

La educación para la salud y su relación teórica-conceptual con la educación popular latinoamericana

Health education and its theoretical-conceptual relationship with Latin American popular education

A educação em saúde e sua relação teórico-conceitual com a educação popular latino-americana



Nelly Johanna Loba Rodríguez

Enfermera, magíster en Salud Pública, máster universitario en Investigación de la Atención Primaria en Salud, Universidad de los Llanos, grupo de investigación Cuidado, Villavicencio, Colombia. johannaloba@unillanos.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8999-5072>

Diana Paola Betancurth Loaiza

Enfermera, magíster en enfermería, máster universitario en investigación de la atención primaria en salud, doctora en salud pública. Universidad de Caldas. diana.betancurth@ucaldas.edu.co, Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7620-2336>

Ensayo

Fecha de recepción: 03/06/2022

Fecha de aprobación: 18/09/2022

Como citar este artículo / How to cite this article: Loba Rodríguez N. J., & Betancurth Loaiza D. P., (2022). La educación para la salud y su relación teórica-conceptual con la educación popular latinoamericana. *Boletín Semillero De Investigación En Familia*, 4(1), e-845. DOI: <https://doi.org/10.22579/27448592.845>

La Revista Boletín Semilleros de investigación en Familia es una revista de acceso abierto revisada por pares. © 2020. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Internacional Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4.0), que permite el uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se acredite el autor y la fuente originales.

Consulte <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.
⌘ OPEN ACCESS



Resumen

En este ensayo se reflexiona sobre algunos fundamentos epistémicos de la pedagogía, situando consideraciones al respecto de las pedagogías críticas latinoamericanas como punto de convergencia para la educación popular y la educación para la salud en el campo de la salud pública.

Palabras clave (fuente: DeCS): educación para la salud; pedagogía; salud pública; teoría crítica.

Abstract

This essay reflects on some epistemic foundations of pedagogy, placing considerations regarding Latin American critical pedagogies as a point of convergence for popular education and health education in the field of public health.

Key words (source: DeCS): education for health; pedagogy; public health; critical theory.

Resumo

Este ensaio reflete sobre alguns fundamentos epistêmicos da pedagogia, colocando considerações sobre as pedagogias críticas latino-americanas como um ponto de convergência para a educação popular e a educação em saúde no campo da saúde pública.

Palavras-chave (fonte: DeCS): educação para a saúde; pedagogia; saúde pública; teoria crítica.

Introducción

Las pedagogías críticas latinoamericanas son un campo en construcción

y no se agotan en la educación popular, ni en la obra de Freire. En el campo de la salud pública, la educación para la salud avanza con desarrollos pedagógicos desde el espectro de procesos dialógicos que reconocen la historia y la cultura en la que se encuentran inmersos los sujetos, en contraposición al enfoque tradicional arraigado por la hegemonía biomédica.

La propuesta de este ensayo es reflexionar sobre la relación teórica-conceptual en la que convergen las pedagogías críticas de educación popular latinoamericana y la educación para la salud. Esta última desde la perspectiva del campo de la salud pública.

Desarrollo

Educación popular latinoamericana, situada desde Freire

En las pedagogías críticas converge una diversidad de prácticas a la luz de la teoría social crítica, que puede reflejarse en los planteamientos de la educación popular latinoamericana y también en la educación para la salud, dimensionadas estas desde una postura decolonial, a través de la cual se reconocen “otros” saberes ubicados por fuera del orden colonial (1), cuyo propósito es homogenizar y estandarizar.

Para hablar de la perspectiva decolonial es necesario hablar de interculturalidad, la cual inicia con la lucha de los pueblos originarios e implica una búsqueda por romper el orden epistémico hegemónico, no para ser incluido, sino para intervenirlo y transformarlo,

lo que genera la participación desde las epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas, provocando una contestación y un cuestionamiento (2). Se configura en un desafío para las pedagogías críticas avanzar en el proceso de descolonización cultural abarcándola desde el saber y el ser.

La educación popular (3) se desmarca de la colonialidad planteando la posibilidad de la libertad y la esperanza en contextos de opresión, reconociendo en estos una clara influencia de Frantz Fanon¹, quien parte de un análisis de la opresión en la esclavización para luego encontrar la necesidad de una pedagogía (4), proponiendo así la sociogenia, que no tiene como función educar en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra al actuar en contra de las estructuras de opresión, lo que posibilita la creación de nuevos seres humanos (5).

Freire parte de una intención pedagógica en la que, con la emisión de sus primeras obras, produce una ruptura pedagógica, política y ética con las concepciones pedagógicas tradicionales. Este autor aborda la liberación en relación con el proceso pedagógico y cómo el acto educativo en sí tiene el propósito de contribuir a la liberación desde el despertar de la conciencia de los educandos. El educador debe, entonces, estimular al discente para que comunique su propia comprensión del

conocimiento. Así, la acción educativa busca poner al otro en un contexto desafiante, en donde el alumno tome una responsabilidad frente a los hechos políticos y pueda desarrollar acciones y situaciones creadoras (3).

Lo anterior está posicionado desde la comunicación que surge en el proceso dialógico, que es definido como una construcción colectiva al ser educador y educando quienes construyen juntos la comunicación. Por lo tanto, es un proceso que se dinamiza desde el diálogo que, en palabras de Rigal, se relaciona con una negociación cultural, donde lo que se negocia es la asignación de sentidos, representaciones, saberes y lógicas de aprendizaje (6).

Esta relación dialógica con la cultura, que denota la otredad, debe ser respetada -no necesariamente aceptada-, siendo la cultura y la práctica social del otro los puntos de partida del proceso pedagógico, en el que se reconoce que lo que el otro posee, siendo diferente, singular y heterogéneo, es valioso para el proceso.

El diálogo desde Freire implica todo un proyecto político dirigido a desmantelar las estructuras opresivas (7) y esto en el campo² de la salud pública es una afirmación muy poderosa, teniendo en cuenta las densas estructuras de los

1 Fanon (1925-1961) fue un revolucionario psiquiatra, filósofo y escritor francés, cuya obra ha sido muy influyente en los campos de los estudios poscoloniales, la teoría crítica y el marxismo. Conocido como un pensador humanista existencial radical en la cuestión de la descolonización y la psicopatología de la colonización.

2 El concepto de campo hace parte de la fecunda obra de Pierre Bourdieu y otros autores. Para Bourdieu el campo es "una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones" (s.f.), en la que se observan relaciones de poder entre agentes sociales al interior de una estructura, que se define por el estado de las fuerzas que se dan en su interior. Es decir, lo relacional tiene que ver con la manera en que se constituye la realidad del juego social. Su comprensión se facilita a partir del llamado que hace el autor al juego para describir el concepto como una analogía.

sistemas de salud de nuestros países latinos, fundamentados en la hegemonía biomédica³.

Gramsci postula el concepto de hegemonía como dirección intelectual y moral generadora de una concepción del mundo (8). Ante esto, definitivamente la educación implica una disputa hegemónica como campo cultural complejo y contradictorio de afirmativos procesos de confrontación, desarticulación y rearticulación entre diversos sectores sociales en pugna por la dominación.

La educación para la salud desde el modelo pedagógico crítico

La educación para la salud pierde por momentos su identidad y se traslapa tanto con campos de acción como de la salud pública o la promoción de la salud (9), entre otros, porque tiene aspectos informales referidos a la transmisión de conocimiento empírico en torno a la salud (10) que, desde el sentido formal en el contexto de lo pedagógico, puede ubicarse en abordajes tradicionales o críticos.

A este respecto, el modelo pedagógico tradicional se dirige hacia el cambio de comportamientos que está relacionado con el positivismo de la ciencia y con una concepción biomédica de la salud, otorgando mayor responsabilidad al individuo y desconociendo la influencia del contexto ajeno a su voluntad o

vulnerabilidad, a través de prácticas educativas tradicionales y transmisio-nistas, en las que se imponen conoci-mientos y significados (11).

En contraste, el modelo pedagógico crítico se dirige a involucrar los indicativos de orden histórico, social y educativo, dándole forma y ayuda a los supuestos sociales que buscan comprender y dar razón de lo que es (12). Es desde esta postura que surge la confrontación por la hegemonía biomédica. La construc-ción de una mirada crítica de la educa-ción para la salud requiere una funda-mentación que facilite la reflexión de la práctica a la luz del saber pedagógico (13), el cual tiene también una intención y el que se escenifica en él deberá tener ética pedagógica, así como consensos entre docente y discente.

Cobra sentido, entonces, la convergen-cia de la pedagogía crítica desde la práctica en la educación popular y la educación para la salud relacionada con construir saber desde la experien-cia para transformar realidades e in-cidir en la vida de las personas, anali-zando complejidades desde diferentes aspectos.

Todo esto se da en un proceso de per-manentes replanteamientos en razón a los sujetos, a los escenarios y a las tensiones. Kincheloe & McLaren (14) afirman que la pedagogía crítica no es estática, siempre está evolucionando, modificándose a la luz de nuevas pers-pectivas teóricas y de nuevas ideas procedentes de distintas culturas, así como de los nuevos problemas, circuns-tancias y contextos educativos.

³ La tensión, en cuanto al reconocimiento de la enfermedad en supremacía con respecto a la salud, se fundamenta en la hegemonía del modelo biomédico, que se perpetúa por influencias del sistema económico, el fundamentalismo del método científico y la falta de impacto de largo aliento de propuestas innovadoras que cimientan sus postulados más cerca de la vida que de la muerte, en la realidad de la vida.

La educación para la salud se relaciona con el bienestar en y para la vida cotidiana. Es una educación que se pregunta, entre otras cosas, por aspectos como ¿qué significa ser saludable?, ¿para qué la salud?, ¿cómo ser saludables?, ¿cuál es mi relación con la salud? ¿cómo vivir con los otros desde un relacionamiento saludable? ¿cómo promover mi salud y la de otros, no como contenido sino como vivencias de la vida cotidiana?, ¿cómo enseñar/aprender a estar saludables?

Confluyen así la necesidad y la expectativa por mejorar las posibilidades de vida desde la dignidad, el reconocimiento de la vulnerabilidad individual, la importancia del soporte social y la posibilidad de aprender/enseñar en la cotidianidad al respecto del ser saludable, en una perspectiva en la que se privilegia a la vida y se configuran concepciones de la cotidianidad como elementos básicos para la construcción de la salud.

Estas necesidades y expectativas son formas de emancipación en la práctica, cuando se analizan posibilidades de respuesta desde las realidades de los sujetos y no necesariamente desde los procedimientos de los sistemas de salud que están asociados principalmente a la enfermología pública,⁴ que ha consolidado estructuras jerárquicas

4 Con la enfermología pública, los colectivos tienen que supeditarse al conocimiento sobre el riesgo sustentado por la ciencia epidemiológica y, en esa medida, no pueden tener ningún papel ni la cultura local ni las diversidades humanas históricamente constituidas, que supuestamente se rendirán ante la presencia “civilizadora” de la razón y la moral. Es el Estado el que debe diseñar y ejecutar las prácticas necesarias para la prevención, el que en su labor igualmente “civilizadora” ayudará a superar las prácticas y poderes locales necesariamente irracionales. Las colectividades, en palabras de Foucault, habrían sido “suprimidas” o transformadas en objetos con vida (17).

dominantes en las que se asume que unos saben y otros no; los primeros deciden y los segundos obedecen. Desde esa lógica, se han configurado prácticas de poder para decidir sobre los cuerpos enfermos.

Sin embargo, desde la postura crítica se analizan la salud y la enfermedad, no como entidades cuya definición resulta evidente e indisoluble, sino donde cada una es concebida como el resultado de procesos sociales, elaboraciones intelectuales y continuos intercambios de la colectividad.

Entonces, se transita a una concepción de salud y enfermedad como proceso vital humano de carácter histórico, determinado social y económicamente, condicionado por los procesos de trabajo y consumo, que está atravesado por injusticias sociales, por diversidad de vulnerabilidades y manifestaciones sociales que afectan el bienestar en la convivencia entre humanos y demás seres vivos. En este escenario, la educación para la salud como práctica de pedagogía crítica se configura como una posibilidad emancipadora para rescatar las potencialidades del sujeto (15).

Todo ubicado en procesos participativos que, como afirman Molano et al. (16), permiten el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para la construcción autónoma de los proyectos valorados como positivos para la vida y la salud.

Conclusión

Abordar la vida desde la educación para la salud desde una postura crítica

es retador, esperanzador y emancipador. Requiere del reconocimiento de narrativas ante la diversidad de significados en la experiencia de vivir, educar y aprender frente a sistemas de salud que privilegian la atención a la enfermedad y la muerte, porque el campo de la salud pública es un escenario de opresión en el que la hegemonía biomédica promueve el control de los cuerpos y donde la educación para la salud, así como lo ha hecho en otros escenarios la educación popular latinoamericana, es una praxis que no envanece ni normaliza la injusticia social, al contrario, permite posicionar posturas y acciones que involucran una serie de elementos políticos, culturales, sociales y económicos en coherencia con la nefasta realidad de pobreza, exclusión y pensamiento opresor instaurado en Latinoamérica.

Conflicto de intereses

Las autoras manifestamos que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias

1. Catelli L, Rufer M, De Oto A. Introducción: pensar lo colonial. *Tabula Rasa*. 2018;29:11-28. <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.01>
2. Wences M. Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*. 2021;9(1):152-65. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
3. Freire P. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores; 1993.
4. Martinis P. Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial. *Educação*. 2012; 37(2):241-56. <https://doi.org/10.5902/198464443250>
5. Ortiz A, Arias M, Pedrozo Z. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*. 2018;7(30):172-200. <https://bit.ly/3d9PDJs>
6. Rigal L. Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En Hillert F, Ameijeiras M, Graziano N. *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; 2011. p. 40-50.
7. Macedo D. Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*. 2000;3:53-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600302>
8. Merhy E, Camargo L, Burg R. Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. *Salud Colectiva*. 2006;2(2):147-60. <https://doi.org/10.18294/sc.2006.62>
9. Gallego-Osorio GY, Peñaranda-Correa F, Molina-Berrío DP. Comprensión del proceso de educación para la salud en un programa de atención a la primera infancia, Medellín, Colombia (2014-2015). *Rev. Ger. Pol. Sal.* 2017;16(33):102-15. <https://doi.org/10.11144/javeriana.rgps16-33.cpes>
10. Ocampo-Rivera DC, Arango-Rojas ME. *La educación para la salud: "Con-*

- cepto abstracto, práctica intangible”. Universidad y Salud. 2016;18(1):24-33. <https://doi.org/10.22267/rus.161801.16>
11. Peñaranda-Correa F, Betancurth-Loaiza DP, Bastidas-Acevedo M, Escobar-Paucar GM, Otálvaro-Orrego JC, Torres-Ospina JN, et al. Educación, crianza y justicia social. Hacia Promoc. Salud. 2019;24(2):123-35. <https://bit.ly/3RWv56h>
 12. Niño-Arteaga Y. Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. Pedagogía y Saberes. 2019;51:133-43. <https://bit.ly/3d5TRlx>
 13. Peñaranda F. Educación en el campo de la salud pública. Una mirada pedagógica. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; 2020.
 14. Kincheloe J, McLaren P. Repensar la teoría crítica y la investigación **cu**alitati**va**. En Denzin NK, Lincoln Y, editores. Manual de investigación cualitativa de Sage (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2005.
 15. Lobo-Rodríguez NJ, Betancurth-Loaiza DP. El educador para la salud en la salud pública. Rev. Salud Pública. 2020;22(5):1-4. <https://bit.ly/3esOyP1>
 16. Molano-Builes PE, Mejía-Ortega LM, Gómez-Granada JA, Vargas-Betancourt ML, Cuellar-Bravo K. Conceptos y directrices que orientan la atención primaria en salud en diversos territorios colombianos (2017). Rev. Salud Pública. 2020;22(5):1-8. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n5.90114>
 17. Granda Edmundo. A qué llamamos salud colectiva, hoy. Rev Cubana Salud Pública [Internet]. 2004 Jun [citado 2022 Sep 25]; 30(2). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662004000200009&lng=es