en la mesa entre los dos sujetos del conocimiento. Ellos se encuentran en torno a él, y a través de él, para realizar una investigación conjunta» (Freire, 2014, p. 160).

En esta experiencia los códigos fueron contruidos algunos con las dinamizadoras y otros por los educadores, retomando elementos de las discusiones llevadas a cabo en los círculos (como se explicó en la sección de metodología). Se probaron las dos formas; la construcción con ellas permitió avanzar en la discusión, pero en los códigos en video las participantes aparecían de forma explícita y sus experiencias o preocupaciones quedaban evidentes, las exponían; por tanto, tienen la limitación de no poderse difundir o usar en otros contextos por cuestiones éticas (hay riesgo de que sean revictimizadas). Debido a esto, se decidió no incluirlos en la propuesta. Si bien el proceso de construcción de un código guía el análisis, no es suficiente; el educador-investigador tiene un rol que le exige acompañar y cuestionar para que el diálogo sea participativo y se generen aprendizajes significativos.

El análisis de los códigos mediante la descodificación ayudó a valorar su calidad porque se encontró que algunos requerían explicaciones, precisiones y amplia-

ción de la información para entrar en el tema que era su objetivo central; de ahí la importancia de precisar la intención educativa durante la construcción del código. Sin embargo, es importante anotar que no se pretenden *códigos perfectos*: estos están sujetos a cambios y adaptaciones, ya que la intencionalidad que guía la discusión permite abrir posibilidades variadas a favor de la comprensión de los problemas desde los intereses de los educandos.

Por ejemplo, se trabajó la concepción de salud con una serie de códigos de dibujos que pueden articularse a manera de rompecabezas. Se observó cómo identificaban la realidad concreta: *un hombre desnudo*; pero de forma ágil, a partir de los comentarios de las otras, se estimuló la imaginación para relacionar los personajes con su propio contexto, con sus costumbres y problemáticas. En este sentido, los códigos cobraron valor en la propuesta porque favorecieron el distanciamiento, a la vez que representaron la realidad de las participantes. Llamó la atención que, aunque las imágenes *tuvieran un toque abstracto* intencionalmente, los educandos lograron reconocer el gesto que se quería presentar, lo que dio cuenta de la pertinencia del código para ese tema. Cada elemento del código tiene importancia; por ejemplo, al comparar las imágenes del hombre que realizaba labores de construcción con el que fumaba, ellas resaltaron el avance en la construcción del muro como un diferenciador de las situaciones. Se dio un aprendizaje por comparación y a la vez sumativo, ya que, al presentar los códigos para descodificar, los fueron relacionando con las discusiones previas que se habían dado en los círculos; esto evidenció la potencia del código para estimular la integración de los conocimientos previos en la discusión y se construyeron unos nuevos. Los códigos en imágenes mostraron que las participantes tenían muy buena capacidad para imaginar la historia detrás de cada escena, a la vez que configuraban las características de los personajes desde sus propias situaciones existenciales (partían de lo que conocen) para problematizar.

Agrupar estos códigos permitió múltiples formas de análisis, abrió posibilidades de pensamiento y estimuló la creatividad. Las participantes establecieron relaciones entre las imágenes desde una perspectiva temporal (pasado, presente y futuro); en progreso y en retroceso de las acciones, pero con una tendencia a pensar en positivo, como sueño, como ilusión, en perspectiva de identificación; y también propusieron que son los mismos personajes en situaciones diferentes. Fue interesante, por cuanto en los códigos aislados veían individuos (mujer, hombre, niño), pero con el rompecabezas armado veían la familia como totalidad en relación con la crianza y situada en el contexto del barrio que habitan.

En un principio, el análisis se enfocó desde un pensamiento causal, con el que daban cuenta de los marcos explicativos sobre por qué los personajes viven en condiciones precarias. La mayoría de las participantes resaltaron el rol del hombre en la manutención de la familia culpabilizándolo de la situación de carencia. Cuando se les preguntó sobre el rol de la mujer, se encontró un discurso de empoderamiento, pero en el análisis no se llegaba a las causas de las causas, no tocaba elementos sobre la forma en que se escoge la pareja ni sobre las *posibilidades* de parejas que podrían tener. Para avanzar en este sentido, las preguntas de los educadores y los mismos educandos durante la descodificación fueron clave a fin de problematizar (como se mostrará más adelante en la problematización).

Esta forma de codificar y descodificar aportó un mensaje educativo potente porque veían que en ambos cuadros estaban los mismos personajes, pero en situaciones diferentes, lo cual dejaba implícita una percepción de posibilidad de cambio, un sujeto que se transforma. Las escenas correspondían a momentos que pueden mudar, no estados del ser, y el proceso educativo ayudó a visualizar las situaciones límite más allá de lo existencial mediante la problematización.

5.2 ¿Por qué esta forma de EpS aporta a la construcción de la justicia social (enfoque de las capacidades)?

Entiendo la *vida mejor* como la vida buena en proceso de construcción que se potencia desde esta perspectiva de EpS. Pensar la vida buena implica reconocer que se trata de una concepción plural (Restrepo Ochoa, 2013), que depende de los marcos valorativos de las personas y que tiene que ver con la libertad para elegir una vida que consideran valiosa (Sen, 2009). A su vez, lo que las personas valoran está cruzado por las injusticias sociales que sufren o han sufrido en sus vidas; de forma que las injusticias sociales afectan profundamente las oportunidades de las personas para tener una vida buena (Sen, 2000c). Retomando la salud como metacapacidad (Venkatapuram, 2011) para lograr un conjunto de capacidades básicas para *ser y hacer cosas* que conforman una vida buena, se puede identificar la pertinencia de los procesos de EpS para generar una reflexión que ayude a comprender la salud y las crianzas que los educandos llevan a cabo desde sus propios valores y propósitos.

A continuación, se describe cómo la problematización ayudó a avanzar en el proceso de concienciación, se presenta la concienciación como parte del transcurso educativo que apunta a la comprensión y se muestra cómo fueron incorporando soluciones a las problemáticas que se identificaron.

5.2.1 La experiencia educativa problematizadora ayudó a avanzar en el proceso de concienciación

La comprensión pasa por el ejercicio de problematización para lograr la concienciación desde un pensamiento hermenéutico en el cual se integran el todo y las partes. Como plantean David y Acioli, la problematización es un proceso en espiral por el que se identifican y examinan los temas generadores mediante un pensamiento dialógico, y se desarrolla el análisis en círculos concéntricos, pasando de cuestiones generales a otras más específicas, y volviendo a las más generales (David y Acioli, 2006, p. 3). Esta EpS asume que la comprensión se constituye como vía de emancipación, porque los educandos, al ver y resignificar sus realidades, se van reubicando en ellas y las van transformando. Al volver a analizar los temas sobre la salud y la crianza, se interpretan distinto, se avanza en la forma en que se comprenden. Este análisis no se considera un ejercicio suficiente, pero es necesario e imprescindible el trabajo en el ámbito de lo individual para tener logros en el ámbito social. Así las cosas, esta experiencia reafirmó que no se debe subvalorar el peso de las condiciones sociales y culturales (violencia, la falta de oportunidades, etc.) en la vida de los educandos.

Un aprendizaje de esta experiencia es el lugar del educador en la problematización: él está fuera de ese contexto, problematiza porque tiene otros elementos que le permiten cuestionar las situaciones y, mediante las preguntas, favorecer la discusión. En el diálogo se van involucrando los educandos y, al encontrar contradicciones y opiniones diversas, van aprendiendo a cuestionarse y se vuelven problematizadores de la realidad. Es la problematización la que permite que se rescate la intención comunicativa y educativa del proceso.

Para avanzar en la comprensión de la experiencia de EpS se retomaron algunos de los temas que se problematizaron; pero interesa especialmente la potencia de la problematización para el proceso de concienciación. En este sentido, aparecieron tensiones en los análisis de sus experiencias; los códigos sirvieron para abordar situaciones sensibles; se avanzó en comprender las injusticias (comprensión parcial); las preguntas funcionaron como dispositivos para la problematización; se construyeron marcos explicativos para comprender las situaciones difíciles; se problematizó el ser mujer porque se trata de una EpS que es sensible *al ser* del educando; lograron entender mejor la crianza que realizan; y se incorporaron saberes previos en la reconfiguración de nuevos aprendizajes. A continuación se describen estos hallazgos aprendidos a partir de la problematización tomando algunos temas como ejemplos.

La problematización evidenció aspectos en tensión permanente; por ejemplo, en la experiencia se analizó la vida en Altos por la inseguridad y la violencia, el transporte y vivir en situación de pobreza. Hablaron de lo costoso que resulta todo y de las ventajas que les representa vivir allí: «La vida acá es costosa por la falta de acceso (...) pensamos que es muy costosa, pero realmente nos ahorramos muchas cosas en comparación con la ciudad». Hubo problematización en cuanto a la legalización del territorio y se encontraron posturas en tensión: para unas, la legalización es la vía para poder exigir los derechos; para otras, es riesgoso porque no tienen capacidad de pagar por lo que implica vivir en un asentamiento legal.

La vida en situación de pobreza fue un tema sensible cuya discusión hizo aflorar sentimientos dolorosos. Fue posible abordarla con la mediación de los códigos, porque a partir de los personajes de los códigos lograron extrapolar sus propias situaciones: «Una mujer con una necesidad muy grande, como es el alimento, decidida, porque ir a pedir no es fácil (...) eso no lo hace cualquiera». Al presentar un código de una mujer embarazada y analizar su contexto, una participante mencionó: «Entonces ustedes me están juzgando a mí por estar embarazada»; problematizó aquello porque respondía a su situación existencial y se defendió al sentirse identificada con la mujer del código. En este sentido, argumentó que aun siendo pobre se puede buscar un embarazo por el deseo de ser madre. Mediante el diálogo, las otras aclararon que no dirigían las críticas a ella, sino a la mujer del dibujo; de esta forma, el código permitió tomar distancia de la situación y cuestionar el embarazo en condiciones de pobreza sin atacar a la otra persona.

El ejercicio de problematizar fue ampliando la comprensión por una vía hermenéutica, y sirvió para avanzar en la comprensión de los asuntos sociales más estructurales que generan las injusticias; sin embargo, se trata de una comprensión parcial (porque cada vez que se vuelve al análisis se comprende distinto), especialmente cuando las injusticias sociales son más evidentes desde afuera. Se fue notando un avance a lo largo del proceso porque los elementos que identificaban en un principio luego se fueron complejizando. Uno de los temas que permitió entender esto fue la discusión sobre el ejercicio de la democracia que se expresó en negación de derechos y servicios públicos: «Por ejemplo, la salud no deberían negarla, igual uno tiene un seguro sea de donde sea y no deberían negarla; el Gobierno la niega solo porque es de otro municipio (...) y viene siendo un derecho público». Expresaron también desconfianza en los líderes comunitarios: «La unión hace la fuerza y aquí políticamente no hay un líder, necesitamos es un líder; normalmente en un grupo hay un líder, un cabecilla; aquí no hay eso, para mí no hay (...) acá hay líder para su propia convenien-

cia». Algunas participantes afirmaron que no se sienten parte del municipio de Bello, y hay un sentimiento de exclusión, creen que es fruto de no pagar por los servicios: «No tenemos identidad porque supuestamente pertenecemos a Bello, pero nos niegan los servicios, entonces no sabemos a dónde acudir». Surgieron explicaciones en las que se culpabilizaron como ciudadanas diciendo: «Hay mal gobierno por el mal ejercicio de la democracia, elegimos por beneficio propio».

En este punto, avanzar hacia un análisis más estructural fue difícil porque las participantes le atribuían mucha responsabilidad al sujeto, explicaban todo desde su capacidad de acción (la agencia del sujeto); faltaba reconocer un meso- y macrocontexto para incorporarlo a los análisis (conciencia crítica). Aunque hay que anotar que en algunos momentos apareció una reflexión mayor; por ejemplo, cuando afirmaron que no siempre el que quiere trabajar puede o que el estudio es importante para no repetir el ciclo de la pobreza; también cuando mencionaron que tener agua potable no depende de ellos. No puede esperarse una comprensión completa porque ello no se logra nunca; además, las injusticias sociales sufridas son tan graves que generaban angustia y frustración en las participantes; para ellas, la visión crítica llegaba hasta visualizar oportunidades en el marco de la supervivencia.

Se trata de la observación atenta que debe hacer el educador para identificar que van avanzando en la medida en que nombran las cosas; así, la tarea como educador es organizar esos marcos explicativos respetando los ritmos de cada grupo y traer los elementos aprendidos a través de los medios educativos (en este caso los códigos) para reflexionar sin imponer su visión, de forma que se puedan integrar las partes y el todo. Así, fueron clave en el proceso las preguntas que hacían los educadores, ya que abrían la discusión y permitían visualizar el inédito viable; por ejemplo: «¿Podemos hacer algo para superar esa sociedad machista?». Mencionaron: «Mientras los gobernantes sean hombres, es difícil, por eso las cosas no cambian». En este caso evidenciaron la falta de participación de la mujer en el ejercicio de la democracia, y esto se planteó como una realidad por construir.

Analizaron la relación de pareja a partir de los códigos que se presentaron, lo que han vivido y las historias que conocen. Llegaron a una construcción que las llevó a comprender algunas razones de las dificultades que tienen en la relación con los hombres; por ejemplo, que limitan la libertad de la mujer, esta vive en dependencia económica, y, si tiene más ingreso que el hombre, se genera conflicto; además, hay hombres violentos, que no aportan a la casa, que tienen responsabilidades económicas con su familia materna y no cumplen con sus obligaciones respecto de los hijos; también apareció la familia extensa como una

interferencia en la relación de pareja. Concluyeron que la relación se afecta por la falta de respeto y amor hacia la mujer: «A mi mamá no la quería, si la quería no la valoraba, porque, si yo quiero una persona, la respeto».

Cuestionaron algunos aspectos culturales, como la idea de que «los hombres son de la calle y las mujeres de la casa», y otras creencias populares, lo que da cuenta de un avance en el proceso de concienciación. Es clave considerar que las expectativas frente a estas temáticas apuntan a cambios que requieren tiempo porque el machismo atraviesa la historia de muchas generaciones; por tanto, en el proceso educativo implica volver a ellas de diferentes formas para problematizar las contradicciones que aparecen en el lenguaje; por ejemplo, cuando una participante le decía al compañero «yo soy su mujer, mas no soy su sirvienta». Dan pasos para liberarse, pero no alcanzan a cambiar esa forma de relacionarse con el hombre.

Había una constante problematización del ser mujer como asunto ontológico que surge en esta forma de EpS y que es sensible *al ser* del educando; reconocían lo que implica para ellas el ser mujer por haber vivido una crianza con pocas oportunidades, por la falta de acceso a la educación, por sentir que no vivieron la adolescencia y en la actualidad estar sometidas a la pareja y con la carga de un trabajo doméstico duro; además, porque como mujeres cargan con el estereotipo de ser posesivas y cantaleosas. Asimismo, cuestionaron que hay mujeres muy tranquilas y «se dejan llenar de hijos»; mencionaron que el embarazo puede ser una elección ligada al ser mujer (incluso en condiciones de pobreza), o una situación impuesta por la pareja machista.

Llamó la atención que no cuestionaron la dependencia de la pareja, una realidad naturalizada en ese contexto; ellas aluden a sus propias capacidades solo cuando el otro no les responde económicamente. Si el hombre lo hace, ellas prefieren dedicarse al hogar; aunque hay una contradicción, por cuanto ellas mismas ven el oficio de la casa como esclavitud. Fue un desafío la problematización de ese rol porque lo valoraban y lo asumían como parte del *ser buena madre*, categoría que se vuelve el ángulo desde el cual analizan todas las demás, ya que para la mayoría ser mujer tiene implícito el ser madre. En este sentido, la injusticia se expresa en el hecho de no tener opciones reales para vivir la maternidad y en el ser ama de casa como una imposición cultural, y no como una opción, una que puedan elegir entre otras opciones.

Estos análisis sobre sus propias vidas permitieron entender mejor la crianza que realizan con sus hijos. Hablaron de sus preocupaciones sobre ella, tocando temas como el castigo, el cuidado, la norma, del diálogo, la importancia del padre en la

crianza, la planificación en la adolescencia, la crianza de las hijas con mentalidad para conseguir un hombre y el vivir la crianza como madres solas que se tienen que apoyar en programas para la subsistencia, entre otros. También se reconocen en la contradicción de exigir a los hijos y no poderles dar: «Les decimos mucho a los hijos que estudien, pero le piden a uno un lapicero y uno les dice ‘no tengo’; entonces ellos le dicen a uno: ‘Pero, mamá, ¿usted no dice, pues, que estudie-mos?’». En estas reflexiones, a través del código del rompecabezas que mostraba dos situaciones familiares diferentes, una de las participantes dio cuenta de una comprensión profunda de la crianza cuando concluyó que las oportunidades de vida hacen la diferencia: «No es lo mismo tener oportunidades que no tenerlas».

Las preocupaciones por la educación de los hijos llevan a considerar elementos adicionales que no eran explícitos en los códigos; por ejemplo, una participante mencionó la tecnología porque piensa que cambia la realidad: «También ha influido en la mente, porque se ven otras culturas, las redes sociales muestran otras cosas, por las redes consiguen amigos y hasta se casan». Aunque la problematización no avanzó hasta el desarrollo de una visión crítica en este tema (porque no planteaban aspectos negativos de la tecnología), permitió ver cómo se incorporaron los saberes, preocupaciones y percepciones de las participantes como insumos para el análisis, dejando temas abiertos que se van instalando en sus imaginarios, y, a través del proceso educativo problematizador, se van reconfigurando porque el aprendizaje no termina.

Fue así como emergió el sujeto en relación con sus identidades y atravesando todas las esferas de análisis; un sujeto concreto con potencialidades y limitaciones, que tiene posibilidades de superación porque se encuentra la esperanza en interacción con otros que viven experiencias similares o diferentes; esos otros que forman parte del círculo y que comparten visiones alternativas sobre las mismas problemáticas. En este sentido, la situación existencial del sujeto se convirtió en el punto de partida para organizar el programa educativo.

La problematización avanzó más en las esferas de lo individual y de lo más proximal (el ser mujer, la relación de pareja y la crianza); en las esferas más distales la comprensión se hizo más limitada (la participación social y la democracia). Esto tiene que ver con los aprendizajes significativos: lo que más las toca lo viven como realidad existencial que pasa por sus emociones, y hay allí un trabajo potente que desde la EpS se puede hacer para la construcción de la salud. Si bien los asuntos más distales son fundamentales para la construcción de la justicia social e implican atenderse y comprenderse mejor, estas personas no consiguen resolver

sus situaciones materiales básicas, y el trabajo preliminar parte de reconocer las necesidades para la supervivencia.

Entonces, la comprensión implica, a su vez, dar un lugar a las dimensiones sociales que influyen en la salud; en esta experiencia se vio cómo lo más proximal (las relaciones próximas) fue clave para desarrollar una EpS cercana a la vida y la salud de los educandos. Y desde ahí se puede trabajar lo más distal (en el marco de las estructuras organizacionales de la sociedad). Por consiguiente, se constituyó otra forma pedagógica de trabajar la EpS, ya que se hizo una aproximación a lo concreto, a partir de la manera como educandos y educadores describimos la realidad: «Nosotros, los intelectuales, primero describimos los conceptos, mientras que las personas primero describen la realidad, las cosas concretas» (Freire, 2014, p. 169). Este punto constituye una diferencia con la educación bancaria, que distancia al educador del educando desde sus aproximaciones epistemológicas y relacionales.

5.2.2 La concienciación como parte del proceso educativo que apunta a la comprensión

La comprensión mediante el desarrollo de la concienciación hacia una visión crítica es la que permite ir más allá de lo existencial para establecer relaciones que amplíen la visión de la realidad; la educación no se limita a la *catarsis*, sino que apunta al desarrollo de la conciencia crítica: «La conciencia crítica ‘es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales’» (Freire, 1997b, p. 101).

La concienciación se dio como un proceso a lo largo de la experiencia educativa. Se configuró como una cuestión individual, pero la potencia de la discusión grupal fue la que permitió cuestionar las posturas y cada persona fue avanzando en su comprensión. Es en la posibilidad de concienciación donde convergen lo individual y lo estructural mediante la comprensión hermenéutica. Por esto, es importante señalar que las expresiones de concienciación, aunque tienden a lo mágico, ingenuo o crítico (como propone Freire), no se dan de forma lineal; para algunos asuntos se pueden alcanzar explicaciones críticas, pero la misma persona puede tener explicaciones mágicas o ingenuas frente a temas próximos. A través del proceso educativo se fue ganando conciencia crítica manifiesta en las discusiones grupales. La herramienta por excelencia para avanzar en la concienciación fue la problematización; siempre hay que seguir problematizando, porque hay dimensiones que no se comprenden completamente. Se trata de un proceso hermenéutico.

A continuación se recogen los hallazgos que se discutieron en los círculos, aludiendo a cada nivel de concienciación y resaltando que hay variaciones entre las participantes.

Se hallaron expresiones de concienciación tendientes a explicaciones *mágicas*. Aparecieron discursos que dan cuenta de conciencia mágica en algunos aspectos, como esperar que algo externo aparezca para arreglar los problemas; «qué sabemos que sea una persona de plata y que ahí mismo saque la plata y nos arregle la carretera [todas se ríen]». Hay una humorización que ayuda a bajar la tensión frente a la expectativa y a reconocer la ingenuidad para avanzar a la conciencia crítica. También se encontró aceptación y naturalización de la pobreza, y el hecho de entender la violencia como parte de las reacciones *naturales* en contextos de precariedad. Fue fuerte una idea religiosa frente a la asignación de roles de género determinada por Dios, reconocer sin cuestionar que «esa es la ley de la vida (...) el hombre para las mujeres y las mujeres para el hombre». También se dio una naturalización y aceptación del embarazo sin cuestionarlo: «Cuando un hijo llega, llega». Asimismo, hubo una idea del deber ser que pasa por las creencias religiosas y se expresó en la actitud de ser piadosas mediante la oración; por ejemplo, frente a la violencia en la vereda, una comentó: «Oro por esos muchachos, nosotros no somos nadie para acusarlos». Ella cree que Dios es el que tiene que hacer algo con ellos.

Al mismo tiempo se expresó una comprensión de las situaciones en términos de conciencia ingenua; por ejemplo, cuando hacían referencia a los aportes de algunos de los actores sociales en la solución de problemáticas comunes, pero sin llegar a reconocer los intereses que median estas acciones: «[refiriéndose a uno de los transportadores de la vereda, dueño de algunos buses] Ayuda con la máquina cuando se necesita para la carretera y trae el transporte para todos». También hablaron del origen del machismo en las personas sin hacer referencia a la cultura y responsabilizando a la mujer como generadora de este en los hombres: «A las que les toca un buen marido, se pueden volver bebedores por ellas. Porque a un hombre pasivo lo vemos mal (...) nosotras también dañamos a veces a los maridos que son buenos, les decimos que se dejan *mangonear*¹⁶».

Ven las expresiones de afecto como un comportamiento que se aprende espontáneamente. Una participante reconoció que en la casa no le enseñaron a ser afectuosa, eran muy simples, pero ella sí es muy cariñosa: «Eso es algo que nace dentro de uno». Si bien avanza en reconocerlo, no alcanza a dar cuenta de cómo el sujeto hace esa transformación; se requiere más problematización para

¹⁶ Expresión coloquial para referirse a la manipulación.

avanzar a la conciencia crítica y poder proponer cambios de comportamientos a manera de elecciones. Finalmente, naturalizaron el embarazo en la adolescencia normalizando la situación sin cuestionarla: «También como son menores de edad hay que protegerlas, aunque queden en embarazo; antes daba vergüenza, ahora un embarazo en la adolescencia es normal». Explican la adaptación a la vida en la vereda como una necesidad, sin cuestionar.

Asumieron que el cuidado de los hijos recae sobre la mujer; incluso muchas creen que es una buena madre la que renuncia a oportunidades por cuidarlos: «Primero el cuidado de los hijos». Frente a las oportunidades que tienen los niños para los procesos de aprendizaje escolar, creen que tener la dificultad los hace mejores y hay una argumentación *defensiva* que desconoce la negación de los derechos: «Antes son más inteligentes los niños de acá que los de la ciudad, porque los de la ciudad se vuelven más brutos, porque todo es *tablet* y computador (...) mientras que los niños acá tienen que buscar la forma de adquirir el aprendizaje, se rebuscan el acceso a internet». Este punto fue muy potente en la problematización, ya que por la vía de los niños llegaron al tema de los derechos, en este caso, el derecho al estudio, porque hay un sujeto concreto que encarna la violación. Sin embargo, no llegan a una comprensión crítica del derecho, sino que se quedan en la imposición; por ejemplo, una participante cuenta que una amiga no tiene a la niña estudiando y ella le ha dicho que debería temer por una sanción: «La van a meter a la cárcel si no la pone a estudiar, porque le está negando un derecho».

En cuanto a expresiones de concienciación tendientes a explicaciones críticas, se encontró que el proceso de concienciación implica reflexionar sus acciones, reconocerse, reconocer la propia historia... y, por esta vía, la comprensión lleva al cambio. Después de haber avanzado en los círculos aparecieron testimonios que dan cuenta de una comprensión más profunda de sus situaciones existenciales: «Yo soy así porque de niña sufrí mucho maltrato de parte de mi mamá, como que no lo he podido superar». Se detectó que en el proceso educativo se avanzó hacia la conciencia crítica en relación con el reconocimiento de los derechos y su negación: «Algunos profesores de la vereda les niegan los derechos a los niños porque dicen que a los niños de esta vereda no se les puede enseñar igual que a los de Medellín porque no tienen la misma inteligencia, porque no tienen las mismas capacidades por ser de una vereda». Comprenden que la educación conduce a la libertad, pero toma tiempo, y lo han vivido en la experiencia de los círculos porque se sienten liberadas a partir del proceso. Reconocen el maltrato como

relación de poder y comienzan a replantear las relaciones de pareja en términos de obligaciones compartidas y de relacionamiento con los hijos.

Para avanzar hacia la comprensión, en esta experiencia se encontraron tres elementos potenciadores del proceso de concienciación. El primero fue reconocer la propia historia: «Los padres lo maltratan a uno de acuerdo con la vida que les hayan dado a ellos (...) mi mamá fue muy maltratada por la madrastra y tuvo una vida tan dura (...) y el maltrato en el matrimonio (...) luego llegué yo, fui negada¹⁷ y me dieron mucho jete». Así como la niñez que vivieron: «Es malo hablar de un papá, pero las cosas son como son (...) empezó a conseguir mujeres en la calle y llegaba a acabar con el nido de la perra, *totiaba*¹⁸ a mi mamá y le ponía la cara como esa camisa [morada]». El segundo fue reconocerse a sí mismas como son; en este sentido, una afirmó que es *cantaletosa*, y lo explica así: «La cantaleta es por la misma ansiedad, porque se ven cosas en la calle, los endulzan con cualquier cosa [a los niños]». El tercero fue reflexionar las propias acciones: «No se puede pegar con rabia porque entonces no sabe uno lo que hace»; reconoció esto como un error y, de esta forma, la reflexión la llevó al cambio por la vía de la comprensión.

La comprensión se entiende como vía de emancipación para lograr una vida buena. Se trata de que por medio de la concienciación el sujeto vea y resignifique para que se reubique (que gracias a la comprensión tome otras posturas frente a las situaciones). Para ejemplificar este punto, retomo la educación, en general, porque se logró un avance significativo en la comprensión de las oportunidades que tienen ellas y sus hijos para estudiar.

Las participantes tuvieron pocas oportunidades de estudio en su niñez; algunas porque no contaron con el apoyo de la familia, especialmente del padre, que no quería que estudiaran: «Papá dijo que no podía seguir estudiando desde tercero de primaria, pero las maestras lo obligaron a que me mandara para terminar la primaria [terminó a los 14 años]»; y otras porque se fueron de la casa en la adolescencia buscando la felicidad. Algunas mencionaron que lo poco que estudiaron fue porque la madre las apoyó: «Mi mamá era muy estricta en la crianza y apoyaba a los hijos para que estudiaran, a pesar de que ella solo terminó hasta quinto; ella decía: ‘Yo no quiero que mis hijos sean escarbadores de tierra’; todos teníamos que trabajar y esforzarnos».

Como consecuencia de la baja escolaridad, se limitan sus habilidades de lecto-escritura, y también sus oportunidades laborales. Ya adultas, algunas recono-

¹⁷ Se refiere a que no fue reconocida como hija por el padre.

¹⁸ Expresión coloquial para expresar los golpes y maltrato físico.

cen el estudio como una oportunidad para insertarse en el mundo del trabajo, relacionarse en la sociedad, progresar y sentirse autónomas y libres. Algunas están validando su bachillerato y, aunque unas lo piensan para ellas mismas como forma de vivir mejor y desarrollarse como seres humanos, otras consideran el estudio que realizan como la forma de ayudarles a los hijos (nuevamente la categoría de ser madre se impone sobre otras). El esfuerzo que hacen para estudiar como adultas es un proceso desgastante para ellas, pero se presionan a lograrlo a fin de buscar oportunidades y ganar aceptación social.

Ellas tenían un discurso en pasado frente a la educación porque fue algo que de niñas no tuvieron; a partir de la problematización se cuestionó este punto, y ello motivó a algunas participantes a retomar sus estudios (a lo largo del proceso de EpS varias se han graduado de bachillerato y una inició formación tecnológica). Asimismo, la postura respecto a la educación de sus hijos es diferente a la de sus padres; constantemente hablaron de sus preocupaciones por que tengan buenos resultados escolares y de las limitaciones que sienten para acompañarlos en las tareas. Estos son aprendizajes significativos que apuntan a la emancipación por la vía de la comprensión de sus vidas y sus decisiones.

De esta forma las participantes fueron cambiando la comprensión de su realidad; por ejemplo, algunas dieron cuenta de que entienden el maltrato recibido de sus propias madres, porque ellas también habían sufrido maltrato y precariedad; encontraron formas diferentes de entender la crianza que realizan, aunque la reflexión las llevó a experimentar tensiones, y algunas mejoraron el trato con los niños, mientras otras volvían a las formas de castigo violento. Con el análisis del código de María Teresa se avanzó en la comprensión de la limitación estructural que tenían (no se puede hacer más), pero al mismo tiempo de su capacidad para salir adelante en esa vida, porque buscaban mecanismos recursivos para su sustento, y el uso de los programas y apoyos institucionales aparecieron como una forma de sobrevivir. Esta situación surgió en contradicción porque, al no haber oportunidades, no se puede negar que los programas asistenciales son un apoyo importante, pero les generan dependencia y, ante las dificultades que han vivido, tienden a acomodarse sin generar nuevas capacidades para lograr la vida que valoran.

De igual manera, empezaron a ver algunos de los problemas centrales con un carácter más estructural; por ejemplo, el machismo como producto de la cultura que las mismas madres fomentan; la tecnología como una tendencia global de la que se sienten excluidas por las limitaciones para el acceso que padece la vereda;

y la vida en Altos en tensión porque allí consiguieron su vivienda, pero no tienen oportunidades sociales para la vida que valoran.

5.2.3 Soluciones a problemáticas que se identifican en el proceso educativo

A partir de la comprensión de las oportunidades que se fue desarrollando en el proceso, surgieron alternativas para solucionar algunas de las problemáticas de los educandos. El punto de partida fueron las situaciones existenciales, pero las acciones para la transformación debían surgir de los mismos educandos (no se impuso la visión del educador); así, plantearon soluciones que implicaban dependencia de otros, otras que recaían en el sujeto y otras más que implicaban trabajo colaborativo. Cabe resaltar que, en la medida en que hay mayor concienciación, se van encontrando soluciones que les aportan más autonomía.

Algunas alternativas todavía implicaban dependencia de otros; por ejemplo, en lo relacionado con asuntos estructurales, como la legalización del territorio, algunas participantes pensaban que esto les corresponde a los líderes comunitarios, y otras lo consideraban negativo, ya que no veían viables los pagos que se generarían por vivir en la legalidad. También se encontró que algunas naturalizaban el depender económicamente de los hombres y esperaban que siguiera siendo así, llegando incluso a cuestionarlos porque es su responsabilidad trabajar más y llevar el sustento a la casa; otras se apoyaban en la familia y la suegra para la toma de decisiones y la crianza; y otras dependían de donaciones de benefactores privados que les regalaran mercados o cosas que los hijos necesitaran.

Otras alternativas recaen en el sujeto, bien sea acomodándose, perdiendo, cambiando sus formas de actuar o desarrollando la capacidad de autogestión, como se describe a continuación.

El acomodarse a las condiciones en que viven fue una postura pragmática que algunas participantes proponían (y que estaba en coherencia con sus marcos valorativos); en este sentido, algunas se refirieron a que hay que vivir cocinando con lo que tienen, ajustándose al presupuesto y encontrando espacios de diversión en la propia vereda. Otras formas de solución de problemas implicaban que ellas mismas queden en pérdida; por ejemplo, planteaban dejar el empleo para atender mejor la crianza: «He aguantado todos estos años, no me voy a morir de hambre (...) la razón principal es que mis dos hijos van perdiendo el año; si me retiro, puedo vigilarles las tareas». También hablaron de volverse a sus pueblos de origen con los hijos, pese a que reflexionaron cómo sus decisiones de salir de sus casas maternas estuvieron motivadas por las problemáticas de maltrato en su niñez y juventud: «Las mamás también tenían hijos preferidos (...) a veces

era tan grande el maltrato que yo me fui ligerito de la casa»; otra contó: «Me fui de la casa porque me cansé de los maltratos, pero realmente la vida no fue fácil, estuve en la calle, con amigas, con viciosos». Algunas también hallaron soluciones en dejar a la pareja: «Le saqué la ropa y amaneció afuera (...) Cuando él tocaba la puerta para sacar cosas, se las pasaba, y no lo dejé entrar (...) Le dije que no quería vivir más con él para ver si él cogía conciencia». Otra dijo: «Una vez se fue como un año y regresó y le perdoné, pero ya después ya no me sentía bien, me sentía estresada y que iba a *reventar*; él me preguntó que si ya no contaba conmigo *para nada* [refiriéndose a sexo] y yo le dije que no contaba conmigo, y él se fue».

Otras alternativas que recaen en el sujeto apuntaron a cambiar sus formas de actuar, como, por ejemplo, incorporar el diálogo: «Yo le hago ver eso [las cosas que no le gustan a ella], pero no quiero que se vaya porque él es un papá muy responsable y ama esos niños». También plantearon ignorar las críticas y chismes que surgían en la comunidad: «De todas maneras hablan, las cosas deben resbalar (...) uno tiene que aprender a asimilar lo bueno y que las cosas malas le resbalen». Dieron cuenta de posturas agresivas con la pareja para que respondan con las obligaciones: «... hay que retarlos (...) me va a tocar trabajar donde usted trabaja que nunca le pagan, trabaja gratis»; o amenazan a los profesores buscando mejorar las cosas para los niños: «A los niños de la escuela los gritan y les dicen que son muy necios, ellos aprenden a ser así (...) Le dije a uno de los profesores que la próxima vez me voy a la Secretaría [de Educación municipal] y pongo en conocimiento el asunto».

En ocasiones aparecieron alternativas orientadas por la autogestión de las participantes, como buscar empleo o liberarse de las problemáticas por medio del estudio. Analizando un código, mencionaron: «Si ella pudiera hacer cursos, estudiar, le permitiría ver la vida de otra manera; ella no va a ser la misma si estudia (...) Uno como mujer debe hacerle ver que uno puede hacer sus cosas, salir a estudiar». Incluso, esta vía del estudio la concretaban apoyando el estudio de las hijas: «El papá de las hijas tampoco les brindó oportunidades, pero yo sí me impuse para que ellas estudiaran, yo les abrí campo por donde fuera (...) ahora ellas se costean su estudio, las mayores son bachilleres y las pequeñas están terminando bachillerato; las hijas grandes ayudan para que las menores estudien (...) Esto de querer estudiar y no poder es distinto, ahora hay más oportunidades». También consideraban que las mujeres deben ser activas y rebuscadoras, incluso si les toca pedir.

Asimismo, dieron cuenta de soluciones que implicaban trabajar con otros en el ámbito de la familia, e incluso en el comunitario. En este sentido, aparecieron

alternativas en la esfera familiar cuando sus integrantes gestionan sus propias oportunidades a través de emprendimientos como ventas de comida, o cuando solucionan los conflictos intrafamiliares. Frente a los conflictos con los abuelos mencionaron diferentes alternativas: «Me quedo callada, me aguanto que me juzguen para no pelear», «si me juzgan, yo no les paro bolas, que los abuelos digan lo que piensan», «decirles las cosas en privado, no delante de los niños».

En el ámbito comunitario reconocieron la importancia de ponerse de acuerdo para gestionar los arreglos de la carretera, espacios lúdicos y de recreación, y buscar apoyo de las instituciones que respondan a las necesidades que tienen, tales como la atención médica en la vereda y soporte para el cuidado de los niños en casos especiales. En un análisis de un código se planteó: «Esa mujer necesita es una institución [un internado] para que le ayude, porque, como están las cosas, no creo posible que ella sola logre cambios». Emergió el círculo como un espacio comunitario relevante en la medida en que pueden compartir sus experiencias, buscar o dar consejo y reflexionar; por ejemplo, en un código que planteaba el conflicto con la pareja, preguntaron: «¿Qué pasa si ella lo quiere, no lo va a dejar y lo acepta como es?». Otras respondieron: «Que venga al círculo, aquí hay muchas que hemos aprendido».



CAPÍTULO VI

Aportes de la educación para la salud dirigidos a la emancipación: logros y dificultades en esta experiencia

Además de los aprendizajes de la experiencia de EpS que se han descrito, se presentan los logros y dificultades más relevantes en términos de los cambios que se alcanzan con la educación, la inercia de la educación bancaria que dificulta una educación liberadora, la expectativa de que la experiencia tenga continuidad en la comunidad y la formación de dinamizadoras como educadoras populares. Muchas veces las limitaciones y los logros aparecen en tensión.

6.1 Los cambios logrados con la educación

Se encontró que la educación no alcanza para cambiarlo todo. Si bien hubo aprendizajes positivos que se han mencionado, también hubo expresiones de situaciones límite en la crianza donde reconocían los aportes del proceso educativo, pero a la vez notaban que no alcanzaban los cambios que desean, y eso les afecta:

... he aprendido mucho en estos círculos, no sé si es la edad que me pesa [tiene hija adolescente], pero estoy volviendo a caer; pero de todas maneras yo intento poner todo lo que he aprendido acá (...) yo era una mamá muy violenta en todo sentido, que trataba mal o cascaba, como volver a la niñez, como me trataban a mí (...) Nos ponemos en pico a pico la madre y la hija (...) Converso con ella, pero volvemos a lo mismo, no sé si es que estoy volviendo a lo mismo, a recaer, y eso es lo que yo no quisiera. La única hija que tengo quisiera sacarla bien. Para mí eso es salud porque la niña en estos momentos se siente muy frustrada y la veo muy aburrida [llora al contar lo que le pasa].

Este testimonio mostró una contradicción que hizo cuestionar los aportes del círculo por la dificultad que implica tratar con el sujeto y sus diferencias, sus *habitus*, temperamentos y condiciones socioculturales; pareciera que no le sirvió, pero en el análisis se encontró que le fue útil en la medida en que le generó una reflexión que quedó abierta. Ella reconoció aprendizajes, reflexionó una crianza

diferente a partir del proceso educativo, pero le fue difícil ver que volvía a los mismos hábitos de violencia, y se sentía frustrada y con culpa al saber que no estaba bien, y no sabía cómo cambiar. Todo esto la llevó a una situación límite porque ya había aprendido *qué se debe hacer* y lo comprendía en el marco de su propia historia. Todo lo que se hace en el proceso educativo tiene límites, y, en ese caso particular, ella necesitaba otro tipo de atención individualizada (o acompañamiento terapéutico) para el manejo de su problema.

Algunos aprendizajes no se lograron incorporar completamente; pese a la reflexión y a que hacían transformaciones en la forma de castigar, había un *habitus* al que regresaban; por ejemplo, algunas reconocían que todavía les pegan a los hijos o sentían que estaban siendo violentas nuevamente. Si bien el llegar a este reconocimiento fue un avance estructural en el sujeto, las situaciones límite no se alcanzaban a comprender completamente o requerían apoyo externo para ser solucionadas (como las necesidades de alimentación y vivienda digna). La educación requiere más tiempo y exige resolver otros problemas existenciales para una transformación en la vía de la emancipación.

Por momentos, la frustración por no poder cambiar asuntos estructurales confrontó a las participantes y las llevó a sentirse desesperanzadas: «A veces me pongo muy triste, a llorar y llorar (...) ¿será que siempre me va a tocar así, será que esta vida les va a tocar también a mis niñas?». Aunque el proceso educativo buscaba llevar a la acción, a generar alternativas, en algunas ocasiones las carencias sobrepasaban el alcance de la educación. Desde la visión de los educadores, se necesitan oportunidades orientadas a cambios estructurales en una perspectiva de justicia social.

En ocasiones, en las reflexiones que realizaban había una tendencia a culpabilizarse, desconociendo los límites en la agencia del sujeto: «Las oportunidades sociales, políticas y económicas a las que tenemos acceso limitan y restringen inevitablemente la libertad de agencia que poseemos individualmente» (Sen, 2000a, p. 16). En este sentido, se entiende que la solución a las problemáticas está atravesada por las oportunidades (por eso la educación sola no alcanza), entonces hallan soluciones en dependencia o soluciones parciales (no estructurales) a los problemas, generando un efecto limitado en la transformación que consiguen.

Aunque todas las participantes reconocieron cambios generados a partir del proceso educativo, algunas discusiones sobre temas puntuales dieron cuenta de que asumían posturas de inmovilismo, minimización o adaptación a los problemas que identificaban; por ejemplo, una participante que sufría maltrato por parte de su compañero sentía que no era digna de los golpes ni estaba bien en

la situación que vivía, pero en ese momento no pensaba hacer nada porque ella no creía que pudiera suceder algo más grave. En este sentido, la educación busca el cambio a través de la reflexión, pero no impone decisiones ni las precipita; garantiza la autonomía y libre elección desde los aprendizajes dentro de las posibilidades y los marcos valorativos de los educandos.

También se encontró un testimonio que da cuenta de que a veces no logran aplicar los aprendizajes en su contexto, como si la realidad fuera inamovible: «Estaba en los círculos y venía desestresada de allá [de la Universidad] (...) uno en la casa diario, en la misma cosa, peleando con los hijos (...) uno se despeja un rato del problema que tiene y llega luego a la misma realidad». Pese a que se recurra a sus propias situaciones existenciales, hay momentos en que algunas no logran incorporar cambios concretos, y esto implica analizar las situaciones particulares para hallar otras formas de trabajar las necesidades del educando, de suerte que la reflexión movilice a la acción; pero asimismo es vital reconocer que el efecto de la educación no es igual en todas las participantes.

En cuanto al alcance de la investigación, se debe mencionar que no se puede forzar, y siempre responde a una comprensión incompleta (aunque suficiente temporalmente). Cuestionar la influencia de lo cultural arraigado ya es un gran paso porque no se trata de una educación culpabilizadora que deje al educando anulado y sin alternativas; por el contrario, debe ser una educación respetuosa con el proceso de aprendizaje del otro. En coherencia, esta forma de educación se enfocó en el desarrollo del sujeto (educando), ya que se considera que el impulso de la autonomía es fundamental y necesario para construir el empoderamiento; sin embargo, cabe reconocer que para la transformación de la sociedad se requiere trabajar en diferentes frentes, no solo en la educación; es decir, desarrollar un nivel de independencia en los educandos es necesario, pero no suficiente: «... ese nivel de autonomía no es suficiente para hacerlos aptos para efectuar las transformaciones políticas radicales necesarias en la sociedad...» (Freire, 2014, p. 173).

No obstante, hay límites en la comprensión que los educandos alcanzan; esto tiene sentido porque, cuando identifican las pocas oportunidades con que cuentan para los cambios (no tienen las necesidades básicas cubiertas), se generan sentimientos de frustración que bloquean. Esto fue clave para los educadores, por cuanto la confrontación requiere tacto, responsabilidad y juicio; hay que respetar el ritmo de las participantes, y es la misma situación la que marca el límite de la comprensión (no los asuntos cognitivos). Se hace necesario reconocer los referentes teóricos, existenciales y políticos de los educandos, así como la

inteligencia práctica que han desarrollado para sobrevivir, porque son mujeres muy fuertes y resilientes.

6.2 Inercia de la educación bancaria que dificulta la educación liberadora

Otra de las dificultades es la inercia de la educación bancaria que se ha acostumbrado en la EpS. Hubo una tensión en los educadores porque los educandos llegaban al círculo con una expectativa de educación transmisionista que en ocasiones las participantes de más edad no lograban romper; por ejemplo, al evaluar la experiencia hacían interpretaciones de lo que creían que los investigadores querían enseñarles. Algunas esperaban una educación prescriptiva, en la cual se les dijera lo que debía hacer:

Yo me imaginaba que era como ir al médico, que le iban a decir a uno qué es lo que tiene que hacer, que le iban a dar a uno las pautas, que le iban a decir a uno qué tiene que hacer con los niños; pero vi que era diferente, las que íbamos a hablar de crianza éramos nosotras, de contar cómo lo hacemos cada uno (...) cada uno dice cómo lo hace y reflexionamos.

A lo largo del proceso se logró construir una forma diferente de hacer la EpS, que no era impositiva, sino dialógica y apuntaba a reconstruir la realidad del educando, lo cual valoraron positivamente: «Es diferente porque el médico le dice a uno una cosa, pero en la casa pasa otra; por más que uno quiera llevar las cosas como ellos dicen, uno no es capaz (...) En cambio, en el círculo conversamos y entre todas vemos los errores que se cometen y en qué se equivoca uno; nos pone a pensar y a tratar de hacerlo diferente».

Se trata de un proceso educativo en el cual se aprende de forma diferente, desde sus propias experiencias y reflexiones. Al preguntarles si se han sentido en un proceso de educación, una respondió: «Sí, claro. Cuando escucho que otras hacen cosas y que no sirve, entonces yo trato de buscar otras formas; por ejemplo, que les pegan y les pegan a los niños y los castigan y eso no les sirve para nada». La metodología fue diferente frente a lo que están acostumbradas en la EpS, y les presentó otra forma de aprender: «Me imaginaba que nos iban a hacer charlas sobre los niños, pero cuando llegamos era que cuéntenos la historia de la vida (...) me pareció bueno porque uno no tiene a veces con quién hablar (...) porque así se desahoga uno (...) de tantos rencores».

También fue una educación diferente porque permitió fortalecer los vínculos entre las participantes, se construyó la confianza como valor y se buscaron

aprendizajes útiles a partir del reconocimiento de sus saberes previos. Una de ellas asistió para ver qué más aprendía y manifestó: «... porque para enseñarle a uno a criar hijos, uno ya sabe».

La construcción de confianza no es un valor de la educación bancaria. En esta experiencia fue fundamental y se asumió como un proceso, porque al principio había temor de que las experiencias contadas salieran del círculo, y muchas manifestaron que se sentían cohibidas para hablar de sus aspectos personales por miedo a ser juzgadas, o a que se conocieran sus historias dolorosas. En la fase de elaboración de códigos con las participantes, algunas sentían temor de ser reconocidas al quedar grabadas, y por esto se reafirmó la importancia de mantener el anonimato de los testimonios. Asimismo, se trabajó el proceso de consentimiento informado a lo largo de la ejecución del proyecto, enfatizando siempre en su carácter de investigación y de educación, en la libertad para participar o no y que cada una hablara de lo que considerara pertinente en los espacios grupales (ver consideraciones éticas).

En esta experiencia no se llegaba con contenidos educativos predefinidos, sino que se iba haciendo la planeación a partir de las situaciones existenciales que llevaban los educandos. Partir de ahí fue muy potente para el proceso educativo porque se analizaron realidades cercanas a las participantes; es decir, hubo una aproximación a lo que para ellas era significativo. Pero a la vez fue un desafío porque implicó reconocer la vida dificultosa que han tenido y abrirse a compartirlo con otros: «Pensaba que lo duro era tener que remover cosas pasadas y ponerse uno a llorar, porque es que la niñez mía que fue bien trágica y maluca; mi papá era mal padre, mal hijo y mal esposo». También porque los códigos despertaban emociones dolorosas en las dinamizadoras al intentar recrear situaciones de maltrato y pobreza. Fue un reto ir de la situación existencial a una experiencia *más externa* mediante el código; eso se hizo para poder avanzar en el análisis y así identificar con los educandos posibilidades para la acción, ya que hubo siempre una tendencia a quedarse en la experiencia particular que no permitía vincular el análisis en una visión de totalidad.

6.3 La formación de dinamizadoras como alternativa para trabajo autónomo en la comunidad

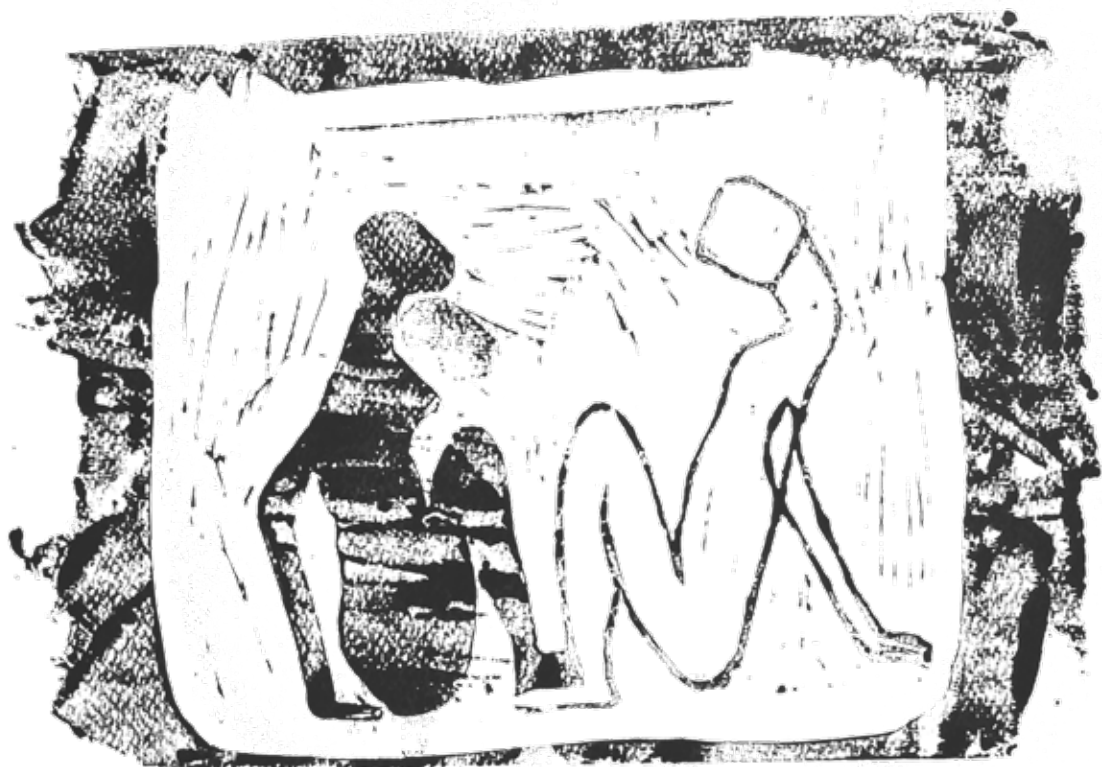
El papel de las dinamizadoras como organizadoras de los encuentros educativos se vio en la capacidad que ganaron para liderar los círculos: «Ya he dirigido círculos con otras dinamizadoras cuando ustedes no subían y lo hacíamos nosotras». Reconocieron el efecto positivo que tuvo el pago para ellas y los beneficios eco-

nómicos que disfrutaron por realizar los refrigerios para las sesiones; una expresó que el incentivo (salario por ser dinamizadora) le ayudó para sus gastos: «Ese sí que me aportó bastante». También expresaron sentirse valoradas y reconocidas por su trabajo, y algunas de las dinamizadoras quisieran recibir más capacitación para hacer los círculos y los códigos.

La formación de dinamizadoras fue exitosa y se logró continuidad en el proceso de una forma cada vez más autónoma en la comunidad; sin embargo, hubo dificultades importantes, ya que algunas manifestaron que se sintieron sobrecargadas con las funciones por tener niños a su cuidado, o que fue difícil trabajar con otras porque no cumplían con sus funciones; además, que los círculos los veían más exitosos cuando había presencia de los educadores que cuando los hacían solas. En este sentido, para lograr que desarrollaran más independencia, y a la vez que se sintieran respaldadas por los educadores, se identificaron los mecanismos para intercalar los círculos (una vez lo dirigen ellas, otra vez los educadores), de suerte que pudiéramos apoyarlas y ellas fueran tomando el control del proceso educativo; asimismo, se dio continuidad a las reuniones con las dinamizadoras en la universidad para planear las sesiones y reflexionar sobre las herramientas educativas que pueden usar como educadoras populares.

También cabe anotar que los mecanismos de contratación con la universidad fueron muy complejos, debido a que hay expectativas de exigir títulos profesionales para este tipo de contratos; a esto se sumaba que las participantes no tenían experiencia laboral y no estaban acostumbradas a los trámites burocráticos que implica una relación laboral formal. Adicionalmente, respecto del proceso educativo en sí, la infraestructura de la vereda limita el uso de equipos electrónicos e internet en las sesiones educativas, lo cual obliga a tener a la mano alternativas accesibles.

Es importante reconocer la formación de agentes comunitarios como una alternativa para llevar a cabo procesos de educación popular en salud con las comunidades. Así que el rol de los educadores es fundamental como motivadores y apoyadores de las iniciativas; en esta experiencia, el vínculo que se construyó desde la academia permitió reflexionar el sentido de la investigación y acercarse a una forma alternativa de llevar a cabo los procesos de EpS. Asimismo, se dieron aprendizajes sobre cómo hacer investigación temática con las dinamizadoras y se comenzó a plantear que ellas solas puedan llevar a cabo experiencias autónomas en su comunidad.



CAPÍTULO VII

La importancia del desarrollo pedagógico de la educación para la salud en la salud pública

Este apartado se desarrolla puntualizando cómo la concepción de salud se abordó en el proceso educativo, es decir, mostrando cómo apareció la salud en contraposición a la enfermedad, y, al problematizarla, se trascendió la visión biomédica para avanzar a su entendimiento en términos de bienestar; asimismo, muestra cómo fue posible construir los contenidos sobre la salud en una experiencia de educación en crianza y la potencia del proceso educativo como proceso sanador; finalmente, presenta la importancia de la EpS en la salud pública.

7.1 La concepción de salud como eje de la experiencia educativa

Al retomar la concepción de salud como eje de la EpS alternativa se está situando como categoría transversal y se está planteando una diferencia con respecto a la EpS tradicional, la cual asume la concepción de salud biomédica como un fin y no como un medio para lograr una educación liberadora y transformadora. En ese sentido, la reflexión sobre la EpS que se llevó a cabo pasa por comprender la salud dentro de los marcos valorativos de los educandos; así que se convirtió en una forma de trabajar la EpS y de articular las concepciones de justicia social, educación popular y salud pública. Esto tuvo consecuencias para el desarrollo pedagógico porque implicó construir formas alternativas de pensar la salud con los educandos; así se recoge la idea de *ser saludables* como unidad de aprendizaje articuladora en la propuesta educativa para avanzar en el análisis crítico sobre la concepción de salud, la cual se toma en un sentido amplio en relación con la vida. Cabe señalar que la EpS y la concepción de salud se entienden como elementos en relación dialéctica, ya que están intrínsecamente vinculados, y la concepción de salud que se tiene de base constituye un fundamento indispensable para el tipo de EpS que se desarrolla.

En esta experiencia hay un avance en la concepción de la salud que se construye con los participantes, la cual va en coherencia con la idea de salud que asume la propuesta educativa, por cuanto se resignifican los conocimientos previos y se construyen nuevas visiones sobre la salud. Sin embargo, este enfoque de una

salud en términos de vida está en tensión por la perspectiva biomédica que ha permeado los procesos de EpS, en la cual predomina una visión centrada en la enfermedad.

7.1.1 Salud en contraposición a la enfermedad

La concepción de la salud es objeto de un amplio debate; en esta experiencia de EpS se entiende así: «La salud no es solamente la vida en el silencio de los órganos, es también la vida en la discreción de las relaciones sociales» (Canguilhem, 1990, p. 13). La salud se pensó en términos de vida, más allá de un concepto científico o filosófico, como plantea Canguilhem al interpretar a Leriche: «Salud no es un concepto científico, es un concepto vulgar. Lo que no quiere decir trivial, sino simplemente común, al alcance de todos» (Canguilhem, 1990, p. 4). Precisamente, se buscaba un abordaje para la salud que permitiera emerger las voces de los educandos, sin imponer una concepción específica, pero analizándola imbricada en sus situaciones existenciales.

En diferentes momentos del proceso educativo se abordó la comprensión de la salud de las participantes, y al principio aparecía la salud en contraposición a la enfermedad como una cuestión biomédica predominante. Hacían referencia a las enfermedades y los síntomas que presentaban los educandos y sus familias; llamó la atención el énfasis sobre enfermedades crónicas cardiovasculares y enfermedad mental: «Hace unos años, 2012 más o menos, debido a la tristeza y la depresión que yo tenía, a mí me estaba consumiendo la depresión por ambos lados; mi mamá murió en diciembre, y al año murió mi esposo». También mencionaron las adicciones como un problema de salud que afecta a sus familias y que están en relación con la salud mental: «Hace tres meses [el esposo] cogió el vicio de las maquinatas, el *bazuco electrónico*, y se gastaba toda la quincena en eso; venía sin un peso y las deudas creciendo, llegaba a la casa llorando y seguía igual gastándose la plata en juego».

Asimismo, apareció una fuerte relación entre trabajo y enfermedad porque cuando están enfermas no pueden realizar los trabajos informales con los cuales ganan para su subsistencia: «Me rebusco con una familiar, le ayudo a hacer morcilla o fritangas, a veces hacía cosas con tejidos para vender, pero últimamente tengo mucho dolor en el hombro y no he podido hacer». O cuando no consiguen empleo se estresan al punto de descompensarse por las enfermedades crónicas. Ello tiene efectos en todos los integrantes de la familia; una contó sobre el esposo lo siguiente: «He vivido bueno, pero, cuando a él lo coge la crisis sin empleo, se me enloquece; lo tuve hospitalizado 20 días en el [Hospital] Mental, solo esa

vez lo hospitalizaron. Lo visitaba diario, pidiendo pasajes, eso me afectó mucho y perdí un embarazo gemelar». Otra mencionó que su esposo epiléptico se descompensa cuando está estresado por la falta de empleo: «Toma carbamazepina, pero cuando está sin trabajo la depresión y la preocupación, al ver que no puede conseguir nada, le dan ataques más frecuentes [se refiere a convulsiones]. Cuando está trabajando no le dan...».

Atribuyen al estrés el deterioro de su salud debido a las enfermedades que les genera, y llegan a somatizar síntomas. También persisten explicaciones mágicas frente a la enfermedad. Una contó que, cuando su pareja está estresado, empeora: «Él a veces le da rabia, por tiempos es bravo, serio, que no quiere ni hablar (...) es porque la luna cambia». Fue muy significativo que, para las participantes, la crianza fuera una de las etiologías relacionadas con la enfermedad, especialmente cuando la mujer la realiza en soledad, porque se encuentra estresada, enferma, cansada, se frustra y se siente amargada: «Esa sobrecarga me ha generado estrés, enfermedad, me ha jodido el estómago, tengo el colon jodido de tanto estrés, porque ya lo que pienso es que me van a coger el camino del vicio [refiriéndose a los hijos]. ¡Me voy a volver loca!».

7.1.2 Trascender la visión biomédica de la salud a través de la EpS

La crianza permitió un abordaje valioso de la EpS porque, al integrarla como fenómeno ontológico, histórico, social y cultural (Peñaranda, 2011), se logró trascender la mirada tradicional de la EpS que se centra en las enfermedades y, por tanto, encasilla la educación en los asuntos biomédicos, dejando de lado al educando cognoscente y su situación existencial. Asumir la crianza como centro de la experiencia educativa dio espacio a entender la forma como los educandos conciben la salud, de modo que surgieron comprensiones en términos de bienestar; por ejemplo, hacían alusión a temas imbricados en su salud, como el estrés, la angustia, preocupaciones y emociones que se generan en ambientes cruzados por las injusticias sociales, que son productores de enfermedad (Solar e Irwin, 2005).

Se encontró una idea de prevención en el ámbito del hogar para delimitar la concepción de salud; hablaban de que en los círculos aprendieron sobre la disposición de los elementos de aseo en el hogar fuera del alcance de los niños, así como sobre los elementos que representen riesgos para ellos, tratar el agua para cocinar y el aseo en general; llama la atención que todos estos aprendizajes fueron parte de las discusiones, pero no contenidos educativos motivados por los educadores. Ello da cuenta de la potencia del diálogo abierto para generar los

aprendizajes, pero también de la necesidad que las personas tienen de información y comunicación para conservar la salud en su vida cotidiana. Si bien la visión biomédica de la salud aporta para concretar acciones en relación con el cuidado de esta, en la presente propuesta de EpS, mediante la problematización, los educadores llevamos al proceso algunas preguntas que permitieron complejizar la concepción de salud y trascender la visión biomédica para hallar alternativas más pertinentes: ¿cómo es su hijo saludable?, ¿cómo es usted saludable?

La pregunta sobre el niño saludable fue estratégica para extenderse más allá de la visión biomédica, a fin de avanzar en la comprensión hacia una visión de la salud más amplia que la enfermedad. En este sentido, se encontró que, para las participantes, un niño saludable es aquel que tiene padres presentes que se encargan de satisfacer sus necesidades y gustos, que les dedican tiempo y les cumplen las promesas; es un niño que recibe buena alimentación y cuyos padres evitan que se aporree; es un niño feliz y activo: «No es achicopelado, maltratado, pensando la vida por ahí».

Se encontró una relación entre salud y crianza fundamental para comprender esta experiencia de EpS. Para las participantes, la crianza y la salud son inseparables, porque cuidan a los niños para que tengan buenos hábitos y sean saludables; a la vez que la salud del hijo está relacionada con la salud de los padres: «Las dos van ahí, la salud y la crianza (...) uno cuida un niño y quiere que esté sano (...) una buena crianza puede llevar a una buena salud de los hijos y de uno». Otra mencionó: «Uno en la crianza enseña buenos hábitos y eso hace que tengan buena salud». También que el cuidado en la crianza va más allá de la dimensión física de la salud: «Sí tiene que ver, claro, porque es la salud de los niños, como mentalmente, la salud psicológica, no puede ser solo médica (...) Lo mental, psicológico y también lo físico».

Al indagar sobre cómo se sienten ellas saludables, comenzó a aparecer una perspectiva no biomédica; hicieron referencia a que su salud pasa por la de los hijos: «Viéndolos a ellos saludables». Pero también el sentirse saludables tiene que ver con la interacción social y con superar los problemas: «Somos saludables cuando somos contentas, hacemos amistades (...) Cuando se logra salir de una situación (...) Cuando se deja el problema a un lado». Dieron cuenta de que esta experiencia educativa les ayudó a sentirse saludables porque se abrieron a otras ideas y se liberaron; también reconocieron una dimensión espiritual de la salud: «Estando acá me olvidé de los problemas», «liberado todo lo malo que tiene uno por dentro (...) eso se puede conversando con otra persona, buscando a Dios».

7.1.3 Los cambios en su idea de salud y el avance a entenderla en términos de bienestar

Si bien la concepción de la salud como bienestar tiene un carácter subjetivo, difícil de medir, cambiante y conveniente para legitimar estrategias de control y exclusión (Caponi, 1997, p. 299) (por lo que ha sido tema de un amplio debate en la salud pública), fue un logro del proceso educativo retomar esta visión con los educandos, porque da cuenta de una perspectiva de salud que es útil para ellos, en la medida en que les es cercana y respondía a sus marcos valorativos. En palabras de Gadamer (1996), el bienestar es una forma de entender la salud:

... aunque permanezca oculta [la salud], ella se revela a través de una especie de bienestar; más aún, a través del hecho de que, a fuerza de sentirnos bien, nos mostramos emprendedores y abiertos al conocimiento y manifestamos una suerte de olvido de nosotros mismos. Apenas si experimentamos las fatigas y los esfuerzos (...) eso es la salud (p. 128).

En el análisis se lograron identificar otros elementos que dan cuenta de formas alternativas y críticas de pensar la salud que son construidas en la cotidianidad. Así, la salud tiene que ver con tener las necesidades materiales cubiertas, aunque el dinero únicamente no es salud: «Uno se queja mucho porque no tiene plata, pero hay mucha gente con plata que no están bien y a la vez están pobres porque no pueden disfrutar nada». Por esta vía se fue entendiendo una relación entre la salud y el bienestar, entonces aparecieron varias tendencias: pensar la salud como «bienestar total», pero también como una dimensión que trasciende lo físico: «Yo pienso que salud no es tanto estar bien físicamente, sino saber canalizar esos problemas, que no lo afecten a uno».

Al cuestionar qué diferencia habría entre salud y bienestar, una mencionó: «Es casi lo mismo, pero que eso es de cada quien. Usted ve una persona, pero falta ver qué tiene en la cabeza». También apareció el bienestar en términos de adaptación a las circunstancias en que se vive: «Bienestar es saber uno adaptarse a las condiciones; si yo tengo poca comida, poca comida como, si tengo una casa más o menos y puedo organizarla, bueno; es saber ser feliz con lo que tenemos, entonces felicidad es salud, porque, si yo me pongo a pensar en eso, me voy a enfermar psicológicamente, me da una depresión, que eso sí me lleva a la muerte». Esta parece una postura conformista y poco crítica, pero tiene que ver con la flexibilidad de los seres humanos para adaptarse a las condiciones del medio y los mecanismos que desde sus propias historias de vida han

desarrollado para sobrevivir. Aquello que el proceso educativo cuestiona es el trasfondo social que genera las injusticias sociales; no se pretende cambiar la concepción de salud que tienen los educandos, sino problematizarla (desde la perspectiva que se asume en la investigación) para avanzar en la comprensión.

La salud también fue resaltada como una dimensión individual, un estado interno que se aproxima a una idea de supervivencia en relación estrecha con la salud mental: «Más que todo va en uno mismo que se pone más fuerte, que tiene como más valentía para hacer las cosas (...) Usted le tenía miedo, y usted se hizo más fuerte». Una de las participantes reconoció que este proceso de educación le ha servido para su salud porque le ha permitido valorarse a sí misma: «Saber que nosotras podemos salir adelante y podemos terminar de luchar por los sueños». En este sentido, los sueños aparecieron como parte de la salud para pensar una vida buena. Otra enfatizó: «La persona que no sueña no es saludable».

También relacionaron la salud con la posibilidad de moverse sin dolor y con la belleza, esta última vinculada al autocuidado y a la forma como se ven y se presentan al mundo. En el proceso se fue dando cuenta de una idea de salud como concepto multidimensional en el que identificaron que todos los temas discutidos en la experiencia tenían que ver con la salud: «Sí es salud, porque le afecta la salud emocional», «hay muchas formas de tener salud». Al reflexionar sobre el proceso educativo, reconocieron que la salud fue un tema transversal en el que no se pretende imponer una concepción particular, sino que es orientada por los educadores con preguntas para buscar la comprensión desde una perspectiva más estructural. Una participante anotó: «Pero cuando ustedes siguen con eso uno como que empieza a revolver el cerebro con esas cosas»; otra le agregó: «Despertamos neuronas que teníamos dormidas (...) son cosas que le sirven a uno para aprender, porque uno entiende que la salud está en todas partes».

A partir de estos cuestionamientos se logró visibilizar otras formas cotidianas de cuidar la salud, se construyeron otros discursos sobre esta, fueron ganando lugar y se fueron legitimando formas alternativas de pensar la salud, las cuales se construyen intencionadamente con esta forma de hacer EpS.

Se fue problematizando la visión biomédica de la salud con los educandos, y esto se consideró un avance en el proceso educativo porque apuntó a una comprensión más amplia. Cabe aclarar que en esta experiencia no se asume una postura de educación prescriptiva (porque la visión amplia de la salud no se impone), sino que se fue construyendo desde el análisis alrededor de la crianza. También es importante reconocer la relevancia de llevar el conocimiento científico a los

espacios de EpS (tanto los asuntos informativos como los conocimientos biomédicos), por cuanto las personas pueden beneficiarse de estos conocimientos y lo demandan; además, ponerlos en medio de un proceso crítico les da sentido y aplicabilidad, o no, en las condiciones particulares de los educandos. Desde esta perspectiva educativa, los temas biomédicos no se dejaron de lado, mas no se les dio la centralidad como contenidos de la propuesta, sino que se fueron incorporando según las necesidades. En la propuesta educativa se incluyó una unidad de aprendizaje referida a lo que significa *ser saludables*, porque se requiere entender la concepción de salud de los participantes y problematizarla para avanzar hacia una EpS emancipadora.

Por otra parte, pretender la superación de la visión biomédica requiere tiempo y una EpS crítica. Pensar una comprensión más amplia de la salud implica entender lo saludable como una construcción desde sus marcos valorativos (Sen, 2009, p. 265), que también pueden ser cambiantes. Al reconocer la salud en términos de vida, no se está negando la enfermedad, porque también se trata de enfermedades, de problemas, de situaciones por comprender: se trata de buscar alternativas con los educandos para superar la visión dicotómica salud-enfermedad (esto es lo que genera el conocimiento crítico). De acuerdo con Nussbaum, la salud incluye una adaptación a las condiciones del medio, dadas por la manera en que cada individuo participa del proceso social, económico y político; entonces, las condiciones biológicas individuales dan cuenta de la forma como se ha vivido, y la enfermedad es considerada como parte de la vida (Nussbaum, 2007).

Entiendo que la concepción de salud puede ser construida; por tanto, en las prácticas pedagógicas se hace necesario cuestionar la forma de preguntar sobre la salud, porque en la EpS tradicional, cuyo interés se enfoca en la enfermedad, se dirige la comprensión hacia los fenómenos biomédicos, biológicos y fisiopatológicos. La propuesta es hacerlo diferente, enfocarse en el sujeto y, de forma relacional, emprender procesos de investigación temática para comprender la salud de las personas en la medida en que se aprende. Así se trasciende lo biomédico por la forma como se pregunta, como se abordan los temas y como se da espacio a entender la salud en términos de un concepto multidimensional que está en construcción permanente; por ejemplo, para algunas participantes de esta experiencia, la dimensión de la belleza fue un elemento clave cuando reconstruían su propia idea de salud, lo que ayudó a conectarla con la idea de bienestar que va en la vía de *vida buena*, entendida como una vida la cual se tiene razón para valorar (Sen, 2009); de suerte que se redimensionó su concepción de salud a través del proceso educativo.

7.1.4 Los contenidos en la experiencia de EpS y su relación con el todo (lo estructural)

Cuando se analizaron los temas discutidos en el proceso y la relación que encontraron con la salud, se vieron dos tendencias; por una parte, volvían a lo biomédico hablando de la salud en términos de enfermedad y riesgos, como los accidentes, las condiciones de la carretera porque limitan el acceso a los servicios de salud y por el riesgo de caídas, el cuidado de los animales domésticos y las relaciones causales de la enfermedad, entre otros. Por otra parte, se alcanzó a esbozar algunas relaciones respecto del orden estructural que apuntan a una visión más amplia de la salud, lo cual está vinculado con sus situaciones existenciales frente a las oportunidades para la crianza, el estudio y la relación de pareja.

A fin de avanzar en este sentido, y buscando contrastar los significados de la salud, se preguntó sobre las situaciones de su vida que consideraban no saludables, y apareció la crianza como referencia, porque la falta de oportunidades para realizarla como desean afecta su salud: «A mí me da lidia, me da complicación para yo entender a mi muchacha; para mí me siento mal por la forma en la que la estoy llevando, la estoy cohibiendo [llora]. Mire, va en salud, me siento mal, me siento ahogada, me siento asfixiada, que no soy capaz de levantar mi muchacha». Se avanzó hacia identificar la pobreza y las malas condiciones de vida como aspectos que afectan la salud, así como la historia personal de crianza que han tenido: «La salud mía no ha sido muy buena que digamos porque vengo de una niñez muy dura, demasiado dura, y entonces yo llegaba muy estresada a la casa».

También reconocieron que el no haber podido estudiar les generaba sensación de frustración, que afecta la salud porque se ven truncados sus sueños. Una de ellas contó que la sacaron de una escuela porque era de adultos y ella era menor de edad, no le devolvieron la plata, y ahí se le truncó el sueño de estudiar; cree que de pronto sería profesional si eso no hubiera ocurrido. Otra dijo que estaba estudiando y la pareja limitó su proceso académico: «Pero psicológicamente el marido me decía era al contrario, y eso que yo me llevaba los niños para el colegio porque estudiaba todos los días (...) el marido me decía ‘vea los niños’ (...) entonces se los dejaba a veces a una vecina o a la madrina. Entonces él decía que le iban a tocar la niña, que los niños eran para que yo estuviera con ellos (...) él no me dejó, me frustró el sueño».

Los conflictos en la relación de pareja y la postura machista de los hombres también afectan su salud: «Porque si uno tiene una pareja que psicológicamente viene a toda hora y dice que ‘usted no sirve para esto’, ‘usted no sirve para nada’, ‘lo que usted me hace no sirve’, y si uno de mujer es cobarde y miedosa (...),

entonces eso le está afectando la salud emocional». También estas experiencias hacen que se enfermen: «Me salió un unicornio, me salió una bola [señala la frente] y fui donde el doctor, eso era por estrés». Otra apuntó que las relaciones de pareja conflictivas generan enfermedad: «Si uno tiene una pareja y le tiene miedo, se estresa, cree que le va a pegar, se enferma, le duele la cabeza, se enferma físicamente, y es por el estrés».

De esta forma reafirmamos que la salud como eje de la experiencia educativa permite seleccionar unos contenidos que respondan a sus situaciones existenciales; a partir de la problematización de esas situaciones se busca establecer un marco de referencia más amplio en términos de las oportunidades que tienen los educandos, y por esa vía se avanza hacia un análisis crítico.

7.1.5 La potencia del proceso educativo como proceso sanador

Por una parte, se concretaron asuntos de la experiencia que les ayudaron a ser más saludables en el ámbito de lo individual, de la agencia del sujeto. Valoraron el sentirse bien con el cuidado de su cuerpo: «En los círculos uno aprende a verse más arreglada». Consideraron que otro cambio en su salud tiene que ver con ganar fortaleza: «... que nos hicimos más fuertes (...) mentalmente, yo primero me dejaba dominar del marido». Una expresó que sentirse más tranquila frente a la crianza ha mejorado su salud: «Antes me mantenía más tensionada y lo que hacían ya les daba fuate;¹⁹ en cambio, ahora estoy más relajada». También ha contribuido a la salud de los hijos: «Por ejemplo, los hijos no me tienen miedo (...) porque ya no les pego [le parece que es más alcahueta]. Para ellos eso es saludable (...) yo antes les pegaba duro y psicológicamente ellos ya son más tranquilos».

Se percibió un vínculo entre la educación y la salud, en la medida en que esta visión de EpS reconoce a los actores del proceso educativo, y genera un diálogo para construir aprendizajes sobre la salud a partir de sus propias situaciones existenciales. Para el abordaje de la crianza se asumieron como contenidos las historias de crianza de las participantes, y dieron testimonio de que la reflexión les ha ayudado a entender: «Sentí como una forma de uno desahogar y sacar todo lo que tenía guardado, que yo no podía desahogarme con otras personas (...) A mí me trataban pero tan feo; incluso en la casa todo el mundo era que esto y lo otro, por todo lo cogían a uno y le pegaban; si un hermano riega un chocolate, chupábamos todos (...) Antes de hacer uno debe pensar si esa persona se merece eso».

¹⁹ Término coloquial que se refiere a golpes.

Al contar la historia, cada una comenzó a reconocer el sufrimiento que le generaban sus experiencias, y se sentía escuchada y aliviada por haber contado. Como se mencionó antes, en el proceso de educación con otros, el espacio del círculo constituyó un espacio terapéutico, ya que se motivaron entre ellas y buscaron opciones para hacer las cosas de otra forma y luchar por conseguir sus sueños. En este tipo de escenarios, el sujeto es central y se resalta su capacidad de agencia, al mismo tiempo que se construyen vínculos de solidaridad, razón por la cual se incorporó la crianza que vivieron en su niñez como unidad de aprendizaje en la propuesta educativa.

Se encontró que los círculos tuvieron un efecto terapéutico en la medida en que los testimonios daban cuenta de una experiencia «sanadora» desde el punto de vista de las participantes. Además del efecto que tuvo el diálogo en ellas, llama la atención como los educadores desde nuestra formación disciplinar, como profesionales de la salud (la mayoría) facilitamos la relación terapéutica que se entiende como: «compromiso interpersonal de alta calidad (estar completamente presente y mostrar competencia narrativa) (...) la relación terapéutica es un fenómeno complejo, intersubjetivo y dinámico que no puede ser capturado objetivamente por completo o reducido a un conjunto de competencias o comportamientos» (Greenhalgh & Heath, 2010, p. 24).

7.2 Para qué repensar la educación para la salud como un asunto importante en la salud pública

La EpS ha sido considerada como herramienta e instrumento de la promoción de la salud (Peñaranda et al., 2014, p. 366), y, por tanto, de la salud pública. Aquí se presenta como alternativa para fortalecer a las personas, y que estas comprendan mejor su salud, propiciando el desarrollo de la capacidad de agencia del sujeto. Esta mirada a la salud pública desde la EpS ofrece otras formas pedagógicas, reflexionadas y pertinentes para construir la salud, para entenderla mejor a partir del trabajo con las personas en sus realidades actuales y para construir un conocimiento particular y situado de manera participativa: «No es simplemente un conocimiento nuevo el que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas» (Santos, 2006, p. 16).

Una EpS basada en los pilares pedagógicos que se han desarrollado permite la construcción social de la salud y fortalece los procesos de organización social para construir la salud pública. A través de los procesos de EpS se puede construir comunidad, en la medida en que quienes comparten un espacio geográfico y viven

una experiencia relacional se van conociendo, identificando y diferenciando; al mismo tiempo que construyen un conocimiento colectivo, se vuelven más cercanos y más fuertes: «Surge una red de solidaridades y lealtades que se constituye en una fortaleza colectiva y de resistencia frente a las dinámicas masificadoras de la vida urbana, la economía mercantil y las políticas adversas» (Torres, 2016, p. 4).

Mediante el proceso educativo dialógico se van configurando «comunidades críticas» (Kemmis, 1993), las cuales ayudan a identificar y comprender las injusticias sociales para construir oportunidades reales. En esta experiencia concreta, la falta de presencia estatal, la vulneración de los derechos, las pocas oportunidades laborales y la oferta institucional limitada (y en ocasiones desarticulada de las necesidades sentidas de la población), entre otras, sirvieron para comprender las oportunidades restringidas para realizar la crianza que los educandos valoran. Esta comprensión, como ya se ha explicado, corresponde a una comprensión parcial que permitió que las participantes fueran implementando cambios en la forma como entienden y viven sus crianzas y su salud.

La EpS con comunidades funciona también como dispositivo para construir una salud pública pertinente (que responda a sus necesidades y permita el diálogo de conocimientos científicos y populares). El proceso educativo favorece la transformación de la realidad porque a través de él se reconfiguran los temas y construyen aprendizajes sobre el fenómeno abordado; así, el encuentro educativo configura una forma de construcción social de la realidad: «... la relación entre el conocimiento y su base social es dialéctica, vale decir, que el conocimiento es un producto social y un factor de cambio social» (Berger y Luckmann, 1968, p. 113).

La EpS asimismo favorece una construcción en salud pública a partir del enlace que se establece entre la comprensión de lo más proximal al educando (lo relacional) y lo distal (estructural). En el proceso educativo se hace énfasis en los asuntos proximales como dispositivos pedagógicos para generar aprendizajes significativos (por la vía de la problematización); pero el análisis no se limita a esto, sino que busca marcos explicativos más amplios; por tanto, la EpS es potente para esa aproximación de la salud pública, en la medida en que aporta al entendimiento de las causas que menoscaban la salud sin volver un objeto a los educandos, porque las condiciones sociales no determinan al sujeto (Granda, 2008, p. 73).

La idea es trabajar lo estructural y lo individual simultáneamente, pero reconociendo que, en un momento particular, el centro está en lo individual, por cuanto hay una limitación para ver más allá. La investigación temática en un

proceso de EpS tiene potencia para trabajar las dimensiones sujeto-estructura en relación dialéctica; de forma que el trabajo grupal para incentivar el aprendizaje individual mediante la concienciación va generando cambios en el sujeto concreto y, al pensar la EpS inserta en la salud pública como campo en el que confluyen múltiples disciplinas, se hace posible el abordaje de lo estructural en articulación con otros sectores para facilitar los procesos.

También resalto la importancia de que los profesionales de la salud tengan formación en pedagogía (por lo menos algunas herramientas) y trabajen en coordinación con equipos de diferentes disciplinas, por cuanto desde sus escenarios clínicos de acción pueden llevar a cabo un trabajo educativo potente para la construcción de la salud individual y colectiva. El trabajo en equipo con diferentes profesionales es muy importante, ya que ninguna formación disciplinar por sí sola alcanza un abordaje completo de los problemas de la realidad humana; por ejemplo, la formación disciplinar del médico no ofrece suficientes herramientas para el trabajo con los pacientes en términos de comunicación y de educación (Gumucio-Dagron, 2010, p. 91).

Figura 6. Esquema de categorías explicativas de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta experiencia, la tesis que propongo es que la EpS resulta importante para la salud pública como alternativa para fortalecer a las personas, y que estas comprendan mejor su salud. Se trata de una apuesta epistemológica y política para pensar la EpS en la cual el objeto de investigación está en construcción permanente desde una perspectiva hermenéutica. Cabe resaltar que, a fin

de que la EpS con las comunidades sea pertinente y se oriente a la emancipación de los educandos, requiere una fundamentación pedagógica basada en el reconocimiento del sujeto, su dimensión relacional y una concepción de salud positiva en términos de vida (que toma en cuenta el fenómeno de salud como complejo histórico, social, cultural y ontológico). A su vez, estas categorías son coherentes con las perspectivas de pedagogía y salud pública críticas que estén construyendo la salud a través de la justicia social como marco amplio de referencia **(figura 6)**.

Consideraciones finales

A continuación se despliegan algunos elementos de los hallazgos, en los que quiero resaltar el énfasis que tuvo la reflexión en el proceso educativo para llevar a cabo una investigación útil a las participantes.

Como parte de la fundamentación pedagógica que permite pensar esta experiencia en términos de una práctica alternativa de EpS, se identificaron tres categorías centrales: la educación como asunto relacional, la centralidad del sujeto en el proceso educativo y la problematización como forma de trabajar una educación crítica para la construcción de la justicia social. Asimismo, la concepción de salud que se asume para la educación fue eje articulador del proceso educativo. Estos pilares corresponden a categorías derivadas del análisis en esta investigación, recogen los fundamentos pedagógicos de la educación popular y constituyen la base para prácticas pedagógicas alternativas en EpS dentro del marco de la salud pública, como se ilustra en la **figura 6**.

Como aprendizaje para la salud pública, planteo que la EpS debe partir del reconocimiento de los propósitos de la educación, los cuales dependen de la corriente de EpS en que se inscriba, ya sea que se oriente desde una perspectiva tradicional a cambiar comportamientos, o desde una visión crítica a transformar la realidad y trabajar por la emancipación de las personas. Reconocer estos propósitos significa también darse cuenta de que se encuentran en tensión, y ello es clave porque hay implícita una idea de salud que se hace explícita con el proceso educativo.

Por otra parte, retomo los interrogantes que propone Flórez (1994, p. 165) para pensar los modelos pedagógicos y caracterizar mejor esta forma de llevar a cabo la EpS: (a) ¿qué tipo de hombre interesa formar?; (b) ¿cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas?; (c) ¿a través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias?; (d) ¿a qué ritmo debe ejecutarse el proceso de formación?; y (e) ¿quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno? En este sentido, interesa generar escenarios de formación de educandos con capacidad crítica para transformar su realidad mediante estrategias técnico-metodológicas que tienen fundamento en la educación popular y parten de las situaciones existenciales de los educandos como base para definir los contenidos; el ritmo del proceso educativo se define con el mismo grupo, ya que el educando ha sido el centro del proceso educativo con su historia, expectativas, necesidades y realidades. Entonces, reconocer el carácter relacional de la educación es muy potente

porque implica interacción entre educadores y educandos, entre educandos, entre educadores, y todas insertas en redes de relaciones sociales más amplias; a su vez, estos aprendizajes integrados como pilares pedagógicos ofrecen otra forma de planear y llevar a cabo los procesos de EpS.

Es pertinente preguntarse qué es lo diferente en esta forma de educación. Puede reconocerse que lo central en la EpS tradicional son los objetivos (en función de los contenidos) que define el educador y que se imponen en las prácticas pedagógicas. Mientras que en esta forma alternativa los contenidos son concertados con los educandos y desarrollados con ellos, a su ritmo y respondiendo a sus necesidades. En las formas tradicionales de EpS, el educador y el educando terminan siendo instrumentos en el proceso educativo; instrumentos para el cumplimiento de metas de salud-enfermedad medidas en indicadores que no están articulados con los cambios de la realidad necesarios para la construcción de la salud en el largo plazo. Esto está en relación con una visión de la salud centrada en las enfermedades, en contraste con la perspectiva más amplia que se ha defendido en este texto. La mirada alternativa de la EpS apunta a la formación de los educandos, de manera que sean coautores de su propia salud en una sociedad que les ofrezca oportunidades para lograr la vida que valoran. Es una educación que busca una mirada crítica desde la investigación temática como forma de educación popular.

Se enfatiza, entonces, que la educación atravesada por la problematización (desde la perspectiva de educación popular) es potente en la EpS porque ayuda a comprender para construir la salud desde esa comprensión. En la medida en que los educandos se comprenden mejor a sí mismos y a sus contextos, pueden generar cambios en su realidad, ya que se entiende un sujeto condicionado, pero no determinado (Freire, 2005, p. 62); se trata de estados del ser que no son inmutables. Como plantea Torres, citando a Martinic, «la realidad no existe fuera de lo que conocemos, sino que es nuestro propio conocimiento lo que produce lo real» (Torres, 1996, p. 3).

Cabe resaltar la importancia que se le dio al diálogo para el proceso educativo, porque «la comprensión va ligada al lenguaje» (Gadamer, 1998, p. 233). De esta forma, los educandos reconocieron que tienen capacidades y, a partir de ahí, las fortalecieron; también ampliaron la visión sobre el desarrollo de sus capacidades en el marco de las oportunidades sociales, y por esa vía se dio una resignificación de ellos como sujetos y de su medio (empoderamiento), a la vez que van dando otros sentidos al poder y sus posturas sobre las relaciones de poder a través del desarrollo de una conciencia crítica. El empoderamiento como algo que está

más allá de un proceso individualista: «Mucho más que un invento individual o psicológico. Habla de un proceso político de las clases dominadas que buscan liberarse de la dominación, un largo proceso histórico del que la educación es un frente de lucha» (Freire, 2014, p. 177).

La comprensión llevó a nuevas decisiones; por ejemplo, algunas de las participantes retomaron sus estudios de bachillerato o transformaron sus relaciones más cercanas. Pese a que reconocen que las oportunidades son limitadas y lograr las metas académicas les significa mucho esfuerzo, cuando avanzan hay esperanza de una vida buena (mejor), y se va desarrollando la conciencia crítica. En ese sentido, se identificaron tres categorías potenciadoras del proceso de concienciación: reconocer la propia historia, reconocerse a sí mismas como son y reflexionar las propias acciones. Estos elementos se incorporaron en la propuesta educativa (por medio de sus unidades de aprendizaje) y son una vía que se puede considerar para el diseño de otras experiencias de EpS.

La idea central apunta a construir una vida mejor con las poblaciones desde la salud pública. Así las cosas, una EpS alternativa puede aportar para comprender «¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? y ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?» (Nussbaum, 2012, p. 14); todo esto mediante procesos educativos reflexionados que se orienten a entender cómo lograr una vida buena (desde sus marcos valorativos), al mismo tiempo que se da una mayor comprensión del sujeto, de su medio y de sus relaciones.

La experiencia mostró fortalezas y también limitaciones. En primer lugar, la educación no cambia todo. Como ya se ha mencionado, es necesario trabajar con el sujeto y los asuntos estructurales de la sociedad (integrando acciones con otros sectores), y ocuparse de ambas perspectivas, ya que están en relación dialéctica; la potencia se halla en que con la educación se generan cambios en el sujeto, que es quien construye la sociedad. En segundo lugar, romper el *habitus* (Bourdieu, 1998) toma tiempo; es decir, para cambiar las formas de actuar en función de una vida mejor se requiere un proceso sostenido en el tiempo que permita superar los límites que educadores y educandos encuentran a medida que comprenden; la vivencia mostró que muchas veces se avanzaba y se hallaba una nueva limitación; por ejemplo, terminar el bachillerato, pero no lograr conseguir empleo, o encontrar alguna alternativa laboral en la cual se gana autonomía e independencia económica, pero no poder asumirla porque se prioriza la crianza. En tercer lugar, se entendió que no es posible trabajar la EpS y la salud pública

sin considerar las oportunidades que tienen las personas: esto delimita la acción y sus alcances.

En relación con las limitaciones inherentes al diseño de la investigación, el tema de la EpS en el ámbito comunitario tiene un carácter multidimensional y amplio que ha representado dificultades para su abordaje, por lo cual no ha sido posible explorar todas las dimensiones emergentes en la experiencia educativa de manera exhaustiva, y fue necesario tomar decisiones frente a los abordajes para el análisis; por ejemplo, en relación con la vida buena, se dejaron por fuera los desarrollos que han alcanzado los pueblos latinoamericanos respecto del *buen vivir*. Por otro lado, al tratarse de una experiencia concreta, lo que resulta de su análisis solo puede afirmarse para esta situación particular; sin embargo, las conclusiones, aprendizajes y desarrollos teóricos de la investigación pueden servir de referente para el trabajo de EpS con otros grupos.

En el marco de la salud pública, se constituye en un desafío el seguir pensando propuestas educativas que permitan construir una visión de salud amplia; para esto, los aportes que se generan con esta investigación en cuanto a la forma de trabajar lo pedagógico corresponden a una línea por desarrollar. Asimismo, trabajar lo educativo desde una perspectiva transdisciplinar y participativa es pertinente para las comunidades.

La reflexión metodológica fue central en esta investigación; por tanto, constituye un insumo como construcción pedagógica para el desarrollo teórico y práctico de la EpS en el marco de la salud pública. Los aprendizajes de la experiencia se concretaron en la propuesta educativa sobre la crianza que fue publicada (Villa Vélez, *et al.*, 2020).

Sobre los procesos de organización social, se avanzó en la medida en que se construyeron redes entre las participantes de los círculos, pero vincular estos cambios a temas sociales más macros implica pensar otros escenarios para entrar en diálogo con diferentes actores comunitarios y dar continuidad al trabajo de EpS; por ejemplo, en función de trabajos colaborativos con las instituciones que tienen presencia en la vereda, como escuelas, iglesias, grupos de líderes y ONG.

Queda abierta una invitación a pensar nuevas investigaciones en relación con la EpS y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los profesionales de la salud, así como el desarrollo de políticas públicas en salud que incorporen la EpS desde unas bases científicas sólidas y coherentes con las necesidades de las personas y con el alcance que la educación tiene en la salud pública.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2015). *Mundo en guerra: tendencias globales, desplazamiento forzado en 2014*. <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/10072>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2016). *Tendencias globales: desplazamiento forzado en 2015. Forzados a huir*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10627.pdf>
- Álvarez de Sayas, C., & González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alzate, T. Y. (2006). Desde la educación para la salud: hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas de Nutrición Humana*, 16(1), 21-40. <https://doi.org/10.17533/udea.penh.17866>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación - Acción - Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Editorial Lumen.
- Aristóteles. (1998). *Ética nicomaquea: ética eudemia*. Editorial Gredos.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Bastidas, A. M., Pérez, B. F., Torres Ospina, J. N., Escobar, P. G., Arango, C. A., & Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v27n1/v27n1a11.pdf>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Talleres Gráficos Color Efe.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Betancurth, D. P. (2017). *La crianza en situación de injusticia extrema: una comprensión desde un grupo de cuidadoras significativas que viven en el asentamiento Altos de Oriente II de Bello (Antioquia, Colombia) en el marco de un proceso de educación popular*. (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Repositorio Institucional - UdeA.
- Bosco Pinto, J. (1987). *La Investigación-Acción*. Facultad de Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas.

Referencias

- Bosco, J., Ángel, M., & Reyes, V. (1970). Metodología de la investigación temática, supuestos teóricos y desarrollo. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, ICODES.
- Bourdieu, P. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). Capital cultural y comunicación pedagógica. Tradición ilustrada y conservación social. En P. Bourdieu, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 111-187). Editorial Laia.
- Bradbury, H., & Reason, P. (2003). Issues and choice points for improving the quality of action research. En M. Minkler & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health* (pp. 225-239). Jossey-Bass.
- Breilh, J. (2010). Ciencia emancipadora e interculturalidad. En *Epidemiología crítica* (pp. 41-92). Lugar Editorial.
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(1), 13-27.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (2010). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ediciones Paidós.
- Canguilhem, G. (1990). *La salud: concepto vulgar y cuestión filosófica*. Sables.
- Caponi, S. (1997). Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, IV(2), 287-307.
- Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? En *Constructivismo y educación* (pp. 39-71).
- Cendales, L. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. En *El diálogo en la Educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas* (pp. 84-104). Dimensión Educativa.
- Ceniceros Cázares, D. I. (2003). El profesor como investigador: una perspectiva crítica. *Investigación Educativa Duranguense*, (2), 4-10.
- Coelho Zito Guerriero, I., (2016). Approval of the Resolution governing the ethics of research in social sciences, the humanities, and other disciplines that use methodologies characteristic of these areas: challenges and achievements. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2619-2629. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.17212016>
- Colomé, J. S., & Oliveira, D. L. L. C. de. (2012). Educação em saúde: Por quem e para quem? A visão de estudantes de graduação em enfermagem. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, 21(1), 177-184. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072012000100020>

Referencias

- Congreso de la República. (1992). Ley 30. Por la cual se organiza el servicio Público de la Educación Superior.
- Congreso de la República. (1997). Ley 387. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=340>
- Congreso de la República. (2007). Ley 1122. Por la cual se hacen algunas modificaciones en el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones.
- Congreso de la República. (2011). Ley 1438. Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones.
- Congreso de la República. (2015). Proyecto de ley de 2015 Cámara. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/ArticuladoVF.pdf>
- David, H. M., & Acioli, S. (2006). Problematizando a problematização: notas sobre uma prática educativa crítica em saúde. En M. C. Focesi Pelicioni & F. L. Mialhe (Eds.), *Educação e promoção da saúde - Teoria e prática*. Grupo Gen.
- De Keijzer, B. (2005). Los discursos de la educación y participación en salud: de la evangelización sanitaria al empoderamiento. En M. C. de S. Minayo, & J. Coimbra (Eds.), *Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina* (pp. 441-460). Fiocruz.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research. En *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). SAGE Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Departamento Nacional de Planeación. (1995). Conpes 2804. Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/2804.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (1997). Conpes 2924. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/2924.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Clacso.
- Dias, C., & Carvalho da Silva, V. (2006). Tendencias de la producción del conocimiento en la educación en la salud en Brasil. *Revista Latino-Am Enfermagem*, 15(6). http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n6/es_18.pdf

Referencias

- Dias, C., & Carvalho da Silva, V. (2007). Tendencias de la producción del conocimiento en la educación en la salud en Brasil. *Revista Latino-Am Enfermagem*, 15(6), 7.
- Díaz-Valencia, P. A. (2012). Concepciones teóricas sobre la teoría en educación para la salud. Revisión sistemática. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(3), 378-389.
- Díaz, P., Peñaranda, F., Cristancho, S., Caicedo, N., Garcés, M., Alzate, M., & Bernal, T. (2010). Educación para la salud: perspectivas y experiencias de educación superior en ciencias de la salud, Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 28(3), 221-230.
- Escuela de Formación Administrativa y en Salud de Santander. (2004). *Atención en salud para la población en situación de desplazamiento*. Organización Panamericana de la Salud.
- Fals Borda, O. (1990). El Tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva Sociedad*, (107), 83-91.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in social theory: origins and challenges. En P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 27-37). SAGE Publications.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores, Clacso. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Fals Borda, O. (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Flórez, R. (1994). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill.
- Foucault, M. (1977). Historia de la medicalización. En *Educación médica y salud* (vol. 11, pp. 152-169). Organización Panamericana de la Salud.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.1080/14759550215669>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997a). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997b). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997c). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Freire, P., Fiori, H., & Fiori, J. (1973). *Educación liberadora*. Ediciones Zero.

Referencias

- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1993a). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos Editorial.
- Gadamer, H. G. (1993b). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Editorial Gedisa.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Gañán, L. J. (2011). De la naturaleza jurídica del derecho a la salud en Colombia. *Monitor Estratégico*, (3), 7-19. Superintendencia Nacional de Salud.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Geertz, C. (1993). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/geer.pdf>
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. En *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas* (pp. 58-71). Dimensión Educativa.
- Gibbon, M. (2002). Doing a doctorate using a participatory action research framework in the context of community health. *Qualitative Health Research*, 12(4), 546-558. <https://doi.org/10.1177/104973202129120061>
- Gobierno de Colombia. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Gómez, A. M. (2015). *La salud como una práctica pedagógica en Colombia 1920-1990*. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, F. L. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104701>
- González, M. D. (2012). *La educación para la salud en las etapas escolares de infantil y primaria: dificultades y alternativas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Huelva, España.
- Granda, E. (2008). El saber en salud pública en un ámbito de pérdida del antropocentrismo y ante una visión de equilibrio ecológico. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26, 65-90.
- Granda, E. (2009a). El sujeto, la ética y la salud. En Z. Betancurt, C. Hernida, H. Noboa, & M. Rodríguez (Eds.), *La salud y la vida* (p. 225). Ministerio de Salud Pública de Ecuador, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.

Referencias

- Granda, E. (2009b). *La salud y la vida*. En Z. Betancourt, C. Hernida, H. Noboa, & M. Rodríguez (Eds.). Ministerio de Salud Pública de Ecuador, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. <http://www.observatorioh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/saludyvida.pdf>
- Granda, E. (2009c). *La salud y la vida*. En Z. Betancourt, H. Noboa, O. Betancourt, C. Hermida, M. Miranda, & M. Rodríguez, (Eds.). Ministerio de Salud Pública de Ecuador, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55795.pdf>
- Greenhalgh, T., & Heath, I. (2010). *Measuring quality in the therapeutic relationship*. The King's Fund.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Grisales, A. L. (2003). La hermenéutica filosófica y las ciencias. *Cuadernos Filosóficos-Literarios*. Universidad de Caldas.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gumucio-Dagron, A. (2010). Cuando el doctor no sabe. Comentarios críticos sobre promoción de la salud, comunicación y participación. *Época II*, xvi(31), 67-93.
- Hernández-Álvarez, M. (2008a). *Desigualdad, inequidad e injusticia en el debate actual de la salud: posiciones e implicaciones*. Ponencia presentada a la mesa "Problemas éticos: desigualdad, inequidad e injusticia". Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud, septiembre 29 a octubre 2 (pp. 1-16). Asociación Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES).
- Hernández-Álvarez, M. (2008b). El concepto de equidad y el debate sobre lo justo en Salud. *Revista de Salud Pública*, 10(1), 72-82. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000600007>
- Hernández Bello, A., & Gutiérrez Bonilla, M. (2008). Vulnerabilidad y exclusión: condiciones de vida, situación de salud y acceso a servicios de salud de la población desplazada por la violencia asentada en Bogotá-Colombia. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 7(14), 145-176. <http://www.scielo.org.co/pdf/rgps/v7n14/v7n14a09>
- Horkheimer, M. (1974). Teoría tradicional y teoría crítica. En *Teoría crítica* (pp. 223-271). Amorrortu Editores.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, 19. <https://doi.org/10.12795/IE.1993.i19.02>

Referencias

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Koifman, L., & Saippa-Oliveira, G. (2006). As práticas de avaliação da formação e do cuidado orientadas pela integralidade: uma aproximação necessária. En R. Pinheiro, & R. Araujo de Mattos (Eds.), *Gestão em redes: práticas de avaliação, formação e participação na saúde* (pp. 245-260). Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva. <https://doi.org/85-89737-32-2>
- Krieger, N. (2008). Proximal, distal, and the politics of causation: what's level got to do with it? *American Journal of Public Health*, 98(2), 221-230. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.111278>
- Mariño, G. (1994). Etnografía en plazas de mercado de Bogotá. *Revista Aportes. Dimensión Educativa*, (35), 58.
- Mariño, G. (1997). Una etnografía sobre el recreo. Maestros investigadores en una experiencia de etnografía-acción. *Revista Aportes. Dimensión Educativa*, (51), 1-27. http://www.germanmarino.com/phocadownloadpap/UNA_ETNOGRAFIA_SOBRE_EL_RECREEO.pdf
- Mariño, G. (2000). Propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. En *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas* (pp. 20-55). Dimensión Educativa.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.
- Marx, K. (1977). *Crítica del programa de Gotha*. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/critica.del.programa.de.gotha.pdf>
- Marx, K. (2001). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza Editorial.
- Mejía, M. R. (2011). La negociación cultural: una construcción de lo pedagógico. En *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular* (pp. 115-155). C EAAL.
- Mejía, M. R. (2013). *La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. Seminario Internacional de Educación Popular. Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Mill, J. (1984). El utilitarismo. En *¿Qué es el utilitarismo?* (pp. 44-75). Alianza Editorial.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021. "La salud en Colombia la construyes tú".
- Ministério da Saúde. (2009). *Painel de indicadores do SUS No 6 Promocao da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde*. Organização Mundial da Saúde.

Referencias

- Molano, A. (2007). *Para que se sepa: hablan las personas desplazadas en Colombia*. Panos.
- Muñoz, D. A. (2014). La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Ratio Juris Unaula*, 9(18), 177-206.
- Navarro, V. (1997). Concepto actual de salud pública. *Salud Pública*, 49-54. <https://ifdcсанluis-slu.infed.edu.ar/sitio/material-de-estudio-del-ano-2013/upload/navarro.pdf>
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham Law Review*, 66(2), 273-300. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267. <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud. <http://amro.who.int/Spanish/AD/SDE/HS/OttawaCharterSp.pdf>
- Peña, A. (2013). La concienciación no es concientización... es praxis emancipadora y revolucionaria. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Peñaranda, F., Bastidas, M., Escobar, G., Torres, J. N., & Arango, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Salud Pública de México*, 48(3), 229-235. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342006000300007>
- Peñaranda, F. (2011). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 945-956. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750927>
- Peñaranda, F. (2015a). Salud Pública, justicia social e investigación cualitativa: hacia una investigación por principios. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 103-111. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33s1a18>
- Peñaranda, F. (2015b). Sujeto, justicia social y salud pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(4), 987-996. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015204.00552014>

Referencias

- Peñaranda, F., Giraldo, L., Barrera, L., & Castro, E. (2014). Significados de la educación para la salud en la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia (2011-2012). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(3), 364-372. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2014000300011
- Peñaranda, F., Giraldo L., & Barrera, L. (2015). *La enseñanza de la educación para la salud: ¿una confrontación a la teoría y la práctica de la salud pública como disciplina?* *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 353-360. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a04>
- Pieper, A. (1991). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Editorial Crítica.
- Rawls, J. (2010). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo Ochoa, D. A. (2013). La salud y la vida buena: aportes del enfoque de las capacidades de Amartya Sen para el razonamiento ético en salud pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 29(12), 2371-2382. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00069913>
- Rojas Guerra, J. M. (2009). La construcción de la IAP: una exploración en la obra del autor. *Análisis Político*, 22(67), 224-234. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/anpoll/article/view/45824>
- Runge, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Colombia: Impresores Gráficos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, (62), 201-240.
- Salci, M. A., Maceno, P., Geraldo Rozza, S., Guerreiro Vieira da Silva, D. M., Eggert Boehs, A., & Schuler Buss Heidemann, I. T. (2013). Health education and its theoretical perspectives: a few reflections. *Text Context Nursing*, 22(1), 224-230. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71425827013>
- Sánchez, A., García, E., Sánchez, V., & Marcet, P. (1995). Estructuras de racionalidad en educación para la salud: fundamentos y sistematización. *Revista de Sanidad de Higiene Pública*, 69(1), 5-15.
- Sánchez, A., Ramos, & Marset, P. (2003). Paradigmas y modelos en educación para la salud. En L. Mazarrasa, C. Gemán, A. Sánchez, A. Sánchez, A. Mereles, & V. Aparicio (Eds.), *Salud pública y enfermería comunitaria* (pp. 455-479). McGraw Hill.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Icfes.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Editorial Aries.
- Sen, A. (1979). *¿Igualdad de qué?* Conferencia sobre los Valores Humanos. Universidad de Stanford, California, Estados Unidos.

Referencias

- Sen, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Editorial.
- Sen, A. (2000a). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Sen, A. (2000b). La salud en el desarrollo (discurso inaugural. 52 Asamblea Mundial de la salud. *Boletín Organización Mundial de la Salud*.
- Sen, A. (2000c). Los fines y los medios del desarrollo. En *Desarrollo y libertad* (pp. 54-75). Editorial Planeta.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Editorial Taurus.
- Serrano, M. (1990). Líneas básicas en el estudio de la educación para la salud. En *Educación para la salud* (pp. 26-41).
- Solar, O., e Irwin, A. (2005). *Towards a conceptual framework for analysis and action on the social determinants of health. Discussion paper for the Commission on Social Determinants of Health*. CSDH, World Health Organization.
- Sousa Campos, G. (2009). Concepción Paideia y co-producción de salud: la salud colectiva y la clínica ampliadas y compartidas. En *Método Paideia: análisis y co-gestión de colectivos* (pp. 167-203). Lugar Editorial.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Stuttaford, M., & Coe, C. (2007). The “learning” component of participatory learning and action in health research: reflections from a local sure start evaluation. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1351-1360. <https://doi.org/10.1177/1049732307306965>
- Tones, K. (2002). Reveille for Radicals! The paramount purpose of health education? *Health Education Research*, 17(1), 1-5.
- Torres, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Entre la teoría y la práctica. Seminario Internacional sobre Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción.
- Torres, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, (40), 68-83. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105131005005>
- Torres, A. (2016). Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular. *Educación de Adultos y Desarrollo (EAD)*, 1-10. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34613.pdf>
- Tovar-Cuevas, L., & Arrivillaga, M. (2014). Estado del arte de la investigación en acceso a los servicios de salud en Colombia, 2000-2013: revisión sistemática crítica. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 13(27), 13-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps13-27.eaia>

Referencias

- Vásquez-Velázquez, A. M. (2018). *Una propuesta formativa en educación para la salud apoyada en la construcción de contenidos educativos digitales para la participación comunitaria en proyectos de Atención Primaria en Salud en crianza*. (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Venkatapuram, S. (2011). *Health justice. An argument from the capabilities approach*. Polity Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Villa, L. (2020). Educación para la salud y justicia social basada en el enfoque de las capacidades: una oportunidad para el desarrollo de la salud pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(4), 1539-1546. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020254.19052018>
- Villa, L., Peñaranda, F., & Bolívar, W. (2020). *Herramientas en educación para la salud: experiencia de educación en crianza*. Universidad de Antioquia. https://grupodidactica.com/investigacion-tematica-para-la-construccion-de-una-propuesta-educativa-sobre-la-crianza-apoyada-en-tic/?preview_id=2203&preview_nonce=3b3931c7f6&preview=true
- Wolcott, H. (1999). *Ethnography: a way of seeing*. Rowman Altamira.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Wulf, C. (2010). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Asociación Nacional de Escuelas Normales.
- Zea Bustamante, L. E. (2017). *Una mirada histórico pedagógica a la intersección de los campos de la educación popular y la salud en Colombia. Décadas de 1960, 1970, 1980*. Universidad de Antioquia.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Lilliana Villa Vélez

Nacida en Medellín, Colombia. Médica y especialista en Gestión de Proyectos de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Universidad de Antioquia). Magíster y doctora en Salud Pública (Institute of Tropical Medicine Prince Leopold, en Amberes, Bélgica, y Universidad de Antioquia, respectivamente). En la actualidad, profesora de la Universidad de Antioquia y de la Corporación Universitaria Remington. Líder del Grupo de Investigación Respuesta Social en Salud, del Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. Ha publicado diferentes artículos y material pedagógico en el campo de la educación y la salud.

lvillavelez@gmail.com

**Educación para la salud
con las comunidades.**
Una experiencia de educación popular

Este libro se terminó de editar en febrero de 2024



Se realizó una investigación acción articulada en un proceso educativo mediante la investigación temática, adaptando cada fase a las necesidades particulares que surgieron en la experiencia. El libro integra elementos metodológicos, reflexiones teóricas, hallazgos empíricos del trabajo de campo y una propuesta de EpS alternativa que puede ser implementada con otras comunidades en el marco de la salud pública.