

Tensões e reflexões diante do diálogo de saberes na Educação em Saúde em Bachilleratos Populares (Argentina)

Tensions and reflections about dialogue of knowledges in Health Education in Bachilleratos Populares (Argentina)

Resumo

As experiências de Educação em Saúde nos Bachilleratos Populares (BP) fornecem respostas discordantes quanto à racionalidade hegemônica levada à prática da Educação Popular. Neste trabalho pretendemos analisar aspectos da prática, tensões e reflexões acerca do Diálogo de Saberes (DS) nesses espaços, com base na análise de um encontro de um processo de formação. O DS foi revelado como um processo conflitivo, complexo, às vezes desconfortável, difícil. Os professores identificaram a necessidade de diferentes estratégias e o trânsito pelo BP para favorecer a circulação dos saberes dos alunos. Dois problemas foram centrais: em alguns casos, valorizar o saber popular, não censurá-lo, respeitá-lo; e o desconforto de manter uma postura crítica diante de algum conhecimento expresso pelos alunos, mas considerado hegemônico, como os discursos machistas. Diante disso, os professores fizeram um percurso que os levou aos princípios político-pedagógicos fundamentais de cada BP e sua consequente intencionalidade.

Palavras chave: Educação em Saúde, diálogo de saberes, Bachilleratos Populares

Abstract

Health Education experiences in Bachilleratos Populares (BP) provide dissenting answers regarding the hegemonic rationality and institutionality based on Popular Education. In this paper we intend to analyze aspects of the practice, tensions and reflections regarding Dialogue of Knowledges (DK) in these spaces, based on the analysis of a meeting of a teacher training process. The DK was revealed as a conflictive process, complex, at times uncomfortable, difficult. Teachers identified the need for different strategies and the transit through the BP for the knowledge of students to circulate. Two problems were central: in some cases, to value, respect and not censor popular knowledge; and the discomfort of maintaining a critical stance regarding some knowledges expressed by students, but considered hegemonic, like machism discourses. Faced with this, teachers returned to the fundamental political-pedagogical principles of each BP and their consequent intentionality.

Key words: Health Education, dialogue of knowledges, Bachilleratos Populares

Introducción

Los abordajes escolares de la Educación en Salud se caracterizan habitualmente por asumir un posicionamiento normativo, desde los enfoques biomédico y comportamental, orientado a la prevención de enfermedades a través de la adquisición individual de hábitos considerados saludables (Martins et al, 2012). Esta perspectiva normativa suele vincularse a una definición universal de la salud y lo saludable, que desconoce la posibilidad de contextualizar estos

conceptos. Desde hace algunos años, la Educación Popular (EP) se plantea como uno de sus fundamentos el diálogo de saberes (DS) (Torres Carrillo, 2015), desafío que, no sin tensiones ni contradicciones. también se propusieron lxs¹ docentes de diversos Bachilleratos Populares (BPs) de Argentina. Los BPs son experiencias educativas escolares autogestionadas surgidas a partir de 2004, en la mayoría de los casos enmarcadas en movimientos político-sociales. Según Rigal (2011) la mayoría de estas propuestas se basa en Freire y, *en lo político, defiende una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo más igualitario y más justo; en lo pedagógico, critica frontalmente las concepciones tradicionales (verticalistas, abstractas y acriticas) de enseñanza – aprendizaje y promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando, basadas en la recuperación y revalorización crítica de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo (...); y pone un énfasis muy marcado en la generación desde lo educativo de procesos de concientización y organización social* (p.5). En 2015 se relevaron 86 BPs, en su mayoría en la Ciudad Autónoma y la Provincia de Buenos Aires.

Desde el Grupo de Didáctica de las Ciencias (GDC, UNLP), comenzamos a trabajar en conjunto con BPs realizando un análisis de sus propuestas de Educación en Salud, basado en entrevistas con docentes de 9 de ellos. En dicho estudio, identificamos como rasgos relevantes: sujetos diversos (individuales y colectivos) a cargo de los procesos curriculares; la Salud como campo de intervención (de transformaciones individuales y/o colectivas) desde perspectivas multidimensionales, de derecho y de género; abordajes supradisciplinarios, reconociendo varias fuentes: conocimiento académico (abordado críticamente), conocimiento popular y de los movimientos sociales; búsquedas de participación y compromiso, de metodologías coherentes, a través de una práctica reflexiva y de autoformación en la EP. En síntesis, respuestas disidentes respecto de la racionalidad e institucionalidad hegemónicas llevadas a la práctica desde la EP (AUTORES, en prensa). Ese trabajo dio lugar a la realización de encuentros, coordinados por el GDC, con participación de alrededor de 20 BPs. Los encuentros permitieron la reflexión colectiva para la socialización, formación docente y sistematización/transformación de experiencias. A partir de la voluntad expresada por lxs docentes se abordó la temática Diálogo de Saberes (DS). El presente trabajo es un primer análisis de ese encuentro con los objetivos de caracterizar las prácticas de los BPs en sus espacios curriculares de Salud respecto del DS y reflexionar acerca de algunas tensiones emergentes.

Encuadre teórico-metodológico

El encuentro que tomamos como foco de análisis se desarrolló en mayo de 2017 y asistieron 16 docentes de distintos BPs. La planificación elaborada consideró momentos de presentación a través de una técnica lúdica, trabajo en grupos para socializar experiencias respecto del DS en los BPs, lectura de materiales bibliográficos², análisis de las experiencias e identificación de problemáticas e ideas para su transformación. Cada grupo realizó una producción creativa

¹ Utilizamos la letra “x” para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización de “hombres” y “mujeres”.

² Se leyó un fragmento de Torres Carrillo (2015) sobre DS y la transcripción de un seminario de Machado Aróz (2017), quien retomó la noción de epistemicidio (de Sousa Santos, 2010) para caracterizar, desde una perspectiva decolonial, la historia de constitución del saber científico como dominante, único, y su vínculo de hegemonía/subalternización con otras formas de saber. Machado consideró otras formas posibles de hacer ciencia en construcción y caracterizó al discurso científico hegemónico como inseparable de las nociones de estado, capital, patriarcado y colonialidad.

que dio pie a una reflexión colectiva final. Los intercambios y producciones fueron registradas en audio, fotografías y videgrabaciones, que sometimos al análisis de contenido (Bardin, 1970).

Como referenciales teóricos consideramos aportes de Torres Carrillo (2015) y Merçon et al (2014). Torres Carrillo (2015) considera al DS como un aspecto constitutivo de la EP, entendiendo que es la *interacción conflictiva entre los diversos saberes como debe trabajarse*. A su vez, lo conceptualiza como una cuestión cultural, no sólo cognitiva, en la que se ponen en juego *lógicas de comprensión cultural y prácticas históricas diferentes*, identificando diversos modos tanto de saberes académicos como populares (considerando tanto a educadorxs como a educandxs portadorxs de ambos tipos de saber). El equipo mexicano, frente a la noción de DS en el campo de la investigación-acción participativa, propone una expansión del concepto, a partir de preguntarse

¿qué realmente dialoga al ponernos a dialogar? Sentimos que la respuesta no se reduce a saberes, sino que incluye también los sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre otras manifestaciones humanas. [...] En este sentido, proponemos pensar el diálogo de saberes como un diálogo de vivires (Merçon et al, 2014: 30).

Al analizar las relaciones entre conocimientos, Grosfogel (2011) plantea la idea del *racismo epistémico* para caracterizar la jerarquía de dominación colonial según la cual el conocimiento producido en la zona del ser *es automáticamente considerado universalmente válido para todos los contextos y situaciones del mundo* (p.102), inferiorizando la producción desde la zona del no-ser. La zona del ser sería la habitada por sujetxs reconocidxs en su humanidad, con subjetividad propia, derechos humanos, ciudadanos, civiles, laborales; mientras que quienes se encuentran por debajo de la línea de lo humano (zona del no-ser) tienen negada su humanidad. Las opresiones de clase, género y sexualidad no se viven de la misma manera dentro de cada zona, ya que en la segunda son articuladas con la opresión racial. La superación del racismo epistémico, entre otras posibilidades, se daría a través del reconocimiento de las ecologías de saberes (De Sousa Santos, 2009).

El Diálogo de Saberes en las prácticas de Educación en Salud de los BPs

Diferentes tipos de saberes se ponen en juego en los espacios de Salud de los BPs. El diálogo entre ellos y su consideración crítica supone conflictos e incomodidades expresadas por lxs docentes a partir de la reflexión sobre su práctica.

El análisis de los registros evidencia una fuerte mirada crítica sobre los saberes académicos, distinguiendo saberes académicos hegemónicos y contrahegemónicos (o críticos). También se expresó la idea de que los mismos saberes científicos pueden tener usos opresores o no, según sean atravesados por diferentes lógicas políticas³.

Respecto de los saberes populares, lxs profesorxs diferenciaron saberes vivenciales, religiosos y ancestrales. Plantearon que estos saberes no son homogéneos entre lxs estudiantes e incluso tienden a ser desvalorizados por ellxs. Estas desvalorizaciones pueden ser respecto de los saberes propiamente dichos (*yo creo, yo no creo*) o de las personas que los enuncian (*¿qué vas a saber vos?*).

³ Un ejemplo de esto fue el uso de saberes técnico-científicos vinculados a la urbanización en el territorio de uno de los BP, según se encuentre *más atravesado por una lógica neoliberal* (en el caso del uso realizado por el municipio) o *por las luchas de las comunidades* (en el caso del uso realizado por la asamblea barrial de la que participaba el BP).

Al reconstruir las condiciones de emergencia de los diversos saberes y reflexionar acerca de las posibilidades habilitadoras del diálogo, lxs docentes, en primera instancia, plantearon la necesidad de dispositivos específicos para lograr que circulen los saberes de lxs estudiantes. Una profesora describió algo como un “muro inicial”, que a partir de las diferentes estrategias y del tránsito por el BP se va horadando. Una vez que los saberes emergen, no siempre dialogan para generar algo nuevo:

Me pregunto ¿se genera un diálogo entre las personas? ¿o se genera simplemente ese momento que se sorprende todo el mundo porque no conoce la historia, la experiencia que está trayendo esa persona y hay una especie de silencio solemne? O al contrario se genera esta cosa de: “Ah ¿en serio?” Y empiezan a dialogar entre ellos. (Docente A)

En estas palabras resuenan las reflexiones de Merçon et al (2014). Por un lado, al considerar a la desigualdad (inicialmente siempre presente a partir de las relaciones desiguales entre distintos grupos sociales) y a la diversidad (de pensar, conocer, sentir, sufrir, soñar, querer, etc.) existentes en todo proceso de DS o diálogo de vivires. Así, la idea de horadar el muro se vincularía a la propuesta de *hacer del diálogo un proceso en el que nos esforzamos para fomentar la diversidad a medida en que disminuimos la desigualdad*. Por otro, dado que esta diversidad puede suponer en muchas ocasiones diferencias radicales, vacíos de traducibilidad que generen silencios y asombros, los cuales pueden ser resueltos de maneras distintas:

este asombro ante la incomunicabilidad se presenta, así, como una oportunidad para que reconozcamos la pluralidad de maneras de pensar-sentir-existir y, quizás, más primariamente aún, se presenta como una experiencia ética de respeto a la alteridad y, en algunos casos, como un primer paso hacia la construcción de lo común.

Tensiones, incomodidades, aprendizajes

El DS apareció como un proceso complejo, problemático para lxs docentes, un territorio de tensiones y de posibles aprendizajes. A lo largo del encuentro, se compartieron diferentes incomodidades, que fueron acompañadas en el proceso reflexivo por posibles formas de abordarlas.

El primer problema expresado por lxs docentes fue su dificultad para efectivamente **valorar los saberes populares, no censurarlos, respetarlos**. Se describió un caso, puesto en escena por un grupo, en el que una estudiante vinculaba una dolencia en su rodilla con haber fumigado a las hormigas en su casa. En la escena, paródica y autocriticamente, se mostraba a un profesor responsabilizando al Estado y al capitalismo de su situación de salud, sin dar lugar alguno a la propuesta de la estudiante que, desde su cosmovisión, adjudicaba su dolencia a un desequilibrio natural generado por sus acciones con las hormigas. Este mismo grupo proponía la necesidad de realizar un *proceso de descolonización* para lograr valorar saberes provenientes de otras culturas. Un proceso necesario para la superación del *racismo epistémico* (Grosfogel, 2011) frecuentemente encarnado en sujetos con formación académica como lxs docentes de los BPs.

El segundo problema central identificado se vinculó con cómo **mantener una postura crítica frente a saberes expresados por estudiantes**, pero considerados hegemónicos por lxs docentes, como por ejemplo discursos machistas. Este tema emergió en todos los grupos y pareció generar una gran incomodidad. ¿Cómo identificar este tipo de saberes (que formarían parte del sentido común) y posicionarse frente a ellos? ¿Desde dónde hacerlo?

¿Cómo poder distinguir (¿quién soy yo para distinguir?) entre aquello que es

parte del sentido común y que (...) todavía hay que deconstruir? Volvamos, porque el discurso hegemónico existe y opera y, sobre todo en género, es masivo. (Docente B)

Estas disyuntivas planteadas por lxs docentes pueden vincularse con la caracterización del sentido común realizada por Rigal (2011), quien recupera el pensamiento gramsciano. Rigal analiza, entre otras características, atributos del sentido común como el ser *dogmático, ávido de certezas perentorias (o sea, no crítico); y estrictamente conservador, empecinado en las cosas como son y sospechoso y temeroso de cualquier cambio* (p. 17).

Frente a ideas que responden a esta caracterización, surgió en la reflexión colectiva la cuestión de **cómo evitar el autoritarismo**. A lo largo del encuentro se expresaron dudas y tejieron respuestas a estas preguntas:

Hay cosas que uno tiene claro por definiciones político ideológicas. (Docente C)

Interpelamos, no decimos lo que hay que hacer, para favorecer procesos de autorreflexión. Tenemos intencionalidad y a mucha honra. (Docente D)

De esta manera, a lo largo del encuentro, lxs docentes fueron haciendo un recorrido que les derivó a los principios fundantes político-pedagógicos de cada BP y su consecuente intencionalidad como respuesta a su principal incomodidad vinculada al DS en su práctica. Considerando los discursos machistas y también aquellos coloniales detectados, estas respuestas muestran, como indica Torres Carrillo (2015), que *el feminismo y los estudios postcoloniales, aportan perspectivas y claves de interpretación y acción que potencian el sentido emancipatorio de la EP*.

A modo de cierre

El DS se reveló como un proceso conflictivo, complejo, por momentos incómodo, dificultoso en la práctica. Acaso estos conflictos ocurran por considerar al DS como algo propio, constitutivo de la EP, pero como un aspecto quizá menos desarrollado en la praxis de los BP. Como plantea Rigal (2011) constituye un desafío político y pedagógico para estas experiencias la formación de *intelectuales-educadores (...) cuyas premisas de acción sean la recuperación de saberes y de memorias colectivas, el diálogo y la reflexión crítica orientada a la transformación de la realidad y el fortalecimiento de la organización* (p.9). Frente a esto, lxs profesorsxs encuentran respuestas en proceso y reconocen la necesidad de formarse:

...pensar a la EP desde el DS es clave para la práctica. O sea no es que una vez me pasó... es la base del trabajo: en la EP hay diálogo de saberes. Entonces, ya pensarlo desde ahí, qué hay que tener en cuenta para planificar, para todo. (Docente E)

¿Cómo, de verdad, hago una propuesta que no sea hegemónica, si yo digo diálogo de saberes, pero lo que yo traigo es todo ciencia hegemónica, biología?

Esta formación debe darse en el contexto específico de la experiencia educativa y en su análisis y reflexión, tanto en referencia al proceso de descolonización necesario para lxs profesorsxs y lxs estudiantes, como en relación con los saberes del territorio del BP, saberes con los cuales hay que trabajar críticamente, horadando el muro a lo largo de los años de práctica. De esta manera, el DS aparece como un proceso de (de)construcción colectiva a largo plazo.

Centrándonos en el proceso de formación docente encontramos ecos entre lo expresado con

nuestros propios caminos, inscritos en los mismos desafíos y tradiciones. Como indicamos en un trabajo reciente:

este camino no está exento de obstáculos y tensiones, algunos de los cuales emergen en toda construcción de conocimiento y otros que son específicos de nuestro campo. No fueron ajenas a nuestras experiencias las contradicciones derivadas de las relaciones de poder existentes y jerarquías naturalizadas socialmente; las dificultades emergentes del ejercicio de reconocimiento de saberes de distintas procedencias; y de la esforzada búsqueda de coherencia entre el pensar y el actuar, que moviliza a la reflexividad sobre los propios procesos. (AUTORES, en prensa)

De esta manera, consideramos fundamentales la realización de procesos, como el que pretendemos llevar adelante con educadorxs de BPs, que pretenden construir pensamiento crítico, anticapitalista, antipatriarcal, descolonizador, en vínculos con las experiencias y sus territorios.

Referencias

BARDIN, L. Análisis de Contenido (2da ed.). Madrid: Akal, 1977.

DE SOUSA SANTOS, B. **Una epistemología del sur**. México: Siglo XXI Editores, 2009.

-----**Descolonizar el saber. Reinventar el poder**. Ediciones Trilce-Extensión Universitaria, Universidad de la República: Uruguay, 2010.

AUTORES (en prensa)

AUTORES (en prensa)

GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Actas del **IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales**, Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB), p. 97-108. Barcelona: CIDOB Ediciones, 2011.

MARTINS, L.; SANTOS, G.S.; EL-HANI, C.N. Abordagens de saúde em um livro didático de Biologia largamente utilizado no Ensino médio brasileiro. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 11, p. 249-283, 2012.

MERÇON, J.; CAMOU-GUERRERO, A.; NÚÑEZ MADRAZO, C. y ESCALONA AGUILAR, M.A. ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. **Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos**, v. 38, p. 29-33, 2014.

RIGAL, L. Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en HILLERT, F., OUVIÑA, H., RIGAL, L. y SUÁREZ, D. **Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2011.

TORRES CARRILLO, A. *Educación Popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Biblos, 2015.