

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CRÍTICO EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SALUD

Constructing critical knowledge in an investigation of the relationship between education and health

Die Konstruktion von kritischem Wissen in einer Untersuchung über die Beziehung zwischen Bildung und Gesundheit

Ana Vogliotti

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

avogliotti2017@gmail.com

Recibido: 05-06-2022 Aceptado: 01-07-2022

Ana Vogliotti es Magíster en Epistemología y Metodología Científica (Universidad Nacional de Río Cuarto, UNRC). Diploma de Estudios Avanzados en Educación (Universidad Autónoma de Madrid, España). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Ha sido Profesora efectiva durante 40 años en el área Socio-Pedagógica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNRC, Argentina. Es Docente-Investigadora con categoría I en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Se ha desempeñado en cargos de gestión educativa, entre ellos, la Secretaria Académica de la FCH y de la UNRC. Es autora de numerosas publicaciones en revistas especializadas, capítulos de libros y libros sobre formación docente, currículo y pedagogía. Últimos libros publicados: Vogliotti, A., S. Barroso y D. Wagner (2016). *45 años no es nada para tanta historia. Memorias, trayectorias y narratorias sobre la UNRC desde la diversidad de voces*. Río Cuarto, Argentina: Uni Río Editora; Vogliotti, A., D. Wagner y S. Barroso (2021). *50 años de la UNRC. Huellas de historicidad en el devenir de la cultura institucional*. Río Cuarto, Argentina: Uni Río Editora.

© erasmus. Revista para el diálogo intercultural.

La revista científica de la Fundación ICALA - ISSN (en línea): 2718-6288

<http://www.icala.org.ar/erasmus/erasmus.html> – Contacto: [michelini.rio \(at\) gmail.com](mailto:michelini.rio(at)gmail.com)

Licencia de Creative Commons. Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Cita sugerida: A. Vogliotti (2022). Construcción de conocimiento crítico en una investigación sobre la relación educación-salud. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, 24.

Resumen

Este trabajo pretende reflexionar sobre la construcción de conocimiento en la investigación "Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza (2020-2023)", dirigido por las profesoras Sonia de la Barrera y María Paula Juárez, que se está desarrollando en una comunidad barrial de la periferia de Río Cuarto, Argentina, con una metodología cualitativa, interpretativa y crítica. Se propone comprender el sentido de las acciones sociales en referencia a la dicotomía inclusión-exclusión, desde lo hecho y lo dicho en el contexto de la vida cotidiana de los actores participantes, atendiendo a la relación entre educación y salud. La pregunta que orienta estas reflexiones es: ¿Se construye conocimiento crítico en el contexto de esta investigación? Posibles respuestas interpelan las producciones intersubjetivas de los participantes desde su aproximación a la teoría freireana. Se concluye en reconocer el carácter transicional que adopta esta construcción epistemológica hacia un conocimiento crítico sobre la realidad investigada.

Palabras clave: Inclusión-exclusión; Educación- salud; Conocimiento crítico.

Abstract

This paper reflects on the construction of knowledge in the research project "Entanglements and misunderstandings between education and health: the tension between exclusion and inclusion in poor communities (2020-2023)", conducted under the direction of professors Sonia de la Barrera and María Paula Juárez in a neighborhood community on the outskirts of Río Cuarto, Argentina, using a qualitative, interpretive and critical methodology. The objective is to understand the meaning of social actions in relation to the dichotomy of inclusion and exclusion, starting from what is done and what is said in the context of the daily life of the actors involved, focusing on the relationship between education and health. This reflection is guided by the following question: Is critical knowledge being constructed in the context of this research? Possible answers question the intersubjective productions of the participants according to their approach to Freire's theory. The conclusion acknowledges the transitional character that this epistemological construction adopts towards a critical knowledge of the reality under study.

Key words: Inclusion; Exclusion; Education; Health; Critical knowledge.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag reflektiert über die Konstruktion von Wissen im Rahmen des Forschungsprojekts "Verstrickungen und Missverständnisse zwischen Bildung und Gesundheit: das Spannungsverhältnis zwischen Exklusion und Inklusion in armen Communities (2020-2023)",

das unter der Leitung der Professorinnen Sonia de la Barrera und María Paula Juárez in einer Nachbarschaftsgemeinschaft am Stadtrand von Río Cuarto, Argentinien, mit einer qualitativen, interpretativen und kritischen Methodik durchgeführt wird. Ziel ist es, die Bedeutung sozialer Maßnahmen in Bezug auf die Dichotomie von Inklusion und Exklusion zu verstehen, und zwar ausgehend von dem, was im Kontext des täglichen Lebens der beteiligten Akteure getan und gesagt wird, wobei die Beziehung zwischen Bildung und Gesundheit im Vordergrund steht. Diese Überlegungen werden von der folgenden Frage geleitet: Wird im Rahmen dieser Forschung kritisches Wissen konstruiert? Mögliche Antworten hinterfragen die intersubjektiven Produktionen der Teilnehmer nach ihrer Herangehensweise an die Freire'schen Theorie. Die Schlussfolgerung erkennt den Übergangscharakter an, den diese erkenntnistheoretische Konstruktion hin zu einem kritischen Wissen über die untersuchte Realität annimmt.

Schlüsselwörter: Inklusion; Exklusion; Bildung; Gesundheit; Kritisches Wissen.

En este trabajo tenemos la intención de presentar algunas reflexiones en relación a la construcción de conocimiento que tiene lugar entre los participantes e investigadoras (sujetos cognoscentes y comunicantes) de una investigación que tiene por objetivo estudiar desde un paradigma interpretativo-crítico, la relación educación-salud en referencia a la inclusión-exclusión social en una comunidad barrial periférica de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, en el período 2020-2023.

Para organizar el escrito, en *primer lugar* situamos epistemológicamente a la investigación según el propio encuadre de su Proyecto; en *segundo lugar*, después de retomar la relación educación-salud, eje conceptual del estudio, presentamos algunas concepciones y supuestos desde los cuales lo abordaremos adoptando la perspectiva crítica freireana, en consonancia con la utilizada en la investigación y con la que, *en tercer lugar*, iremos recreando las producciones lingüísticas intersubjetivas de sus participantes (cognoscentes/comunicantes) por su aproximación a las categorías teóricas. No es intención realizar un análisis exhaustivo del contenido de las intervenciones ni tampoco categorizar las producciones. La pregunta que orientará estas reflexiones será *¿Se construye conocimiento crítico en la investigación?* cuyos fundamentos desarrollaremos para aproximar respuestas. En *cuarto lugar*, presentaremos algunas reflexiones finales que, sobre la base de acuerdos y convicciones compartidas, pueden interpelar a participantes del Proyecto a repensar, recrear, reconstruir problemas, contenidos y procesos en un movimiento epistemológico superador.

Considerando que la investigación está en curso, las reflexiones finales son provisorias e inconclusas y pretenden constituir un aporte a la misma desde nuestra tarea de asesoramiento y acompañamiento. En este sentido, por el carácter social de la construcción de conocimientos, para expresarnos adoptamos la primera persona del plural; y para una mayor objetivación de nuestras interpretaciones, en el juego de una doble hermenéutica, hemos compartido y acordado este escrito con sus participantes.

Acerca de la ubicación epistemológica de la investigación

En el Proyecto de Investigación “*Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza*” (2020-2023), dirigido por las profesoras Sonia de la Barrera y María Paula Juárez del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Resolución Rectoral N° 083/2020), en el cual nos desempeñamos como asesoras en el mismo, el estudio se orienta a

“conocer los entramados o desencuentros entre educación y salud, materializados en las relaciones que se generan -o no- entre escuelas y Centro de Atención Primaria de Salud (CAPS) de comunidades en situación de pobreza, identificando procesos de inclusión o exclusión en relación a las poblaciones de niños, niñas y sus familias y analizar concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública y cómo éstas activarían procesos de inclusión o de exclusión en la vida de niños, niñas y sus familias” (de la Barrera y Juárez, 2019).

Este estudio se realiza desde una metodología de investigación cualitativa, interpretativa y crítica que pretende comprender el sentido de las acciones sociales, de lo hecho y lo dicho en el contexto de la vida cotidiana de los actores participantes y desde su propia perspectiva. Se trata de una metodología interesada por las historias, comportamientos, experiencias, interacciones, acciones y en los sentidos que las personas les confieren (Vasilachis de Gialdino, 2006); constituye un enfoque que analiza desde una realidad situada los significados que los sujetos les asignan a sus acciones para realizar una interpretación contextualizada en sus propios escenarios. (Denzin y Lincoln, 2011, en de la Barrera y Juárez, 2019)

El sentido no se limita sólo a la interpretación de lo estudiado, lo que en sí mismo constituye un aporte interesante desde la *epistemología del sujeto conocido* (Vasilachis de Gialdino, 2006), ya que supone hacer explícita una

situación ´naturalizada o invisibilizada` y también significarla desde la propia intencionalidad de los actores que en este esquema no son ´los estudiados`, sino ´los sujetos participantes`, lo cual aporta a una doble hermenéutica que ayuda a objetivar las interpretaciones de las investigadoras.

Bien es sabido que en un paradigma socio-crítico como marco para una investigación, la interpretación es proceso fundamental para el conocimiento de la realidad estudiada, pero la cualidad de ´criticidad` aporta a la posibilidad de cambio o transformación de la misma.

En este sentido es oportuno destacar dos cuestiones centrales de esta perspectiva: por un lado, que el conocimiento construido está *mediado por la experiencia* de los sujetos participantes y consecuentemente por sus intereses y condicionantes contextuales desde lo histórico, político, económico y social, lo cual influye en la forma en que se organiza, significa y construye. Desde este paradigma, se sostiene que la rigurosidad se obtiene a través de una *objetivación* y se asume explícita y éticamente la posición desde la que se construye el conocimiento, desmitificando la neutralidad del mismo, en contraposición a las perspectivas que suponen la ´objetividad` y niegan su composición interesada.

Por otro lado, en este paradigma la construcción de sentido va más allá de la generación de nuevo conocimiento a través de la comprensión y la interpretación; se propone recrearlo en simultaneidad con su construcción intersubjetiva en el contexto de la situación, con la intención de *cambiar la problemática que viven los sujetos*. Se trata de generar conocimiento y *toma de conciencia* de su propia situación y la posibilidad que ese *conocimiento constituya un instrumento concreto para cambiar el escenario cotidiano* que los ubica en una situación atravesada por contradicciones y que los subsume en una condición desigual e inequitativa.

En síntesis, estos compromisos asumidos en el desarrollo de la investigación la posicionan decididamente en un paradigma socio-crítico que tiene por finalidad el ´conocer para transformar`; ´el conocimiento para una transformación concreta de la realidad estudiada`, principio fundamental de este modelo epistemológico que asume explícitamente la construcción

colectiva del conocimiento para cambiar con sentido superador las situaciones concretas de vida y reconoce la dimensión ideológica del conocimiento, frente a la postulación ´del conocer *per se*` y de neutralidad. Además, se asume que los cambios sociales son complejos y que deben participar múltiples y diversos componentes de la realidad.

Acerca de la sinergia e imbricación de pilares básicos de la investigación

La investigación de referencia desde el paradigma socio-crítico, en relación a sus objetivos, compromete la interrelación entre dos conceptos claves: *educación y salud*.

Educación. En el marco de la perspectiva freireana, una de las líneas que adopta esta investigación, define a la educación como un proceso esencialmente humano que trasciende los límites escolares, se desarrolla durante toda la vida y en cualquier contexto en que se viva, y puede entenderse como instrumento de adoctrinamiento y opresión para reproducir un orden social con abruptas diferencias, replicando una estructura desde la lógica de poder de una hegemonía dominante. A esta concepción Freire la denomina ´*educación bancaria*`, por su carácter de ´depositante` y reproductiva, y la identifica pedagógicamente con modelos conservadores que repiten, replican ´reaccionariamente inmovilizando la historia y manteniendo el orden social injusto` en cualquier situación y contexto (Freire, 1997). Desde esta perspectiva la educación reproduce o perpetúa el orden social vigente con todas sus situaciones de desigualdades e injusticias; la educación es funcional a una sociedad que legitima las diferencias socio-económicas, actualmente cada vez ´más diferentes y distantes`.

Pero también desde la alternativa, el autor entiende a la educación como un proceso de transformación de esa realidad sobre la base de una actitud de búsqueda y preguntas generadoras de una ´denuncia` de las contradicciones que configuran las injusticias que ubican a los sujetos en situaciones de exclusión y de un ´anuncio` o generación de posibilidades que pueden orientar la transformación de las mismas en una dirección inclusora, justa, más

igualitaria y liberadora. Freire adjetiva a este modo de entender a la educación con diferentes cualidades- sustantivas: *transformadora* (*transformación*), por su estrategia de cambio y superación de las contradicciones, *humanizadora* (*humanización*) por su posibilidad de superar la situación deshumanizante de la opresión para lograr la liberación y *problematizadora* (*problematización*) por el potencial de la pregunta, del interrogante para iniciar el tratamiento de los *problemas* y la construcción de nuevo conocimiento, semejante al procedimiento en toda investigación; en este sentido, la pregunta y el cuestionamiento permiten *quebrar* la obviedad, la naturalización. En términos freireanos, implica *desmitificar* (negar el mito), *develarlo* (sacarle el velo que cubre) al conocimiento o *descubrirlo*, que supone identificar la *cobertura* de la dimensión hegemónica-dominante que cubre al pensamiento ingenuo a través de interrogantes que dan lugar a los razonamientos y manifestaciones de sujetos. En cualquiera de sus denominaciones (o en conjunto), esta educación se compromete con un conocimiento denunciante y anunciante para transformar realidades injustas, por eso abona a la construcción de una sociedad más democrática, integrada e igualitaria.

Este modo de entender a la educación, supone una *praxis* entendida como conjunción de los procesos de reflexión y de acción conjunta con intervenciones que procuran cambios sociales radicales en relación a los diferentes campos en que pueden ser entendidas las actividades humanas, implicando en este movimiento a la política, cultura, economía, derechos y en esta investigación en particular, educación y salud.

Salud. La investigación se sitúa en el *Paradigma Multidisciplinar Latinoamericano en Salud Comunitaria* que cuenta con varios promotores, tales como de Lellís, Mozobancyk, Castella Sarriera, Alfaro (en de la Barrera y Juárez, 2019) y en nuestro país, Saforcada como el más representativo. Este paradigma integra como componentes en un mismo plano contextualizado a la comunidad y al equipo de salud; respeta las culturas y trayectorias de vidas e interpela desde los diferentes campos disciplinares a las situaciones y experiencias en salud de sujetos y su atención, y reconoce en ellos el *empoderamiento* que puede otorgarles el conocimiento para transformar su

situación en el marco de las tensiones entre situaciones problemáticas y posibles respuestas emergentes.

En esta dirección, de la Barrera y Juárez (2019) adhieren a la definición que propone Saforcada (2017) entendiendo a la salud como un

“relativo bienestar físico, psíquico, espiritual, social y ambiental -el máximo posible de acuerdo a las circunstancias socioculturales e históricas determinadas- considerando que dichas situaciones son producto de la interacción de las personas y sus ambientes humanos, teniendo en cuenta que estos componentes integran el complejo sistema de la trama de la vida. Desde esta perspectiva, la interacción entre factores estructurales o contextuales y aquellos propiamente individuales marcarían el desarrollo del individuo” (en de la Barrera y Juárez, 2019, p. 5).

Como podemos inferir en ambos conceptos centrales de la investigación, *educación* y *salud*, se identifican componentes comunes en relación a la dialéctica implicada en la construcción de nuevo conocimiento y se imbrican en una posible propuesta alternativa para lograr el estado superador de la situación estudiada. Por este motivo, en lo que sigue, a partir del interrogante *¿Se construye conocimiento crítico en el contexto de la investigación?* nos abocaremos a su proceso matizando construcciones de contenidos intersubjetivos con categorías teóricas desde la perspectiva freireana en coherencia con la posición adoptada por participantes en la investigación.

Sin desconocer que todo cambio sustantivo supone necesariamente transformaciones tanto de la superestructura como de la infraestructura, en todo momento vamos a asumir que la educación constituye el proceso social fundamental (no el único) por el cual los sujetos pueden transformar su *conocimiento ingenuo a un conocimiento crítico* en relación a su situación de vida y generar herramientas que permitan el cambio de sus condiciones y posibilidades; todo lo cual implica que las transformaciones logradas en el plano colectivo de la intersubjetividad puedan modificar/cambiar estructuras y contenidos del pensamiento en el plano personal, a la par de actitudes y

estrategias que dispongan en conjunto a una mayor participación y actividad comprometidas con un cambio social regido por la inclusión y la igualdad.

Se trata de una posición epistémico-metodológica que reconoce que las transformaciones sociales que implican cambios de estructuras necesariamente son provocadas y van acompañadas de factores de poder y económicos, pero también reconoce que requieren de cambios en el pensamiento humano y colectivo en la cultura.

En relación a ello, es necesario reconocer que los sujetos conocidos y los sujetos cognoscentes en nuestra investigación comparten una situación común como agentes de producción cultural, con sus bagajes simbólicos diversos producidos en su trayectoria de vida y que para lograr la transformación epistemológica es condición *sine qua non* la construcción de un 'cuadro significativo común' (CSC). El lenguaje constituye una herramienta para esta construcción; es entendido como sistema constituido por signos a los que corresponden significados producidos por los acuerdos colectivos que responden a la cultura y a una racionalidad construida intersubjetivamente. El CSC es una construcción muy compleja pero decididamente necesaria para los acuerdos semánticos. El CSC es una construcción colectiva que supone interpretar la realidad desde una misma significatividad compartida y en la utilización del lenguaje, sobre la base de las representaciones de los sujetos que inicialmente pueden ser múltiples, divergentes y diversas y que además puede implicar un largo proceso para llegar a la construcción semántica común. Se trata de construir intersubjetivamente un *cuadro* (marco, referente) *significativo* (de significados) *común* (coincidente, acordado entre sujetos, consensuado) y con el cual se puede analizar, comprender, interpretar, decidir, proyectar, intervenir colectivamente.

En palabras de Freire, en un proceso cognoscente como es la investigación, el cambio cualitativo fundamental es que una vez delimitado el objeto como 'admirado' (objetivado), los/las cognoscentes se adentran cada vez más en el *ontos* (ser) del mismo y de esta forma habrá *logos* (conocimiento, estudio), es *decir*, se constituirá conocimiento, de manera que al alcanzar su inteligibilidad se establece su comunicabilidad; para lo cual se utiliza

“una estructura lingüística en la que los significantes significan en función de la posición que ocupan en la estructura contextual. Pero dado que son signos en interrelación, son lenguaje-pensamiento referido al mundo (...) la conciencia crítica tenderá a la ‘aprehensión de lo admirado’ a través de la ‘abstracción y la generalización de los signos lingüísticos’ (...) y percibirá los signos del texto en la medida en que perciba el contexto real, la situación concreta en que ocurre el fenómeno al que aluden las palabras” (Freire, 2015, p. 53).

Y en esta construcción hay un trabajo de conjunto que va marcando la *sinergia* en relación al solapamiento de los dos conceptos y procesos claves que se *imbrican* dando lugar en su intersección a los significados comunes entre los sujetos partícipes en la investigación. Educación y salud se constituyen en componentes centrales en la construcción de nuevo conocimiento para configurar el CSC; así se lograrán importantes aproximaciones a la objetivación del conocimiento a través de la ‘doble hermenéutica’ (Vasilachis de Gialdino, 2003) y a su recreación como herramienta para el cambio de situación de los sujetos.

Esta doble hermenéutica, desde la perspectiva de Freire sería un proceso de objetivación de lo objetivo mediado por el pensamiento colectivo (intersubjetivo). En sus palabras

“si la ‘admiración’ de lo real implica distanciamiento por parte de los sujetos, para, objetivándolo, transformarlo y conocerlo y de este modo estar con él, la ‘readmiración’ de la ‘admiración, que ocurre en el contexto teórico (teoría desde la que se analiza), implica no sólo reconocer el conocimiento anterior, sino conocer por qué se conoce” (Freire, 2015, p. 54).

Lo cual refiere a la dimensión explicativa del conocimiento objetivado en tanto ofrece razones argumentadas que trascienden la descripción de los objetos/situaciones estudiadas.

Acerca de supuestos y concepciones en la construcción de conocimiento crítico

El pensamiento freireano es una 'amalgama teórica de envergadura' donde confluyen distintas vertientes filosóficas (Torres, 1995, en Vogliotti y Juárez, 2012, p. 20); sin embargo la compatibilidad de las fuentes en que se sustenta, explicita el posicionamiento desde el que piensa y actúa. Entre ellas, identificamos significativas influencias (la mayoría declaradas expresamente por él) del personalismo crítico de Mounier, la Teología de la Liberación, la filosofía hegeliana, el pensamiento marxista, el existencialismo sartreano y desarrollos teóricos de la fenomenología. (Vogliotti y Juárez, 2012) Elegimos a Friere por su perspectiva, la perdurabilidad de sus ideas, por la actualidad de su pensamiento, por la posibilidad de su recreación a diversos contextos. (Skliar, 2020; Kohan, 2020) Los conceptos que siguen dan cuenta de estas incidencias.

Lo que Freire plantea en relación a esta construcción cognitiva, es extrapolable no sólo al proceso de investigación en tanto construcción de conocimiento objetivado, con la participación de los/las cognoscentes (investigadores y participantes) sino también a situaciones que se propongan la generación de un *conocimiento crítico* en el marco de una problematización de objetos de la realidad concreta, como son los contextos de formación educativa desde una perspectiva humanizadora (o liberadora). De hecho, Freire adoptó como uno de sus ejes de reflexión a la *relación comunicativa entre educadores y educandos* en situación de enseñanza y de aprendizaje. En cualquier caso, se trata de hacer interactuar el plano teórico con el plano práctico en la integralidad dialéctica del método desde la curiosidad epistemológica de participantes y la rigurosidad de la validación de lo que se construya.

Estamos convencidas que la recreación de estos procesos de conocimiento en los diferentes contextos de formación educativa en general y en particular en la universidad, aporta a la superación de ciertos analfabetismos políticos, sobre todo de algunas posturas que insisten en la 'apoliticidad' de la formación

y la neutralidad del conocimiento como condición de su cualidad científica. Esta investigación aporta en ese sentido.

Para Freire, la construcción epistemológica se asienta en *algunos supuestos y concepciones epistemológicas básicos* (Vogliotti, 2001):

- El conocimiento no es algo dado, ni está hecho ni acabado, es una *construcción humana* permanente que implica una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno a la realidad. Toda persona es poseedor/a de presencia y conciencia, lo cual le permite conocer un objeto y el modo en cómo lo conoce

- Este doble acto de conocimiento constituye la conciencia. No es una copia fiel de lo real (objetivismo) y tampoco es una construcción total, ni exclusiva de la mente (subjetivismo), ni innatismo ni empirismo, sino que es una *unión dialéctica* entre la subjetividad y la objetividad, que son indicotomizables; la realidad no consiste sólo en los datos objetivos, sino también en las percepciones que se tienen de ella.

- La realidad problematizada en que se encuentran las personas implican siempre un desafío, una situación denominada *‘viabilidad no comprobada’* o *‘futuro construible’*. El alcance de la viabilidad o del futuro se logran a través de la praxis que integra la reflexión con la acción. Ni activismo ni intelectualismos puros; los hombres y las mujeres son seres históricos/as porque han construido la capacidad para comprender la realidad y otorgarle un significado, al mismo tiempo que actuar para transformarla.

- La *praxis* es *dialéctica* por lo cual existe una unidad en las relaciones sujeto-mundo y teoría-práctica. Del mismo modo que entre el *contexto teórico* (simbolización, representatividad y significatividad de la realidad a través del lenguaje intersubjetivo) a través del cual se busca la razón de ser, la explicación de su situación y de la realidad y el *contexto concreto* (realidad socio-histórico-política y cultural – temporal y espacial- en la que están insertos/as hombres y mujeres), constituye *objeto real de conocimiento*, a la vez que condiciona ese conocimiento. La unidad entre los contextos conlleva a la unidad pensamiento-acción. La reflexión es legítima cuando clarifica los hechos del contexto concreto y puede ser más efectiva la acción consecuente,

potenciando nuevas reflexiones y así sucesivamente, dando cuenta de su *dialecticidad*. Las personas alcanzan esta conciencia en el contexto concreto de su vida y se percatan de su situación de opresión a través de la problematización (contexto teórico), de su experiencia cotidiana (contexto práctico) que a veces sumergida en sus condiciones de vida, constituye la causa de su situación de explotación. (Freire, 1990) Por eso el conocimiento transformador no puede ser posible sólo en el marco de la cotidianidad que tiene un carácter alienante; es necesario ir más allá de la simple percepción de los hechos y acontecimientos e interpretarlos en el marco de la *totalidad* de cada uno, e identificar intereses dominantes imbuidos en su configuración.

- En este proceso se produce un *movimiento dialéctico* que se genera en cada esfuerzo por conocer la realidad, lo cual supone que las personas poseen instrumentos teóricos para construir el conocimiento de la realidad, que a su vez serán readaptados, ya que "los resultados del acto de conocer deben constituir las normas para constituir el propio conocimiento" (Freire, 1990, p. 158).

- El conocimiento es un *proceso social* que exige la acción transformadora de las personas en su contexto; el acto de conocimiento no consiste en una mera descripción, tampoco apunta a la proclamación de lo que es por lo que debe ser. El conocimiento ha de referirse a lo que es para que no siga siendo del modo que es; ha de ser diferente a través de las acciones de transformación; de ésta emerge nuevo conocimiento que se objetiva intersubjetivamente. Ello es posible a través de la relación sujetos-objetos (otros sujetos) en una *concientización* que es un proceso mediante el cual "se construye la habilidad necesaria para captar en términos críticos la unidad dialéctica"; no existe diferencia entre teoría y práctica, ni entre concientización y praxis.

- La concientización es una *construcción de conciencia de la situación en que se encuentran las personas* (contexto concreto), parte de ellas mismas e implica un proceso de objetivación del conocimiento (contexto teórico), lo cual involucra una desmitificación (sacar el mito), un desvelamiento (sacar el velo), un descubrimiento (sacar la cobertura), un re-conocimiento, que significa volver

a conocer de otro modo; identificar los intereses de la ideología hegemónica dominante para cambiarla por la construcción intersubjetiva y objetivada que responde a intereses genuinos compartidos. Como instrumento de la *´prise de conscience´* (toma de conciencia) del mundo, la concientización es una exigencia humana que viabiliza la curiosidad epistemológica de las personas y potencia su capacidad de reflexión rigurosa. (Freire, 1997)

- La concientización está condicionada y mediada por la realidad concreta y por el modo de conocer y se orienta hacia su viabilidad histórica: no es suficiente conocer la situación colectiva puntual sino que es necesario *significarla en el marco de la sociedad global*, requiere percibir la relación *totalidad-parcialidad*, táctica y estrategia, teoría y práctica. Las personas se saben existiendo y a partir de allí analizan su situación con la realidad. El territorio existencial es la cultura y es el espacio referencial en dónde tienen lugar *´la conciencia de´* y *´la acción para´* como constituyentes inseparables del acto de conocimiento-transformador por el cual las personas se constituyen en *´seres de relación´* para cambiar efectivamente su situación de vida. La concientización, que supone comprensión y explicación argumentada y rigurosa de la realidad se constituye a través del diálogo basado en una “situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Freire, 1973b, p. 111).

- La concientización permite a las personas potenciar su capacidad de reflexión y modificar al mundo para *´ser más´* (mejores personas), para hacerlo más justo, democrático y humanizado, lo cual constituye un acto de elección y de la reflexión depende la decisión de las personas, ellas pueden elegir por humanizarse o no. “La humanización, en tanto liberación social y personal, es su *utopía*, que anuncia la humanización al denunciar procesos de deshumanización” (Freire, 1990, p. 89). La conciencia de los seres humanos, aunque condicionada, puede reconocer que lo está y esa dimensión crítica puede dar cuenta de su intencionalidad de transformación, lo que permite la anticipación y la proyección hacia lo posible. Estas acciones humanas las definen como *´trabajo´* significativo, condicionante y objeto de reflexión a la vez. A medida que los seres humanos actúan sobre el mundo transformándolo con

su trabajo, su conciencia se condiciona histórica y culturalmente y según la calidad de ese condicionamiento y la decisión que se asuma, la conciencia alcanza diferentes niveles.

Acerca del desarrollo de la investigación: ¿Se construye conocimiento crítico?

En este párrafo, a partir de las intervenciones comunicantes de participantes en la investigación, nos interesa particularmente explicitar parte de ese proceso a través de la perspectiva freireana, adoptando algunas expresiones puntuales. Como anticipamos, no realizaremos un análisis fino de sus contenidos, lo cual supondría la consideración del proceso completo de construcción comunicativa de todos/as los/as participantes de la investigación y tampoco se seguirá la secuencia semántica de sus intervenciones; más bien se trata de hacer visibles algunas expresiones lingüísticas desde su proximidad a la teoría. La pregunta que direccionará nuestra reflexión es: *¿Se construye conocimiento crítico en esta investigación?*

Freire explicita la construcción de conocimiento crítico en un plano de horizontalidad dialógica entre los participantes en una situación contextualizada, como es nuestro caso. En lo que sigue extraeremos parte de los diálogos mantenidos en la investigación entre los participantes como sujetos cognoscentes: docentes, agentes de salud e investigadoras, y los presentamos como producciones intersubjetivas (no mencionamos a sujetos identificándolos entre dobles comillas).

La construcción del conocimiento tiene lugar en la *intersubjetividad* mediada por la realidad lo cual implica una *relación dialógica* entre participantes cuyo contenido estaría centrado en su situación histórica y cuya complejidad estaría signada por el momento histórico que se atraviesa como comunidad o sociedad. Se da entre el *contexto teórico de diálogo* (simbólico) y el *contexto real de los hechos concretos* (realidad situada). (Vogliotti, 2001)

En el contexto teórico del diálogo se analizan los hechos, lo cual implica una abstracción cognitiva conjunta que parte de representaciones iniciales, a las

que Freire (1970, 1990) identifica con un proceso de codificación: “se transforma lo que era una forma de vida en el contexto real en un *objetum* en el contexto teórico” (Freire, 1990, p. 73).

“En este barrio, tenemos una realidad que es bastante complicada. Ahora este año 2021 ha sido más tranquilo. Bueno, durante la pandemia no tuvimos ninguna situación de daño ni de esas cosas. Pero por ejemplo los años 2015 y 2016 fueron muy complicados, tuvimos dos muertes de ajustes de cuentas. Ahí hay una relación entre las 130 viviendas y el Jardín Norte, y algo del IPB Banda Norte (...) forman parte de las zonificaciones de la droga, en el que cada cual tiene un lugar que ya tienen sus clientes (...). La 130 tiene el dispensario, y Jardín Norte tiene la escuela, entonces Jardín Norte debe ir al dispensario 130 y ellos tienen que venir a la escuela, es como si fueran propiedad del uno y del otro”.

“Porque esto de que tienen problemas (los niños), que tienen necesidades educativas especiales, en estos lugares es una realidad que tiene que marcar nuestro punto de partida para una integración a las escuelas. Cuesta muchísimo. Ahí no hay acompañantes; acá (referido al barrio) no hay turno; un turno en el dispensario tarda tres cuatro cinco meses, no hay igualdad de oportunidades, chicas. No hay igualdad de oportunidades. No hay gente en el dispensario, no hay profesionales, los que se necesitan para estos chicos (...) terminan mandándolos al Centro de Salud y ahí no hay turno; no pueden darle un turno para cinco meses, cuando pasó medio ciclo lectivo”.

El proceso continúa con la ‘decodificación’, que puede ir a través del diálogo de un nivel superficial a otro profundo; en el primero se describen y comprenden las relaciones entre las representaciones codificadas, se objetivizan colectivamente; en tanto en el segundo nivel, tiene lugar la ‘problematización’ de la situación real codificada; a través de las preguntas, con ayuda de conocimientos más elaborados, se encuentran respuestas construidas sobre las relaciones entre representaciones que van cambiando para conformar nuevos significados. De este modo se pasa de una visión parcial, fragmentada y mitificada de la realidad, a una visión más amplia e

integrada de su situación. A este pasaje de la codificación a la decodificación, Freire lo designa *'admiración'*, mirar desde afuera.

“...en Jardín Norte tenemos la vecinal de Barrio Jardín que también tiene una guardería *'Indiecitos'*. El barrio tiene los nombres de los indios (que se reconocen históricamente por el papel que cumplieron en los movimientos de independización) por eso le dicen el *'Barrio de los indios'*. En realidad, uno de los motivos es porque dicen que son (los habitantes) unos indios pero en realidad no es por eso, sino por los nombres de todas las calles”.

“Entonces si vos les decís *'a partir de mañana no entra el que no tiene la ficha médica'* nos queda medio jardín en la calle y la madre no tiene la culpa, porque en realidad las familias de esa cantidad, dos o tres no habrán ido, el resto es porque no les dieron el turno. Entonces no es culpa de la familia sino del dispensario que no atendió. Por eso, les decimos que esto también son políticas públicas, inauguran, inauguran, inauguran, muestran, y después dentro de esas cosas no hay nada. Debería haber un equipo con fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga, pero no en el hospital que hay todo un mundo, sino en cada uno de estos dispensarios”.

'Admirar', implica alejarse del objeto y sus representaciones, desprenderlas del *'yo'* y *convertirlas* en un *'no yo'* y entenderlas a distancia. Una admiración que en la complejidad del proceso cognitivo se convierte en *'readmiración'*, porque se vuelve sobre el objeto admirado, reconociéndose los errores de las representaciones anteriores y avanzando sobre sus transformaciones para dar lugar a un conocimiento cada vez más crítico y proyectivo hacia las acciones de cambio de las situaciones concretas. Así, la acción se convierte en praxis, conjunción del pensamiento con la acción, de la teoría con la práctica.

- “Teniendo en cuenta la problemática en salud que implica la pandemia por covid-19 ¿Se modificó la relación escuela-dispensario durante la pandemia?
- No, la verdad que no nos pusimos a analizar eso ¿no? es una buena pregunta... disminuyó la comunicación por la situación, si bien volvimos a entablar la comunicación en ese tiempo de presencialidad alternada, porque la doctora les iba dando turnos por nuestro

intermedio a la familia para completar el Certificado Único de Salud, pero no fue más que eso. O sea, no es que paso nada... creemos que cuando estábamos en la normalidad, por la comunicación y trabajo conjunto con el Dispensario, todo se desarrolla en la escuela, el comedor, la vacunación, el control de las cosas, el peso de los estudiantes, la doctora que llega con todas las enfermeras a las charlas... Todo se hacía en la presencialidad y ahora al estar en este bendito confinamiento es como que... no estuvimos pensando en todo eso y que bueno... quizás sea algo para replantearnos cuando volvamos y restablecer este nexo que es sumamente necesario y que nunca se cortó hasta la pandemia...”.

Todo este proceso de construcción de conocimiento reafirma a las personas como sujetos de relación, *están en y con el mundo* y pueden construir conocimiento crítico y ser sujetos de praxis en tanto *están con otros/otras*, porque existen en la medida en se reconocen entre sí y pueden avanzar en las transformaciones cognitivas pasando de un conocimiento ingenuo a uno crítico. Ello es posible a través de la comunicación que se configura como diálogo intersubjetivo a propósito del objeto/situación; así se configura el pensamiento en plural, el ‘pensamos’, hay una co-participación de las/los sujetos en torno a los contenidos de la comunicación construidos a través del lenguaje social compartido y que no puede ser sólo transmitido unilateralmente, como una transposición (extensión). Todo acto de conocimiento implica reciprocidad porque el conocimiento tiene una función cognoscitiva acerca del conocer y una función comunicativa en la que participantes son activos/as en torno al significado-significante y se comunican el contenido, son *comunicantes*. (Vogliotti, 2001)

“Eso es lo que nosotros venimos pidiendo (a las autoridades) y cada vez que tenemos una oportunidad de plantearlo o en alguna situación, hemos estado en el centro cívico, bueno, planteamos la necesidad de trabajar conjuntamente (...) con mucha comunicación intra e inter- institucionalmente. En el año 2017 tuvimos consejos barriales. Nosotros somos el cuadrante seis marcado en el mapa, con un consejo barrial en el que están adentro la policía, el dispensario, las tres o cuatro escuelas, cinco instituciones, las guarderías, alguna

copa de leche, las guarderías (...) todo lo que está en ese cuadrante trabaja junto, con comunicación y articulaciones... fue maravilloso participar en esos encuentros. Bueno, duró lo que duró. Creemos que hubo un cambio de gestión en el medio...”.

Esta construcción gnoseológica significa que comunicantes quieren/ desean/ necesitan comunicarse y que tienen intención de construir un *‘cuadro significativo común’* sobre los acuerdos lingüísticos en referencia a los signos que expresan al objeto/situación significados; en realidad para Freire la condición de *‘comunicantes’* a las personas, se las otorgan estos acuerdos, de ahí lo de común en la comunicación. (Vogliotti, 2001)

“Con respecto a la inclusión, los estudiantes han de recibir la educación que necesitan, las herramientas que necesitan; ya no podemos dar clases para todos iguales desde la homogeneidad y que aprenda el que pueda. Ahora chicas, yo sé que es un trabajo largo, pero hay que pensar, de qué forma con este y de qué forma con este, y con este y con este, eso es inclusión. Eso requiere que estemos en el mismo lugar y atendiendo la diversidad... Pero no desde un docente solo, desde todos los docentes, porque ahí tenemos que estar todos. Por suerte somos un grupo de docentes que decimos que *‘Dios nos amontona y nos juntó en este lugar’*, en esta escuela, que tenemos más o menos los mismos pensamientos... eso no quiere decir que no tengamos diferencias, pero todos tenemos como la dirección parecida y mucha empatía ¿no? Y con... más o menos las mismas convicciones, y bueno entonces es como que este carro, carro fuerte... lo tratamos de tirar entre todos porque acordamos y compartimos en lo importante. Y... bueno inclusión es eso, es pensar, hacer, decidir, acomodar, modernizar para que estén todos, con sus distintas particularidades, estudiantes, familias... porque también significa acomodarnos a las familias. Tenemos familias donde la rueda va, va, va y está todo bien y otras familias donde la remamos como en dulce de leche para que nos escuchen, para que lo pongan al niño a hacer la tarea..., tratamos de convencerlos de que la educación es algo importante y fundamental para la vida de sus hijos... Tendría (mos) todo el día para contarles un montón de cosas, chicas... estas reuniones ojalá se hagan más adelante para que las docentes puedan contar sus experiencias, sería maravilloso...”.

Freire establece una estrecha relación entre comprensión, inteligibilidad y comunicación porque son procesos que deben darse conjuntamente en los actos de conocimiento: sólo puede comunicarse lo inteligible, lo que es comprensible para otros/as. Diferencia *dos niveles de comunicación*, uno cuyo objeto corresponde a la *dimensión emocional* y en la que se advierten los estados de ánimo (amor, odio, rabia, tristeza, alegría) y pueden comprenderse por empatía; lo emocional puede ser muy fuerte e impedir la objetivación, la admiración, de ahí su condición de acrítica. En cambio, el segundo nivel de comunicación pertenece a una *dimensión cognoscitiva y epistemológica*; se comunica conocimiento y el objeto que mediatiza puede ser un hecho concreto o una máxima abstracción, pero siempre es comunicable, comprensible y cognoscible críticamente.

Siguiendo a Schaff (1966), Freire (1973a) diferencia dos tipos de comunicaciones según su contenido: uno *centrado en los significados* y otro en *las convicciones*.

“Es difícilísimo abordar algunas cuestiones con las familias. Siempre tratamos de posibilitar las consultas para iniciar el diálogo. Por ejemplo, el que pudimos abordar es el que nos consultó la mamá en realidad, porque el nene decía ‘no le digan nada a mi papá’ cuando se ponía alguna ropa o le gustaba estar en determinado lugar de juegos (considerados más femeninos). También hay que hacer la contención del niño y del resto, que no se rían ni se burlen, bueno eso es un trabajo intrainstitucional (...) con mensajes (y significados) muy compartidos, con lenguaje muy adecuado para no afectar sensibilidades; pero en la parte de la familia es difícilísimo (...), les resulta difícil reconocer algunas cuestiones con objetividad.... Es complicado”.

“No iríamos a trabajar en una escuela en el centro y mucho menos a una escuela privada. Siempre buscamos este tipo de realidades porque era con lo que queríamos dar y realizar nuestra carrera... Estábamos haciendo una diplomatura, un módulo sobre diversidad que fue muy importante para nuestra formación, para trabajar en estos contextos...”.

En este último tipo (convicciones), además de comprender los signos lingüísticos, se da la alternativa de adherir o no a la convicción expresada por algunos de los comunicantes, para lo cual es necesario considerar el contexto de vida y situacional que condiciona el contenido de la comunicación: 'qué se dice cuando se dice lo que se dice', delimitar significados y 'leer' lo subyacente de lo explícito. La conciencia tiene un sentido práctico: con-vencer, que no significa imponer, sino 'defender' a través de la argumentación de lo que se está convencido y que aparece ideológicamente 'correcto'. (Freire, 1989)

Desde la perspectiva freireana, como venimos sosteniendo, la *educación* es proceso que tiende a la humanización, está definida desde un 'humanismo de carácter concreto y rigurosamente científico' (Freire, 1973a, p. 83), es praxis social y como tal sintetiza la reflexión y la acción: *concientización y liberación*; es medio de *transformación personal y social* y está mediada por la realidad y como tal tiene *diferentes dimensiones* que se funden en el mismo proceso: *contextual e histórica* (situación ubicada en tiempo y espacio), *gnoseológica* (actos de conocimiento), *política* (intencionalidad orientada a una idea de sociedad, sujeto, mundo), *ética* (hacer explícita la ideología subyacente).

La educación siempre implica un acto de conocimiento, porque existe una relación intersubjetiva de comunicación y con el objeto/sujeto/situación cognoscible o cognoscente y se despliega en las definiciones acerca de *qué, cómo, para qué y con quien se conoce; en favor de qué y quien se conoce; en contra de qué y quien se conoce*. (Freire, 1970, 1973a, 1989, 1993, 1997) Al definir estas cuestiones se delimitan las cualidades política y directiva de la educación.

"El hecho de acompañarlos en estos trayectos a estos niños, es muy importante. Para nosotras es eso, educación es eso, dar esas herramientas".

"Decimos por más que estemos en una comunidad con dificultades económicas serias y también dificultades emocionales y de lo personal... no seamos escuela asistencialista sino que sigamos bregando por dar herramientas a estudiantes y hacerle entender a las familia que la escuela no puede resolver los problemas económicos, la escuela está para enseñar. Pero siempre terminamos ayudando, en la

medida de lo posible y a quién, porque hay familias que realmente no tienen nada de recursos”.

Para una transformación social, los cambios en y de la educación deben ir acompañados de otros procesos (políticos, económicos, culturales) a través de prácticas sociales en diversos ámbitos de la realidad.

La directividad de la educación puede optar por la deshumanización o la humanización. La primera refiere a una educación bancaria que enfatizará los mitos y se encauzará en el camino de la adaptación de los sujetos a la realidad, adaptación que implica percibir al mundo a través del ‘velo’ de la ideología dominante (falsa conciencia), opresión que no permite ‘ser’, que reproduce y conserva las diferencias sociales. En tanto la segunda, se compromete con la desmitificación, el develamiento de la realidad que implica la transformación de la conciencia ingenua a una conciencia crítica (conciencia auténtica) de la realidad, es decir, admirar y objetivar al mundo para impulsar una construcción social más justa e igualitaria, lo cual constituye una opción moral y ética. (Vogliotti, 2001)

“... si me hubieran preguntado en otros momentos, quizás cuando me estaba formando o cuando empezaba, les hubiese dicho otras definiciones sobre educación... hoy en día, por la experiencia recogida les digo que la educación (...) es brindar las herramientas y ayudar a fortalecer las capacidades que se necesitan para desenvolverse en la realidad, en la situación, poder resolver problemas, eso es educación... ¿Por qué? Hoy en día reconocemos como educadores que más que enseñarles el conocimiento al niño, que lo puede *googlear*, es ayudarlo a desarrollar las capacidades y potencialidades que tiene. Esas capacidades de trabajo en colaboración, de búsqueda de la información, de resolución de problemas, de pensamiento y juicio crítico, esas son herramientas. Entonces, educación es eso, acompañamiento, formar en estrategias, en capacidades, en seguimiento para que con todo ese bagaje pueda continuar educándose, auto-educándose”.

“Creemos que es ahí donde ponemos el foco para ayudar y brindarles la mejor herramienta en cuanto a la enseñanza, que tengan lo básico, lo necesario para poder desenvolverse, porque es una

comunidad que necesita... Creemos que a veces como que necesita ser empoderada también en algunas circunstancias porque ellos por ahí dicen 'oh el barrio Jardín Norte, todos nos dicen que en este barrio están los delincuentes, están los drogadictos' pero en los otros barrios también los hay y también hay un montón de gente maravillosa y buena. Por eso creemos que están como muy estigmatizados, con autoestima baja... porque han incorporado esas acusaciones. Nosotros tenemos que trabajar desde la educación estas representaciones (...) para que se sientan más seguros y puedan cambiar esa forma de pensar”.

La *educación problematizadora* que responde a una concepción humanista y liberadora, entiende al ser *humano como inacabado*, no lo dicotomiza del mundo, supera todo dualismo y se fundamenta en una realidad cambiante, totalizadora, contradictoria y compleja, y en lo provisorio del conocimiento; en su condición de proceso encamina hacia 'el ser más' y hacia la liberación colectiva y personal.

Por eso, los sujetos al saberse inacabados y tener conciencia de su inconclusión, conciben a la educación como un quehacer permanente a través de la praxis y al concebir a la realidad como un devenir, no acepta un futuro pre-determinado, sino una '*futuridad revolucionaria*' (lo que constituye su *cualidad profética y esperanzada*). La *utopía* emerge de la crítica y la posibilidad, es la unidad que alimenta la acción transformadora. (Freire, 1973b)

Desde la educación problematizadora, las interacciones son fundamentales para el diálogo que pone en un mismo plano a la comunicación intersubjetiva mediada por la realidad con el objeto/situación de conocimiento; el diálogo implica el encuentro intersubjetivo para *pronunciar* al mundo en comunión. El diálogo es un acto creador que pretende la aprehensión, la reinención intersubjetiva del mundo para transformarlo. Por eso el diálogo es *amor* y *compromiso*, que ubican en plano horizontal a los comunicantes. El amor implica un acto de valentía y respeto, compromiso con la liberación y con los otros, con actos de libertad que tiendan a superar las condiciones objetivas de opresión.

“Fuimos tomando cada vez mayor conciencia (durante la pandemia), no es que lo planificamos, sino que lo fuimos armando en diálogo a medida de que nos fuimos dando cuenta que las familias necesitaban sentir cerca a la escuela, no solamente para compartir la propuesta de enseñanza sino desde otros aspectos. La familia necesitaba, la expresión de afecto y reconocimiento, el saludo del buen día, de la mañana y de la tarde, que la escuela les valorara las tareas que hacían, les deseara buenos augurios, los felicitara por las actividades enviadas o presentadas que había realizado su hijo (...). Eso fue un motor permanente durante la pandemia, una comunicación permanente... no es que en la presencialidad plena no saludáramos a la familia, pero acá hubo que hacerlo diariamente... ir más allá, o sea, en esto de contener a la familia desde las emociones (...) y desde las situaciones de cambio que la familia también estaba atravesando y debían enfrentar para co-participar en la educación escolar”.

La educación problematizadora impulsa el cambio de la *‘conciencia real’* (efectiva, ingenua) en *‘conciencia máxima posible’* que permite avanzar en la construcción del conocimiento más complejo y se orienta por el *‘inédito viable’* (*‘viabilidad no comprobada’* o *‘futuro construible’*) que visibiliza la dimensión de posibilidad. (Goldmann, 1967)

“...No acceden (los estudiantes) desde su casa a un libro, arte, a un teatro, cine, alguna exposición. Nuestro compromiso desde estos lugares, es brindarles todo eso, de que somos el único momento en donde ellos van a acceder a esas cosas. Por eso el comienzo desde tan temprana edad en las periferias ¿por qué así? No es porque sí. Las salas de tres en la periferia es para ya comenzar a tenerlos, rescatarlos (a los niños) y poder brindarles todas estas herramientas. Bueno, cuando tenemos chicos del PROA, que inauguraron el otro día, cuando uno ve llegar a alguien al secundario, chicas, es increíble la satisfacción que se siente en ese momento. Uno quisiera que todos llegaran y que todos fueran también a alguna carrera pero bueno, no sé, tal vez no sea tan fácil”.

En la educación problematizadora la *construcción del conocimiento crítico* tiene una base dialéctica regida por *principios* significados como *presupuestos*

filosóficos aplicables a toda teoría. (Mandel, 1978) Estos principios se refieren a: *la totalidad, el movimiento, la transformación cualitativa y la contradicción.*

El *principio de la totalidad* sostiene que la naturaleza constituye una totalidad en la que sus partes constitutivas se relacionan y condicionan mutuamente. La comprensión de la totalidad se realiza a través de la captación de las relaciones entre sus partes y de éstas con el todo, porque éste se crea a partir de aquéllas. Por eso el sentido de las cosas/objeto/situaciones, no está en sus partes, separadas, sino en su relación con la totalidad. “Constituiría lo que Engels denomina ‘*ley de interpretación de los opuestos*’” (Gadotti, 1996, p. 33), dónde todo tiene que ver con todo.

“Todos los problemas educativos suscitados durante la pandemia como las respuestas que pudimos dar como educadores para darle continuidad a la educación de estudiantes en nuestras escuelas, es necesario entenderlos dentro del sistema educativo provincial y a éste dentro de las políticas que se tomaron a nivel nacional y ¿por qué no? También a nivel internacional, porque la pandemia fue un problema mundial que atravesó a toda la humanidad...”.

“Lo que tuvimos que enseñar, cómo tuvimos que hacerlo, los recursos, la tecnología, las condiciones en que las hicimos, los resultados que logramos, todo tienen que ver con esas condiciones... por eso cuando contamos nuestra experiencia, explicamos qué hizo el Ministerio, cómo trabajaron las inspectoras, cómo caracterizamos la situación de las familias de estudiantes, sus limitaciones y posibilidades”.

Las que se citan son expresiones casi excepcionales en los discursos analizados en la investigación; en general, las reflexiones se realizan desde la inmediatez, desde la proximidad, sin encontrar razones más allá que las motivaciones personales.

El *principio del movimiento* sostiene que todo se transforma; la dialéctica considera a todas las cosas y fenómenos en su devenir porque el movimiento es condición inherente a todos ellos; tanto la sociedad como la naturaleza y el conocimiento están en constante devenir, son inacabadas, “es lo que Engels denomina ‘*ley de la negación de la negación*’” (Gadotti, 1996, p. 33) haciendo

referencia a la transformación y desarrollo permanente de las cosas y hechos a partir de la oposición de los contrarios; la afirmación no se sustancia como tal, sino que es negada, pero a su vez esta negación es superada en una nueva instancia que es la que prevalece: la síntesis, que es la negación de la negación.

“En esto de salud comunitaria siempre dicen que la salud puede entenderse como el bienestar físico y mental, pero no constituye un estado sino que un proceso, esa es la idea, de que no es en un momento sólo sino que es un proceso, en movimiento permanente es algo que se va alcanzando y hay definiciones que hablan de que esto es algo estático, no me parece. Me parece que va cambiando en función de cada etapa, de cada persona, obviamente que está relacionado con el bienestar, salud, mental pero también tiene que ver todo esto lo social que para mí es fundamental. Hay familias que vos decís, bueno está fantástica, sin embargo está angustiada por algún problema, alguna situación y está pasándola mal... Tenemos algunos casos en esta comunidad que aparentemente tienen condiciones de un ‘cierto bienestar’, sin embargo cuando entrás a conocer, te das cuenta que no es tan así, tienen serias limitaciones (soledad, pérdidas cercanas, ocio) que provocan angustias, tristezas, inseguridades; es toda una situación. Por eso, si vos definís la salud siempre tenés que ver todos esos campos y pensar que esto no es estático sino que va variando, es dinámico, en la edad, en el tiempo, en los contextos, en las circunstancias (...) El considerar todos estos aspectos de la salud comunitaria como proceso (dinámico y continuo) permite conocimientos que posibilitan intervenciones más avanzadas desde la sanidad, con mejores propuestas, aportando también a una calidad de vida superior”.

Freire, desde su influencia hegeliana considera la historia como un devenir que condiciona al conocimiento al mismo tiempo que lo produce: por eso la razón es progresiva porque el conocimiento humano está siempre en ampliación y es por ello que progresa; la historia evoluciona dialécticamente a través de superación de los contrarios y el conocimiento que se tiene de ella procede de la misma forma; se ahí que ambos son construcciones y se transforman constantemente.

En las intervenciones de comunicantes en la investigación se percibe el sentido de movimiento en los acontecimientos, situaciones y fenómenos a los que aluden, desde un dinamismo propio de procesos, tanto sociales como naturales; se hace referencia frecuentemente a los cambios, aunque de diferentes rangos y no se atribuyen a la superación de contradicciones u opuestos.

El *principio de la transformación cualitativa*: considera que las cosas, los procesos no se transforman linealmente (por acumulación) ni circularmente (porque no hay progreso); las transformaciones se producen a través de la interrelación de lo cuantitativo con lo cualitativo, es una evaluación espiralada; a esto “Engels lo llama *ley de la conversión de la cantidad en calidad*” o según otros autores *ley de los saltos*” (Gadotti, 1996, p. 34), implica una tensión entre continuidades y rupturas. Esto significa que a partir de un determinado nivel de transformaciones cuantitativas, se pasa de la cantidad a la cualidad.

“La pandemia generó un quiebre (2020). De la presencialidad a la virtualidad. Había que reorganizar, readaptar las planificaciones, las secuencias que ya estaban propuestas, con las que ya se habían empezado a trabajar en la presencialidad, readaptarlas de manera tal que pudieran llegar a las familias. No fue una tarea fácil, porque hubo que aprender también a organizarnos en una nueva escuela, desde conocer los teléfonos de todas las familias, armar los grupos de *WhatsApp*, conocer las características de esa familia si iban a poder recibir la propuesta a través del *WhatsApp*, mientras tanto identificar que el recurso que tienen es el dato móvil de cargar crédito, no contamos con familias que en sus hogares tengan red de internet como podemos tener nosotras en este momento que estamos compartiendo este encuentro virtual... eso fue un gran condicionante porque indirectamente había que cuidar esos datos móviles desde las familias ¿no?, muchas de ellas, con un solo celular con niños en jardín, en primaria y en secundaria y quizás con un solo celular donde la madre o el padre se lo tenía que llevar al trabajo por las distintas situaciones o necesidades que pudiera tener ese adulto.

Bueno, apelamos a numerosas estrategias para hacer frente a la situación (...) El objetivo era mantener los aprendizajes de todos. (...). Comenzamos sobre la marcha en el día a día, al comienzo, las

propuestas eran pequeñas, fáciles, amenas, pensando en una pronta vuelta. Cuando supimos que esto se iba extendiendo, comenzamos una organización totalmente diferente (...). Teníamos una gran población de estudiantes que no podían acceder a recibir la propuesta por intermedio del celular, entonces teníamos que confeccionarles el cuadernillo semanal, abríamos la escuela... (cosa que no se podía pero logramos que la inspectora, conociendo nuestra comunidad, nos habilitaba ese permiso) para que las familias se acercaran, les entregáramos los cuadernillos y al otro lunes volvíamos a abrir la escuela, recibíamos ese cuadernillo y entregábamos uno nuevo hasta el otro lunes. Y así funcionamos medio año, con cuadernillos, con WhatsApp, con propuesta pequeña, acotada, de fácil entendimiento para estudiantes y las familias que acompañaron (con muy diferente manejo de la tecnología e instrucción); eran ese puente entre la propuesta y el estudiante. Además ofrecimos consignas muy claras y sintéticas, acompañadas de un audio o una llamada del docente a ese estudiante o de una pequeña video-llamada, siempre limitados y condicionados por los datos móviles; pero a pesar de eso se hizo todo lo posible para que todos los niños estuviesen vinculados, sostuvimos a casi todos y aprendieron muchas cosas y bien.. Todos aprendimos y enseñamos mucho (...) Trabajo conjunto y en colaboración. Tantas estrategias por distintas vías, con tantos esfuerzos, permitieron que los estudiantes se mantuvieran en la escuela, aprendiendo lo mejor que se pudo”.

En estas intervenciones se destaca la conciencia docente acerca de las situaciones sociales vividas y su consideración para el planteo y desarrollo de estrategias para sostener la inclusión en el proceso educativo; claramente se percibe la multiplicidad de acciones implementadas en una situación excepcional de pandemia para contribuir a mejores aprendizajes para todos. Aunque no se infieren aportes de estas situaciones a una proyección futura mediata con posibilidades de enriquecer al currículo escolar.

Este principio constituye una constante en la teoría freireana: las transformaciones sociales se darán sólo en la medida en que cambie cualitativamente la conciencia de su situación en el mundo, pero paralelamente

cuando ese conocimiento se construya sobre su historia y su praxis sea asumida colectivamente.

“Era lo que se podía. Con complejidades, muchas diferencias, obstáculos, dificultades., pero pudimos. Bueno este año (2021) como comenzamos en la presencialidad, después de un año de pandemia y de idas y venidas y de reorganizarnos institucionalmente y cambiando e ir viendo lo que mejor resultaba, comenzamos el año más preparados, y fortalecidos (...). Hay cosas que no se van a lograr en la virtualidad jamás, hay muchas cosas positivas que se lograron pero hay cosas que son necesarias de alcanzar en la presencialidad. Nos dividíamos en dos burbujas las aulas: burbuja 1 y burbuja 2, dependiendo del grado, de la sección porque nosotros tenemos 12 secciones de grados (...) mientras una burbuja estaba en la presencialidad la otra estaba en la escuela remota y se nos pidió desde el Ministerio que se trabajará mucho el afianzamiento, la profundización, la investigación durante la semana de escuela remota... entonces mientras una burbuja estaba recibiendo la enseñanza, el conocimiento, la otra que ya había pasado por esa instancia estaba afianzando en esa semana de escuela remota, afianzando si había... todo lo que se había abordado en la semana presencial me parece algo muy muy acertado un trabajo para afianzar, investigar, profundizar lo que había abordado en la semana presencial. Bueno para ello, para trabajar en esa semana, la burbuja remota necesitaba un cuadernillo con propuestas diarias e integradoras Esto también se nos pidió desde el Ministerio, trabajar con secuencias totalmente integradas desde todos los espacios curriculares y desde todos los campos de las jornadas (...). Nosotros tenemos jornada extendida en la escuela, tenemos cinco campos de jornada extendida, inglés, literatura y TIC, ciencias y taller de ciencias, expresión artística y cultural y educación física; (...) estos campos siempre se trabajan después de las horas de clase y cada módulo lleva dos horas y esto...”.

En estos encuentros, las docentes participantes reconocen que en esta situación tan problemática vivida como consecuencia de la pandemia, las políticas impulsadas por Ministerio de Educación fueron adecuadas, aunque admiten que la instrumentación de estas innovaciones para enfrentar a la

virtualidad y la alternancia entre la virtualidad- presencialidad fueron propuestas por el cuerpo docente e implicó un trabajo colaborativo, a través de una coordinación sistemática y sostenida, acompañado de un proceso de reflexión conjunta que potenció algunos cambios durante la marcha.

El *principio de la contradicción* sostiene que la transformación de las cosas es posible porque en su fuero interno coexisten fuerzas opuestas tendiendo simultáneamente a la unidad y a la división; a esto se lo denomina contradicción, que tiene un carácter universal y propia de las cosas materiales y espirituales. La contradicción es la ley fundamental de la dialéctica.

“Los elementos contradictorios coexisten en una realidad estructurada, no pudiendo existir uno sin el otro (...) Por la propia dinámica de las contradicciones existentes en cada fenómeno o cosa, cada uno de los dos aspectos contradictorios, tiende a transformarse en su contrario” (Gadotti, 1996, p. 34-35),

siempre que se den determinadas condiciones en el objeto y en el contexto.

El juego de los opuestos en el pensamiento freireano es permanente: opresor-oprimido, diálogo-antidiálogo, dependencia-liberación; deshumanización-humanización, pensamiento-ingenuo-pensamiento crítico, entre otras categorías dicotómicas. Todos estos pares de opuestos tienen una instancia de superación convergente en la concientización y la liberación que representan la superación de las relaciones deshumanizadoras de dependencia y opresión entre sujetos.

En el caso de la investigación que nos ocupa, las contradicciones pueden vincularse en los discursos en una serie de opuestos: exclusión-inclusión; comunicación-anticomunicación; desarticulación-coordinación; estigmatización-compensación; domesticar-concientizar; imponer-democratizar; enfermedad-salud; presionar- liberar; responsabilidad individual-responsabilidad estatal; entre otras.

Acerca de posibles respuestas al interrogante que motivó estas reflexiones...

Después del análisis precedente, en este párrafo aproximaremos posibles respuestas al interrogante que movilizó nuestras reflexiones: *¿Se construye conocimiento crítico en esta investigación?*

Desde la perspectiva freireana, la construcción social del conocimiento en los contextos históricos constituye un proceso que atraviesa diferentes momentos orientados hacia una criticidad más avanzada. Reconociendo la influencia marxista, Freire concibe a la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación a una infraestructura y ubica a la estructura social en la tensión dialéctica entre ambas. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso en la vida social, política y cultural en general. No es la conciencia humana la que determina el ser, sino que es el ser social el que determina su conciencia y del modo en cómo se significa esa tensión, dependen los diferentes niveles de conocimientos. (Vogliotti, 2001)

Los análisis precedentes situados en el desarrollo de la investigación que nos ocupa, desde la teoría freireana nos permiten reconocer de manera intermitente diferentes niveles de pensamientos en la construcción de conocimientos intersubjetivos: desde creencias y opiniones hasta conocimientos rigurosos y fundamentados. Se infiere en general en las expresiones de participantes/comunicantes, una intención concientizadora, aunque sólo en escasas ocasiones vinculada a procesos de humanización liberadora con un carácter social emancipatorio, lo cual implica un compromiso explícito del pensamiento colectivo hacia una genuina transformación social de la comunidad y de la situación de vida de los/las participantes. Todo lo cual, supondría una intencionalidad política que comprometería acciones reales para la construcción concreta de espacios sociales más solidarios, integrados, justos, equitativos y democráticos o simplemente para la mejora de la vida cotidiana de la comunidad en relación a los procesos inclusivos y equitativos en los contextos de la salud y de la educación.

Algunas intervenciones de los participantes en la investigación refieren a una intención de cambio desde la individualidad, desde lo personal más que desde lo colectivo; en tanto en otras, se percibe el carácter socio-comunitario de las construcciones que podrían generar alternativas interesantes en términos prospectivos de cambios que involucren prácticas efectivas, aunque no se identifican proyecciones en ese sentido, más allá que intentar superar una cuestión inmediata.

Hay una relación interactiva y pertinente entre los planos teórico y prácticos de la comunicación, con buen manejo de aspectos emocionales y semánticos. En general se revela un pensamiento contextualizado y rico en el plano descriptivo de las situaciones referenciadas, pero muy escasamente se apela a una argumentación consistente y fundamentada que pudiera configurar un nivel explicativo de las situaciones problemáticas vividas; todo lo cual podría 'anunciar' en términos potenciales, acciones de cambios o la hechura de una propuesta con carácter prospectivo para un futuro más o menos mediato, más allá de la cotidianeidad del día a día. Se trataría de alcanzar '*la máxima conciencia posible*' (conciencia colectiva que llega a un conocimiento crítico, explicativo y promotor de la acción) a través del '*inédito viable*' (refiere a la motivación esperanzadora que considera lo que no está – por eso 'inédito' -, pero es factible de lograr - por eso 'viable' -) para llegar a un '*futuro construible*' (constituye lo sustantivo del proyecto de cambio o transformación; tiene un carácter prospectivo – por eso 'futuro' - y es una construcción social o colectiva – no está dado naturalmente, es un logro social -por eso 'construible').

En términos generales, las producciones de comunicantes en la investigación, analizadas desde los principios de la dialéctica que rigen la construcción del conocimiento crítico, totalidad, movimiento, transformación y contradicción, revelan un proceso 'a mitad de camino'. Aunque bien direccionado; su intención por el momento, no trasciende más allá de la resolución de problemas presentes con pragmatismo oportuno pero sin avanzar en la construcción de un plan con medidas proyectivas reales. Se trataría de integrar herramientas y estrategias con otras dimensiones institucionales

(políticas, económicas, culturales) y colectivas de la realidad social que potenciaran transformaciones sustantivas para la comunidad. Sinergia entre conciencia liberadora colectiva con una transformación concreta de las condiciones de vida con equidad e inclusión.

En relación a estas apreciaciones, y considerando los alcances y limitaciones de este trabajo, podríamos considerar que las producciones epistemológicas construidas en la investigación, pueden reconocerse en un *nivel transicional* con expresiones más avanzadas hacia un pensamiento crítico-transformador, aunque en general con ausencias de explicaciones (socio-políticas y económicas) acerca de su situación y estrategias concretas para un 'futuro construible' para la comunidad.

Posiblemente intervenciones comunicantes de las investigadoras, desde un pensamiento elaborado y focalizado en estos procesos, puedan contribuir a ampliar y enriquecer estos conocimientos intersubjetivos que desde la superación de conflictos y contradicciones avancen hacia propuestas organizadas y colectivas con interés auténtico por superar las situaciones de vida y en referencia a una atención inclusiva en la relación salud-educación. Es tarea de las investigadoras cada vez más atentas a la rigurosidad metódica de su curiosidad, en su aproximación objetivada a las problemáticas que estudian y de la que va resultando una exactitud cada vez mayor generar la transformación con otros/as. (Freire, 2012)

Para Freire, los niveles de pensamiento comienzan desde una *conciencia semiintransitiva* que es la expresión del conocimiento ingenuo, 'encubierto', 'mitificado', 'velado', próximo y adherido a la situación inmediata, característica de la 'sociedad del silencio'. Cuando el silencio comienza a romperse, y empieza a considerarse la posibilidad de transformación, tiene lugar un *período transicional* caracterizado por una conciencia '*transitiva ingenua*' que implica una ruptura cognitiva importante en relación a la anterior. Este modo de conocer se va ampliando hasta constituir la *conciencia popular*, permitiendo la visualización de contradicciones y conflictos a partir de cuya problematización y exigencia por las razones explicativas va construyendo *conciencia colectiva* de la condición histórica que va generando el *compromiso de la acción para su*

transformación. Así, la reflexión y la acción constituyen praxis transformadora, provocando cambios culturales posibilitados por un nuevo nivel de conciencia, continente de *conocimiento crítico, reflexivo y colectivo*. Éste nivel implica una ‘ruptura’ respecto a los niveles de conciencia anteriores e implica la superación de la ‘falsa conciencia’ y la construcción de un conocimiento orientado hacia el descubrimiento científico de la realidad, involucrando un proceso de crítica ‘racional y rigurosa’ (Freire, 1973b, 1990, 1997) y asumiendo éticamente la dimensión ideológica que inevitablemente lo acompaña, como a todo conocimiento. Pero también comprometiendo acciones concretas en la tensión entre los planos teóricos y concretos para construir cambios de las situaciones hacia instancias superadoras en tanto más justas, libres e igualitarias.

Después de estas consideraciones, para dar respuesta al interrogante que direccionara nuestras reflexiones, en esta investigación se está construyendo conocimiento intersubjetivo que necesita de una mayor dimensión explicativa y el compromiso colectivo para una transformación real de la comunidad, para ser crítico. Conocer para transformar. *Y transformar efectivamente*.

Referencias

- De la Barrera, S. y M. P. Juárez (2019). Proyecto de Investigación “*Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza*” (2020-2023) en Resolución Rectoral N°083/2020 de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Denzin, N. y Y. Lincoln (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Manual de Investigación cualitativa Vol. I, El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Citado según De la Barrera, S. y M. P. Juárez (2019).
- Freire, P. (1970). Cultural Action and Conscientization. Cultural Action and awareness. *Harvard Educational Review*, 40, 452-77). Disponible en <https://www.hepg.org/herhome/issues/harvard-educational-review-volume40.-issue-3>.
- Freire, P. (1973a). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1973b). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización. La importancia de leer y el proceso de liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Goldmann, L. (1967). Las ciencias humanas y la filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión. En P. Freire (1973b).
- Mandel, E. (1978). *Introdução ao marxismo*. Porto Alegre: Movimento. En Gadotti, M. (1996).
- Saforcada E. (2017). El rol fundamental de la psicología en el campo de la salud. Conferencia Magistral presentada en: Congreso Universitario de Psicología. Mayo de 2017, Asunción, Paraguay: Universidad Nacional de Asunción, p.1-22. Citado según De la Barrera, S. y M. P. Juárez (2019).
- Schaff, A. (1966). Introducción a la semántica (p. 164). México: FCE. En P. Freire (1973a).
- Sklar, C. (2020). Reseña de: Walter Kohan (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina. Pp. 248. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 29 (2), 247-253. Disponible en <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/33065/34671>
- Torres, C. (1995). Estudios freireanos. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. En A. Vogliotti y M. P. Juárez (2012). *Glosario freireano. Significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire*. Córdoba: Universitas.
- Vasilachis de Gialdino I. (Coord). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica?* Río Cuarto: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vogliotti, A. y M. P. Juárez (2012). *Glosario freireano. Significados para comprender y recrear la teoría de Paulo Freire*. Córdoba: Universitas.