

Guía Pedagógica para el Diseño de Procesos Educativos



Dirigida a las servidoras y servidores públicos

Guía Pedagógica para el Diseño de Procesos Educativos

Diseño de un diplomado en la Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud en el marco de la Política Distrital de Salud

Colección La Ruta de la Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud

Alcalde Mayor de Bogotá	Luis Eduardo Garzón
Secretario Distrital de Salud.....	Héctor Zambrano Rodríguez
Director de Salud Pública.....	José Fernando Martínez Lopera
Gerente Hospital de Suba	Sandra Lozano Cerón
Equipo Gestión Local	Jackeline Vivi Quintana Ángela Cristina Moreno Talero
Oficina Asesora de Comunicaciones en Salud	Alejandra Maldonado Rivera Patricia Arévalo Piñeros
Dirección Salud Pública	
Área de Análisis y Políticas en Salud	Consuelo Peña Aponte Solángel García
Equipo Técnico de la Corporación para la Salud Popular Grupo Guillermo Fergusson	
	Ana Lucía Casallas Murillo Nancy Molina Achury Armando De Negri Filho Gloria Alcira Alvarado Forero Patricia Ramírez Montenegro
Ilustraciones	Érika Juliana Lancheros Velásquez
Diseño y Diagramación	Nayibe Jiménez Leal

ISBN: 978-958-1182-2

Secretaría Distrital de Salud
Calle 13 No. 32 - 69 ▪ PBX: 364 90 90
www.saludcapital.gov.com

GRUPO GUILLERMO FERGUSSON, Corporación para la salud popular
Cra. 25 No. 27A-37 Bogotá - Colombia ▪ Telefax (057) 1-288 60 94 ▪ Tel: 340 07 84
E-mail: ferguson@colnodo.apc.org



Contenido

	Presentación General	4
	Introducción	5
1.	¿Por qué realizar procesos educativos desde la EPCVYS?	7
2.	La pedagogía pertinente para la EPCVYS	8
3.	La educación en la EPCVYS: una herramienta de acción de empoderamiento social de los sujetos	12
3.1.	Criterios para constituir experiencias educativas desde la EPCVYS.....	15
3.2.	La educación popular	16
3.3.	¿Cómo diseñar la propuesta pedagógica?	18
3.3.1.	El currículo como punto ordenador del acto educativo y el despliegue del campo de conocimiento o saber.....	19
3.3.2.	¿Cómo ordenar el currículo a partir de competencias?.....	20
3.3.3.	Mínimos metodológicos que se deben tener en cuenta para una intervención pedagógica desde la EPCVYS.....	23
4.	Una experiencia con servidoras y servidores públicos	26
	Anexos.....	31
	Bibliografía.....	40



Presentación General

Ruta de la Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud

La Secretaría Distrital de Salud, el Hospital de Suba y la Corporación para la Salud Popular, Grupo Guillermo Fergusson presentan: el Baúl de Herramientas que contiene la Ruta de la Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud (EPCVYS). Con este conjunto de herramientas buscamos cualificar las prácticas que los servidores públicos realizan cotidianamente, para mejorar la calidad de vida de la población bogotana a través de la implementación de las políticas.

También esperamos que con esta propuesta, los pobladores y comunidades se acerquen de una manera sencilla al desarrollo conceptual que soporta la política, en el entendido de que ellos no son simples espectadores o beneficiarios de la misma, sino que son parte fundamental y, por lo tanto, deben asumir que son sujetos con derechos para conocer, debatir e incidir en su construcción y así avanzar en la garantía del Derecho a la Salud en el Distrito Capital. El Baúl contiene:

- **Un primer cuadernillo:** Conociendo y apropiando la Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud dirigido a los líderes sociales y comunitarios.
- **Un segundo cuadernillo:** La Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud, una vía hacia la equidad y el Derecho a la Salud, dirigido a las servidoras y servidores públicos.
- Cuatro guías dirigidas a las servidoras y servidores públicos:
 - ✓ **Guía 1:** Lectura Integral de necesidades sociales a partir de la construcción de Temas Generadores.
 - ✓ **Guía 2:** Construcción colectiva de respuestas integrales a las necesidades y la Gestión Social.
 - ✓ **Guía 3:** Guía Pedagógica para el Diseño de Procesos Educativos.
 - ✓ **Guía 4:** Construcción de Procesos Comunicativos.

Esta serie de cuadernillos y guías se complementan con dos juegos: una baraja o juego de cartas y una versión interactiva en CD-ROM. Con estas dos propuestas se busca introducir a los participantes en el mundo de la Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud como un camino potente para construir políticas públicas por el bienestar y la calidad de vida.



Guía Pedagógica para el Diseño de Procesos Educativos

Introducción

El presente texto está dirigido a los servidores públicos de la Secretaría Distrital de Salud. Busca generar una reflexión sobre la educación, como herramienta para los procesos de transformación y calidad de vida. Para tal efecto, pretende responder a la pregunta: ¿Cómo desarrollar procesos educativos desde la Estrategia Promocional de Calidad de Vida y Salud? A esta pregunta subyace la necesidad de explicitar qué se entiende por educación en salud. Al respecto, es pertinente evidenciar que varios procesos que tradicionalmente se denominaron programas de formación en salud se identifican con pedagogías transmisoras de información, en donde el objetivo de la educación es ofrecer a los estudiantes participantes una serie de datos para cambiar los hábitos o conductas. Este tipo de educación psicologiza los procesos educativos y les resta potencia como dispositivo fundamental para instituir relaciones y subjetividades, transformar la cultura y la vida.

En ocasiones, cuando los profesionales o trabajadores de la salud deben realizar procesos de educación, llámense talleres, conversatorios u otros, se enfrentan a la dificultad de organizar el proceso. Si se les pregunta qué requieren para realizar adecuadamente esta labor, con seguridad responderían que el problema se centra en lo metodológico, en que no tienen herramientas, lo que reduciría el problema a un



manejo didáctico. Sin embargo, ésta no resolvería el problema. La dificultad, de fondo, está en que la formación recibida por los profesionales y trabajadores de la salud no cuenta con procesos de formación en pedagogía y, por lo tanto, carece de reflexión sobre la educación en salud. El tema de la educación en salud en los currículos formales de las universidades e instituciones técnicas es reciente; es decir, que habría todo un campo de profundización para establecer las relaciones y potencialidades de la educación en salud.

Más allá de lo anterior, los trabajadores de la salud se ven abocados a realizar acciones educativas en muchos casos sin los suficientes elementos; es razonable, entonces, que esperen fórmulas para hacer este tipo de trabajo. Ante esta situación, es preciso enfatizar que los procesos de educación implican un ejercicio fuerte de pensamiento para trascender la idea de transmisión de conocimiento y generar procesos de transformación; esto implica que el trabajador de la salud que educa asuma con seriedad esta labor y esté dispuesto a profundizar en la discusión pedagógica, para que se llene de argumentos sobre el tipo de práctica educativa que realiza, desde qué lugar se ubica para realizarla y construya metodologías y herramientas acordes con la visión por la que haya optado.

En este contexto, el documento intenta que los trabajadores de la salud reflexionen sobre la lógica con la que han realizado sus prácticas educativas, en la perspectiva de avanzar en procesos educativos en salud dirigidos a formar sujetos para que transformen la realidad.



1. ¿Por qué realizar procesos educativos desde la EPCVYS?

El proceso de producción de una política pública, desde su formulación general hasta su aplicación efectiva, requiere del desarrollo de actividades organizativas que garanticen una disposición colectiva, capaz de asumir su materialización.

En la actualidad la tendencia mundial en las políticas se dirige a vincularlas con el cumplimiento de los derechos humanos, en la medida en que esta postura es considerada éticamente deseable. En este marco, el derecho a la salud es contemplado como uno de los derechos que expresa de mejor manera el nivel de justicia que realiza cada Estado.



Para avanzar en políticas públicas con contenidos de derechos se requiere un trabajo urgente, para que los ciudadanos y ciudadanas asuman activamente su construcción, defensa y exigencia. Una de las principales estrategias para lograr dicha postura son los procesos de educación.

En este marco, la educación es vista como un **correa** efectivo en la constitución de las nuevas ciudadanía y del desarrollo de autonomía para la reapropiación del bienestar. Es decir, la implementación de la política requiere de **sujetos constructores**, lo que implica un énfasis fuerte en formación, organización por parte de los sujetos constructores directos de esa política, ya sean los servidores públicos que la implementan cada día o los ciudadanos y ciudadanas que son afectados por esta.

Una condición de los procesos formativos es que permitan dilucidar la integralidad de la política social, que den un paso firme como contribución a la cualificación de los nuevos sujetos de la política pública y que en el escenario de la complejidad mencionada desarrollen una enseñanza activa.

En este marco, la educación posibilita que los seres humanos apropien de manera más equitativa el capital cultural que la humanidad ha

Para avanzar en políticas públicas con contenidos de derechos, se requiere un trabajo urgente, para que los ciudadanos y ciudadanas asuman activamente su construcción, defensa y exigencia.



construido a lo largo de los siglos y que puede ser resignificado a la luz de los contextos, situaciones y necesidades de los grupos poblacionales,

quienes lo utilizan y reinterpretan para transformar la vida y la realidad en favor de la calidad de vida y la equidad.

2. La pedagogía pertinente para la EPCVYS

¿Qué tipo de pedagogía sería pertinente para la EPCVYS?

En los procesos de educación en salud de tipo no formal, por ejemplo, cuando se realiza un curso en salud, el discurso pedagógico ordena la forma como se transmite el discurso de salud considerado válido. Si el lugar desde el que se enuncia es el **autocuidado**, los mensajes se centrarán en decir cómo el individuo puede proteger su salud, cómo evitar riesgos, cómo cambiar conductas o hábitos; mientras que si el lugar desde el cual se enuncia es el **derecho a la salud**, los mensajes se centrarán en establecer las relaciones que producen salud o enfermedad, ubicarán el papel del Estado, de la sociedad y de los ciudadanos en dicha producción; explicarán cómo las relaciones de producción y consumo ordenan los circuitos de producción de la vida, la salud y la enfermedad; entablarán cómo las decisiones políticas son determinantes para el bienestar o malestar de la población.

Igualmente, desde el lugar que se inscriba el discurso pedagógico, este designa el

papel que cumple cada sujeto en el proceso educativo; por lo general, quien hace las veces de "docente" organiza el conocimiento desde su propia perspectiva y considera la validez del conocimiento, dispone las "temáticas", núcleos, ejes, entre otros. Es decir, que constituye un sentido al proceso, creando un currículo; así en muchas ocasiones el docente, o quien hace sus veces, no tenga conciencia de que lo hace; él, cuando organiza el conocimiento de cierta manera, está colocando una intención; de igual forma, establece formas de evaluar.

El hecho de constituir el currículo está generando unos códigos, en donde el docente establece qué es lo importante y lo transmite. De acuerdo con Bershtein, en el discurso pedagógico se inscriben una serie de códigos que regulan social y culturalmente las habilidades lingüísticas (competencias) que todos compartimos como especie. Entonces, el espacio donde se desarrolla el acto educativo, ya sea escolarizado o no, genera un discurso que es asumido como el verdadero, instaurando una división entre el conocimiento válido, transmitido en la





capacitación por el docente; y el no válido, el que está por fuera del lugar donde se desarrolla el conocimiento. De esta forma, la educación perpetúa el *statu quo*.

Tomemos un ejemplo para ilustrar lo anterior. Cuando en un curso se trabaja sobre las políticas en salud, y el tema específico es la Ley 100, por lo general el docente dispone el curso partiendo de un objetivo, que busca que los participantes en el curso "aprendan sobre la Ley 100", es decir, adquieran la lógica con la que se ordena la Ley, la forma en que ordena el conocimiento, y esta intencionalidad se podría denominar el currículo; la evaluación, por su parte, se daría en términos de identificar hasta dónde los participantes pueden enumerar los regímenes, los derechos y deberes del usuario, los decretos reglamentarios, entre otros. Esta forma de organizar el proceso pedagógico es equivalente a la que Bernstein denomina educación escolarizada, es decir, reproductora de las formas de ordenamiento hegemónicas de la sociedad.

Para transitar hacia una pedagogía liberadora, como diría Freire, se requeriría que el discurso pedagógico posibilite a los participantes la toma de posturas, a partir de una lectura crítica de su propia experiencia. Sería pertinente preguntarse: ¿cómo el espacio de formación recoge la experiencia de los participantes, su voz? Esto implicaría que el docente esté abierto a escuchar, que más que un currículo ordenado y cerrado, constituya uno que

tenga carácter flexible, que reconozca el interés del docente, en igualdad con los intereses de los estudiantes. ¿Es posible pensar que se puede ordenar la experiencia educativa sin un currículo? ¿O, que el currículo se construya de manera conjunta con los estudiantes? En el ejemplo que se viene trabajando, estaría el interés del docente de enseñar la lógica y componentes de la Ley 100, quizás los intereses de los participantes se podrían ubicar en querer comprender el sistema de salud para hacer mejor uso de los servicios; no obstante, si la capacitación se realiza desde la perspectiva del derecho a la salud, esto implicaría que el discurso se ordene en función de ubicar cómo se produce la salud, establecer el contraste entre el derecho y lo que ofrece el sistema; esto va más allá del sistema. Así las cosas, el curso de capacitación tendría que constituirse a partir de lo anterior y posibilitar la emergencia de la crítica argumentada y el cambio de posturas por parte de los sujetos participantes, tanto del facilitador, dispuesto a introducir temas diferentes a los preestablecidos o ajustarlos; así como de los estudiantes, quienes son capaces de dejarse





permea por el conocimiento técnico del docente o por el saber de los otros participantes, a la luz de sus experiencias e interacciones cotidianas con el sistema, sus dificultades y posibilidades. Es decir, es posible que se constituyan currículos de carácter flexible, que reconozcan a todos los sujetos que hacen parte del acto educativo.

Uno de los obstáculos más difíciles de superar, en los procesos educativos en salud, es la fragmentación entre la educación escolar y la extraescolar¹, por cuanto manifiesta una drástica discontinuidad entre el conocimiento y la comunicación que tiene lugar en el ámbito del espacio formativo (escolar) y el conocimiento y

la comunicación fuera de él (extraescolar). Se supone que los espacios formativos, son lugares que tienen como misión generar conocimiento; este supuesto conduce a asignarles como propios lo que Bernstein ha denominado los “códigos elaborados”, que corresponderían a tradiciones institucionalmente respaldadas y difícilmente podrían reaparecer o mantenerse por fuera de esas tradiciones. Al respecto, el discurso de la salud tiene una amplia carga técnica e institucional, que lo configura con códigos de este tipo. A continuación se presenta un ejemplo del manejo tradicional de códigos elaborados en procesos de capacitación en salud:

“Juan Andrés es un niño de cinco años, quien acude con frecuencia a la UPA por presentar diarreas, e incluso ha sido hospitalizado por esta causa. Ante esta situación, el personal de salud generó una actividad para sensibilizar a la mamá de Juan Andrés y para ello la visitan en su casa, con un rotafolio diseñado hace algún tiempo para estos casos.



En este rotafolio, con gráficos alusivos a una comunidad urbana, se encuentra una explicación sobre el sistema digestivo y define cómo se producen las infecciones intestinales; de igual

forma, describe las principales medidas para mejorar los hábitos de higiene y tratamiento de los alimentos.

¹ Lo escolar, se considera el ordenamiento formal del conocimiento, lo validado desde una lógica que por lo general es establecida por el docente o quien hace sus veces. Lo extraescolar, es entendido como lo que no hace parte del espacio formalmente instituido por el docente.



Una vez que la funcionaria ha trabajado con la madre de Juan, la ESE da por entendido que esta actividad educativa incidirá en el bienestar y la recuperación de la salud del niño.

Estas discontinuidades conducen a la ruptura entre conocimiento y comunicación escolar y extraescolar como dos contextos distintos, lo que sugiere una fragmentación de la experiencia del sujeto. Desde la perspectiva tradicional, el acto educativo debe propiciar que el sujeto diferencie tajantemente estos contextos y adquiera reglas de

manera tácita; así, en el espacio de formación se delimita el qué y el cómo de las posibilidades de conocimiento, marginando la riqueza de la experiencia que trae el sujeto desde otros contextos y otras formas de comunicación.

Otro de los obstáculos para el abordaje de procesos educativos es el uso indiscriminado de algunos términos que son utilizados con frecuencia. Al respecto, vale la pena hacer una precisión sobre los conceptos educación, pedagogía y didáctica:

Denominación	Aproximación conceptual
Educación	Práctica social donde el sujeto se instituye socialmente.
Pedagogía	Reflexión sobre la práctica educativa. Se centra en pensar desde dónde se realiza el acto educativo, el tipo de transformaciones y de conocimientos que se producen.
Didáctica	Se refiere a mecanismos del orden metodológico que se utilizan en los procesos educativos.



La escuela y para el caso particular los procesos educativos en salud, no han logrado instituir la democratización del conocimiento.



Son múltiples los obstáculos que existen para que los procesos educativos trasciendan de la esfera de reproducción social hacia una esfera de la creación y la producción, en la perspectiva de la transformación de las formas tradicionales de organización social a la cual subyacen inequidades.

La escuela y para el caso particular los procesos educativos en salud, no han logrado **instituir** la democratización del conocimiento; por el contrario, en muchos casos han sido un mecanismo que tiende a la perpetuación del monopolio de dominio del conocimiento fundado en la autoridad de la capacidad técnica y del prestigio social. En este marco, el desafío de transformación de los procesos educativos en

salud, implica la reflexión profunda de quienes tienen la responsabilidad de dinamizarlos; para tal efecto, el presente documento los invita a que identifiquen en sus prácticas desde qué lugar organizan sus procesos educativos: ¿Estos son espacios de información, de diálogo y de construcción? ¿De reconocimiento del otro y de su experiencia? ¿Cómo se facilita en el espacio educativo el reconocimiento de otros contextos comunicativos? ¿Cómo el facilitador pone a jugar su saber y conocimiento técnico en relación con el saber y el conocimiento de los otros? ¿Qué tipo de traducción requiere el lenguaje técnico que se utiliza en el espacio educativo para que logre un alto nivel de comprensión por parte de los otros?

3. La educación en la EPCVYS: una herramienta de acción de empoderamiento social de los sujetos

La EPCVYS tiene como propósito fundamental potenciar el desarrollo de la autonomía de los sujetos individuales y colectivos. La autonomía depende de las posibilidades que los sujetos tengan para disfrutar su libertad y ejercerla. El ejercicio de la libertad está en relación directa con las condiciones de información, conocimiento y condiciones materiales que le permitan al hombre/mujer decidir sobre su propia vida y la del colectivo.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos se convierten en herramientas para ampliar el horizonte democrático de la sociedad.

Desde esta visión, la educación tiene como misión poner a disposición de **todos** los seres humanos el bagaje de conocimientos acumulados, es decir, los procesos formativos que cumplen con el papel de producir y distribuir el capital cultural. Si la educación logra insertarse a la vida



cotidiana, incorporar otros contextos donde se produce conocimiento y saber y avanzar en una distribución más equitativa del conocimiento, podría superar el papel de reproductora y se

convertiría en **creadora de cultura**. En esta **perspectiva** se ubica que el proceso formativo propuesto por la EPCVYS² se sustenta en:

- La relación indisoluble entre teoría y praxis.
- El reconocimiento de los sujetos como sujetos de saber–poder.
- Los lugares o espacios educativos como sitios de intercambio simbólico y de diálogo, para producir posturas críticas de los sujetos. En dichas posturas radica la fuerza transformadora que permite avanzar hacia un mundo con mayor justicia social. Es decir, los espacios escolares son lugares para transformar la vida y la sociedad y no simplemente para reproducirla.
- El desarrollo de la experiencia como base del proceso pedagógico posibilita ampliar los márgenes de la misma hacia otros contextos y formas de la vida social.
- El desarrollo del comunicar-hablar como procesos de generación de nuevas subjetividades.

En los lugares o espacios educativos se producen intercambios simbólicos que generan posturas críticas para transformar la vida y la sociedad.



² Documento marco de la Escuela Popular de Líderes en Salud Grupo Guillermo Fergusson. Bogotá, 2005.



Realizar intervenciones educativas desde la EPCVYS debe propiciar:

- *El desarrollo de la autonomía de los sujetos como condición básica de la emancipación.*
- *El conocimiento como un proceso deliberativo que le permite a los sujetos tomar posturas, para avanzar hacia una ética pública.*
- *La transformación de los contextos a partir de la interpretación de la experiencia y su resignificación individual y colectiva hacia horizontes posibles.*
- *La potenciación de sujetos para que participen en la construcción de la vida individual y colectiva desde sus propios lugares y quehaceres. Esta participación en la vida pública conduce a que los sujetos se asuman como constructores de lo público.*
- *El desarrollo de una perspectiva colectiva.*
- *El empoderamiento de sujetos y organizaciones.*
- *La construcción de puentes entre: cultura de expertos y la vida cotidiana.*



3.1. Criterios para constituir experiencias educativas desde la EPCVYS

Los **criterios** son directrices específicas que vinculan la perspectiva y que permiten aterrizarla en lo metodológico y se expresan así:

- **Experiencia:** el proceso educativo debe reconocerse como una experiencia vital intersubjetiva, que posibilita la construcción del conocimiento como herramienta transformadora del mundo. En tal sentido, se reconocen las múltiples experiencias de los sujetos: educador, estudiante, como la base del proceso educativo.
- **Praxis:** este concepto es central si se tiene en cuenta la capacidad creadora del sujeto y el papel de la educación. La praxis es un hacer en el mundo para transformarlo, lo que a su vez necesariamente transforma al sujeto que ejecuta la acción. Este criterio permitirá superar la escisión proceso formativo/vida, en tanto la práctica educativa es una propuesta para transformar la realidad de los sujetos que participan en dicha práctica. A partir de esto se deben reconocer los múltiples contextos en los que se hallan insertos el estudiante y el profesor: la comunidad, la familia, los medios de comunicación, los pares, entre otros.
- **Participación:** "entendida como una práctica social que constituye los sujetos y la sociedad, por cuanto la participación es un poder—acción que transforma"³; a través de la participación se reconoce a todos los sujetos como sujetos de poder, saber y transformadores, sujetos para la democracia, lo que implica tener en cuenta que ésta va desde el acceso a la información, hasta la toma de decisiones.
- **Investigación:** se comprende como los procesos en los cuales se genera conocimiento; en este sentido, la investigación corresponde a todos los sujetos y no a unos "elegidos". Los procesos de investigación serán organizados y sistematizados de manera ordenada. Al definir la investigación desde esta perspectiva se procuran dos cosas: primero, que se trascienda de la visión reproductora de la educación hacia una visión de cultura creadora; en segundo lugar, esta visión permite establecer el proceso educativo como un lugar de creación del conocimiento y no solamente como lugar del aprendizaje. En tal sentido, la investigación como elemento fundamental de los procesos educativos genera en los "estudiantes" la necesidad de indagar sobre la realidad, buscar explicaciones, generar lecturas de las necesidades y construir respuestas a esas necesidades.

³ CARMONA, Luz Dary; CASALLAS, Ana Lucía. *La participación en Salud: una vía hacia la Ciudadanía*. Bogotá, 2005.



¿Cómo lograr procesos educativos que posibiliten la capacidad crítica, la construcción de acuerdos y el consenso frente a la necesidad de avanzar en equidad?

Aunque la educación tenga sus limitaciones frente a la idea del igualitarismo social, porque no podría hacer desaparecer las desigualdades reales, esta tentativa no será posible hasta que no sean efectivamente abolidas las desigualdades de conocimiento mediante la acción pedagógica. En las manos de los maestros, o quienes hacen sus veces, estaría una gran labor por reducir la desigualdad cultural socialmente condicionada.

La educación es un dispositivo social para la reproducción social, pero también posee los mecanismos para la constitución de un sujeto que sea capaz de fracturar la dinámica de las relaciones de dominación a través del conocimiento y la capacidad crítica. La educación tiene que transformar el lenguaje en una herramienta

intelectual. Como señaló John Dewey, la auténtica libertad descansa en la capacidad de pensamiento, en la habilidad para “poner las cosas patas arriba” para mirar deliberadamente las cosas, para juzgar si se tiene a mano el volumen y calidad de evidencias necesarias para tomar una decisión y, en caso negativo, saber cómo y dónde buscarlas. La posibilidad de construir sujetos más autónomos pasa por establecer la relación entre autonomía como ejercicio pleno de la libertad y las opciones materiales y culturales que ofrece el Estado y la sociedad para el desarrollo de las capacidades de los sujetos.

En este marco, las pedagogías críticas posibilitarían procesos de transformación de la realidad, a partir de la constitución de sujetos que se consideren portadores de saber y de poder, y que trasciendan, como diría Bernstein, “las marcas simbólicas del lenguaje que instituye formas hegemónicas de pensar”. Estas pedagogías se nutren, entre otros, de la propuesta de educación popular impulsada por pedagogos latinoamericanos como Paulo Freire.

3.2. La educación popular

Tiene como propósito fundamental desarrollar procesos de pensamiento para transformar la realidad y los contextos sociales hacia lo que se ha denominado procesos de emancipación. Estas pedagogías se definen con una intencionalidad

de empoderamiento. El acto educativo se realiza a partir de procesos organizados con instrumentos en el mundo del saber y el conocimiento, para configurar actores sociales que transformen su realidad. En el trasfondo, la



educación popular busca una lectura de hechos y procesos de manera diferente a como lo hace la cultura "cultura", es una forma de organizar una visión colectiva consecuente con una cultura que busca el reconocimiento de la palabra de los que históricamente han estado al margen de los circuitos del poder. Es decir, que busca la impugnación del saber-poder instituido por los

discursos hegemónicos para construir un discurso alternativo.

La educación popular posibilita la pregunta por la participación de los excluidos en la construcción de una nueva sociedad y el tipo de desarrollo deseable para la inclusión de todos y todas en el marco de la diversidad.

Pilares sobre los que se construye la educación popular

- Es la opción básica de la transformación de la sociedad hacia unas condiciones de justicia social; por ende, es una opción ética.
- Construye empoderamiento a partir del reconocimiento de que todos y todas son sujetos de saber y de poder.
- El acto educativo parte de la realidad social y se organiza para su transformación.
- La cultura es el escenario fundamental; y el acto educativo, opera como proceso de negociación cultural.
- Impulsa procesos de autoafirmación, al sustentar la producción de conocimientos y de vida con sentidos diversos.
- Diferencia niveles en la producción de conocimientos y saberes, y reconoce la diversidad como motor de la transformación social.
- Es un campo de conocimiento en construcción, es un saber práctico/teórico.



Desde esta perspectiva pedagógica la voz del otro significa el contenido que se revela y es solo a partir de la revelación del otro que se

cumple la acción educativa. "El discípulo se revela al maestro, el maestro se revela al discípulo en una mutua escucha. Para que sea un acto



de reciprocidad y funcione la dialéctica de la intersubjetividad, es necesario un acto de fe⁴. Solo la fe mutua en los términos de realidad del otro garantiza la comunicación. Schütz muestra cómo el sub universo de la interpretación científica del mundo choca con el sentido común, por lo cual para su conciliación es necesario recurrir a las reglas de interpretación constitutivas de un tercer sub universo, donde cada uno de los ámbitos está separado del otro y es irreducible al tercero. Dicho de otra manera, se trata de generar procesos de negociación y traducción transcultural. Lo anterior plantea la necesidad de generar "ambientes escolares", en donde

se ubica al maestro como un sujeto dinámico propositivo, que se reconoce como facilitador de procesos de conocimiento⁵; así, el ambiente, es una creación de un contexto relacionado con un **problema** que se construye, en la perspectiva de que el sujeto (estudiante) desarrolle todas sus potencialidades y capacidades para adaptarse, crear y recrear los contextos a partir de la posibilidad de transformar el problema. En esta perspectiva pedagógica, los sujetos, tanto maestro como estudiante, se reconocen como sujetos de saberes y experiencias válidas para construir conjuntamente nuevos discursos.

3.3. ¿Cómo diseñar la propuesta pedagógica?

El quehacer general de la educación o el fin que persigue es **transformar a los sujetos en una perspectiva de socialización**; la educación,

cumple con un papel cultural, validado en la práctica. Bajo esta óptica, las preguntas que están en la base son:

1. ¿Cómo dirigir procesos educativos para producir autonomía?
2. ¿Cómo ordenar un conjunto de conocimientos en el campo educativo para que la intervención sea eficaz en función de la autonomía?

La propuesta metodológica de formación de la EPCVYS sustentada en las pedagogías críticas, tiene como finalidad el acto educativo como una práctica para la acción de transformar el mundo

con una intencionalidad ética y política de generar bienestar; por tal razón, el eje pedagógico comprende el desarrollo de unas competencias y el uso de unos dispositivos metodológicos.

⁴ FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretenda enseñar*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, 2001.

⁵ DEWEY, John. *¿Cómo pensamos?*



3.3.1. El currículo como punto ordenador del acto educativo y el despliegue del campo de conocimiento o saber

Como se mencionó antes, quienes realizan un acto educativo tienen alguna intencionalidad explícita o no, que se expresa en lo que se denomina currículo. En el orden pedagógico, se trata de disponer y organizar todas las múltiples relaciones que se entretienen para generar procesos de conocimiento. El currículo es una forma de organizar la práctica educativa.

De acuerdo con la EPCVYS, el currículo debe tener el carácter de flexible y debe buscar integrar la vida cotidiana, el reconocimiento de

los sujetos, sus intereses e intencionalidades, para organizar el conocimiento, las relaciones maestro/estudiante, como redes de relaciones que se entretienen para formar para la vida.

Para construir un currículo integrado es necesario "definir los dispositivos que hacen posible la integración del conocimiento", en el marco social. Así, en la propuesta aquí planteada, la integración del acto educativo parte de una metodología problematizadora, enmarcada en la EPCVYS. La problematización implica:

- La realidad o realidades son construcciones sociales.
- Los problemas no están dados, se construyen desde un lugar; en este sentido, la constitución de los problemas busca explicar cómo se producen las inequidades, para desde allí construir alternativas posibles que transformen la realidad social.
- La lectura de la realidad (lectura de necesidades sociales), se realiza desde la multiplicidad de relaciones y determinantes que la explican.

Pedagógicamente, se trata de ordenar el currículo a través de los problemas, en tanto estos posibilitan vincular la experiencia de los participantes con el discurso técnico del dinamizador; de igual forma, permite explicitar las relaciones que se dan en el contexto escolar (espacio educativo) y los contextos más amplios en los que están insertos los

sujetos y que son considerados lugares válidos para construir conocimiento. Además, permite integrar situaciones, en tanto se profundiza en las relaciones que las producen, emergiendo su complejidad en términos de lo social, lo político, lo económico, lo subjetivo, con lo cual se elimina uno de los obstáculos más importantes a la hora de leer los problemas: su naturalización.



Estructurar el currículo por problemas permite integrar el proceso educativo en la medida en que establece una coherencia discursiva y práctica, que posibilita un desplazamiento en la forma en que el sujeto asume que es posible

transformar la vida y que él posee algún tipo de fuerza o poder para hacerlo.

Se trata de que el sujeto logre visualizarse como un actor que puede y debe transformar la vida social y construir alternativas a las situaciones problemáticas.

3.3.2. ¿Cómo ordenar el currículo a partir de competencias?⁶

La elaboración del concepto competencia, que aquí se emplea, se distancia críticamente de la definición generalmente aceptada, según la cual sería un “saber hacer en contexto”; también lo hace de su concepción como “desempeño idóneo”, agenciada por Begoya⁷, del desarrollo que le ha dado el SENA en el marco de su labor como ente rector de la formación para el trabajo⁸. Esta distancia se sustenta, por una parte, en una consideración acerca de la misión de la educación de generar capacidad para agenciar prácticas que transformen la realidad, a partir de unos conocimientos que posibilitan a los sujetos cambiar sus posturas frente a sí mismos, la vida y la sociedad.

En esta perspectiva resulta evidente que una concepción de la competencia como un “desempeño idóneo” no es pertinente, ni en el

sentido de un uso estricto del concepto⁹, ni en el de las repercusiones políticas que acarrea¹⁰ y que para concebirla como un “saber hacer en contexto”, sería preciso indagar previamente si tal elaboración satisface -y bajo qué condiciones- las finalidades de la educación planteadas anteriormente.

A la luz de la teoría estructural de la semiótica del discurso, lo que se puede entender como “competencia” es el conjunto de condiciones previas y de presupuestos que hacen posible la acción. En términos de un sujeto, esas condiciones y presupuestos pueden resumirse en dos tipos de competencia: la semántica y la modal.

Se entiende aquí por competencia semántica, la posibilidad de tematizar los objetos de un campo; y por competencia modal, el efecto que

⁶ BERNSTEIN, Basil. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*.

⁷ BEGOYA, Daniel, y otros (2000). “Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto”. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2000.

⁸ Ver los documentos de estándares de competencia para programas técnicos y tecnológicos producidos por las mesas sectoriales.

⁹ Es un contrasentido concebir la competencia como “el desempeño idóneo...”, pues el concepto competencia fue elaborado, precisamente, para diferenciar “lo que” hace posible el desempeño, del desempeño mismo.

¹⁰ Nos referimos al riesgo evidente que tiene el que la universidad oriente la formación de profesionales a la adquisición de unas supuestas competencias prácticas, derivadas del análisis de operaciones propias de los puestos de trabajo existentes, en la forma como lo piensa el SENA.



se produce por el hecho de que todo enunciado-discursivo está organizado jerárquicamente de tal manera, que los elementos descriptivos están siempre determinados por unos valores denominados modales (deber, querer, poder y saber), capaces de modalizar tanto el ser como el hacer. Esta organización supone que cuando un sujeto produce un enunciado, este puede estar determinado por cualquiera de ellos y no solamente por el saber.

En razón de lo anterior, pensar un proceso de formación en términos de las competencias que permite adquirir a sus estudiantes, obliga a considerar el tránsito de estos a través de espacios académicos en los cuales pueden tener experiencias que los conecten con el deber ser (sistemas de reglas que los obligan), el deber hacer (juicios previos a la decisión sobre su actuación), el querer ser (la proyección de sí mismos sobre un horizonte de posibilidades), el querer hacer (la voluntad de

actuar), el poder ser (la posibilidad de algo cuya existencia aún no se ha realizado), el poder hacer (la libertad), el saber ser (la competencia para hacer juicios epistémicos, haciendo creer o poniendo en cuestión la propia creencia) y el saber hacer (la competencia cognitiva).

Más allá de todo esto, organizar un curso de formación o capacitación está abocado a considerar los medios que han de permitir al sujeto estudiante asumir como propias todas estas modalizaciones del discurso; es decir, que garantizarán la autonomía que se manifiesta bajo la forma del CREER (deber hacer, poder hacer, saber ser o saber hacer, querer ser o hacer).

En desarrollo de esta perspectiva, es posible contar con un modelo de trabajo del cual derivar el procedimiento destinado a operacionalizar esta concepción de las competencias en la pedagogía. La representación del modelo puede sintetizarse así:

1. A lo largo de un eje horizontal se disponen los elementos temáticos del objeto de estudio (de un curso o de un plan de estudios). Esta disposición asegura el trabajo académico sobre las competencias semánticas.
2. A lo largo de un eje vertical se dispone un conjunto de unidades constituidas por los programas de realización esperados del estudiante en cuestión. Por razones de conveniencia, esos programas de realización pueden ser denominados también "ámbitos de desempeño". De acuerdo con las experiencias desarrolladas, que hasta el momento han sido consideradas, los programas de acción que se han encontrado son: programas relativos al gestionar (recursos, procesos, productos, entre otros); programas relativos al diseñar (objetos, modelos teóricos, procesos,



espacios, obras, entre otros); relativos al investigar (construir marcos conceptuales, elaborar, reelaborar o trasladar conceptos, establecer estados del arte, construir y solucionar problemas); y relativos al intervenir (afectar prácticas sociales, transformar realidades objetivas y subjetivas, modificar relaciones).

3. Para cada programa de realización, es posible establecer las competencias modales que deben ser puestas en juego como parte de la experiencia formativa. A manera de ejemplo, es posible considerar que los procesos de control social que están a cargo del veedor comunitario pueden ser tematizados, mediante un trabajo de intervención sobre los procesos de información de la inversión pública. En este sentido, la competencia semántica se referirá al control (en otros términos, aquello que se va a tematizar es el control) y las experiencias que se propiciarán estarán vinculadas con la intervención (en otros términos, el tipo de realización con la cual se vincule el control será la intervención). Las competencias modales que buscaremos serán aquellas más coherentes con el tipo de experiencia que supone la intervención sobre los sistemas de control. La determinación de las competencias esperadas procede de las siguientes consideraciones:

¿Qué debe querer hacer el curso/programa? Desde luego, este "querer" no se refiere a las profundidades de la subjetividad del estudiante y, por lo tanto, a algo que está fuera del alcance del curso/programa, sino a las afectaciones que el curso/programa pretende lograr en él: aquello hacia lo cual busca hacerlo sensible, ya se trate de problemas de la vida práctica o de acontecimientos. Así el "querer hacer", resulta de una intervención educativa y, por lo tanto, intencional.

- ¿Qué debe creer deber hacer, qué debe creer no deber hacer el curso/programa? Se trata, de una competencia ética, referida a las acciones en la vida práctica: la creencia define así una disposición a juzgar por sí mismo la legitimidad de un curso de acción.
- ¿Qué debe saber hacer? Aquí se debe recordar que el pensamiento y el lenguaje son formas particulares de la acción; por lo tanto, el saber en cuestión no remite exclusivamente a unos contenidos de la conciencia, sino también -y fundamentalmente- a unas posibilidades de operar con ciertos conceptos, técnicas y teorías, en el marco de argumentos y razones para hacerlo. De esta manera, lo que habitualmente se denomina "contenidos", representa solo información con la cual o sobre la cual se opera.



- ¿Qué debe poder hacer? La pregunta remite a la intervención que el curso/ programa debe estar en condiciones de realizar en el mundo práctico las transformaciones en las prácticas del quehacer de los líderes o participantes, sus obstáculos y las posibles maneras de enfrentarlos.

3.3.3. Mínimos metodológicos que se deben tener en cuenta para una intervención pedagógica desde la EPCVYS

La metodología que se implementa, en concordancia con los postulados de la EPCVYS, implica el desarrollo mínimo de cuatro fases, así:

a. Fase de reconocimiento de los sujetos y sus experiencias

Las actividades específicas de esta fase buscan identificar los sujetos, la forma en que han construido el territorio, las problemáticas y necesidades. De igual forma se busca reconocer sus intereses y expectativas frente a la vida; este hecho es fundamental, pues se trata de indagar cuáles son los sentidos de vida que mueven a los sujetos, cuáles son sus potencialidades y qué factores pueden estar limitando su calidad de vida.

La identificación de los sentidos de vida que movilizan o pueden movilizar a los sujetos (categoría promocional), es considerada el punto de partida para el trabajo educativo en la EPCVYS; así, el proceso pedagógico no se reduce a "dictar" unos contenidos, sino que



el trabajo de la EPCVYS se vincula con las necesidades e intereses de los sujetos.

La construcción de la categoría promocional debe ser un proceso de despliegue de los pilares de la educación popular (numeral 3.2). Por ejemplo, en un trabajo con niños y niñas, se les debe reconocer como sujetos, lo que implica reconocer su voz como expresión de su percepción, de su manera de interactuar con otros y de la forma como se relacionan con esos otros. Este hecho le hace unos requerimientos metodológicos al facilitador: cómo hacer para que los niños y niñas expresen: ¿qué piensan de la vida?, ¿cómo la ven?, ¿qué es importante para ellos?, ¿quiénes son importantes para ellos?

Seguramente el indagar por los sentidos de vida de los niños y las niñas, implica un esfuerzo, por ubicar mecanismos que permitan que ellos tengan confianza, se sientan interpretados; es decir, se requieren metodologías adecuadas para que su voz se exprese; por lo general, este tipo de metodologías conlleva el



uso de lenguajes no usados tradicionalmente y abordajes desde la estética.

Una vez identificada la categoría promocional, se acuerda con los participantes cómo continuar el trabajo -reconocimiento del sujeto y de su voz-. El facilitador siempre debe proponer, en tal sentido es creador de la intervención pedagógica, pero a la vez debe estar dispuesto a reformularla, ajustarla e inclusive cambiarla, de ser necesario, de acuerdo con la voz de los participantes y los intereses propios; no se trata de negarse como parte fundamental del acto educativo, se trata de negociar.

b. Fase de consolidación: vínculo categoría promocional-derecho

Una vez identificada la categoría promocional, debe ser validada por los participantes; es decir, el facilitador debe construir pretextos (discursos, imágenes, representaciones, entre otras) que traduzcan la categoría promocional y que le permita a los participantes establecer el nivel de reconocimiento de sí mismos. La pregunta sería: ¿hasta dónde la interpretación del facilitador corresponde a lo que los participantes querían manifestar? Este elemento es sustantivo, porque allí se está legitimando la voz del participante y la categoría promocional como el motor de la intervención pedagógica. Por ejemplo, si los niños y niñas identificaron que el sentido fundamental

de su vida está en la diversión, la intervención se direccionaría hacia el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Es pertinente recordar que la intencionalidad ética y política de la EPCVYS es generar bienestar, lo cual está directamente vinculado con el avance y progresividad efectiva de los derechos; este elemento es el que el docente o dinamizador debe poner a jugar, es decir, este sería la parte constitutiva de la intencionalidad del acto educativo en salud; en el ejemplo que se viene desarrollando, el interés de los niños y las niñas podría vincularse con el derecho a la recreación. A partir de este segundo momento de trabajo, se plantearía la interdependencia de este derecho con otros, para dar cuenta de la calidad de vida y el desarrollo de la autonomía, propósitos fundamentales de la EPCVYS.

c. Fase tres: organización del currículo

Durante esta fase se consolida el proceso, se organiza el tipo de competencias que se trabajarán y los dispositivos pedagógicos que se utilizarán. En el ejemplo que se viene ilustrando, si la categoría promocional para la intervención con los niños y niñas fue el derecho a la recreación, entonces el facilitador debe ubicar el tipo de competencias y dispositivos que va a utilizar. Podrían ser en función de los programas de acción (gestionar, diseñar, investigar, intervenir). A continuación se ilustra una posible forma de ordenar el currículo:



Programas de acción	Competencias modales	Lectura de necesidades, autonomía y territorio	Subjetividad e intersubjetividad de la participación	Respuestas integrales y transectorialidad
Investigar	Voluntad (querer hacer) Ética (deber hacer) C. cognitiva (saber hacer) Libertad (poder hacer)	Los niños/as indagan sobre las formas como viven. (Cuentan historias) Diseñan los personajes de las historias.		
Diseñar	Voluntad (querer hacer) Ética (deber hacer) C. cognitiva (saber hacer) Libertad (poder hacer)	Autorreconocimiento. Autoafirmación.	Construyen historias colectivas. Montan obras: de títeres, teatro, entre otras.	Socializan a través de poner en escena las obras.
Gestionar	Voluntad (querer hacer) Ética (deber hacer) C. cognitiva (saber hacer) Libertad (poder hacer)		Constituyen grupo/sujeto colectivo.	Conocen sobre su realidad y la visibilizan. Gestionan cambios y transformaciones.
Intervenir	Voluntad (querer hacer) Ética (deber hacer) C. cognitiva (saber hacer) Libertad (poder hacer)			Interactúan con otros actores de la sociedad y del Estado.



d. Fase cuatro: socialización

Durante esta fase, se generan espacios para socializar las experiencias realizadas y posicionar la voz del sujeto en la perspectiva de afectar las condiciones que afectan la calidad de vida; para el caso que se está ilustrando, los niños y las niñas.



4. Una experiencia con servidoras y servidores públicos

La experiencia que se presenta hace parte de una investigación-intervención en promoción de la salud¹¹, que realizó la Corporación Fergusson y la Secretaría Distrital de Salud en 1997 y 1998, en la Localidad de Kennedy, en el sector de Patios. Para ilustrar un proceso educativo en salud, se retoma de manera sintética un Seminario Taller realizado con los servidores públicos del Hospital de Primer Nivel de Atención, Kennedy 29.

El Seminario Taller tenía como objetivo validar con los trabajadores del hospital el modelo de acción promocional, que es el resultado de la investigación-intervención mencionada. De manera general, el modelo está estructurado por Estrategias: Investigativa, Educativa, Comunicativa y de Gestión; como el interés de este texto se centra en lo educativo, a continuación se presenta de manera sintética la estructura básica del proceso metodológico realizado en la estrategia educativa, teniendo en cuenta que es coherente con los planteamientos epistemológicos y metodológicos desarrollados a lo largo del presente documento.

El Seminario Taller partió del reconocimiento de los sujetos que participaban en él; así, la primera sesión indagó sobre la percepción de los servidores sobre sí mismos, su espacio laboral, en

términos de calidad de vida; la técnica utilizada fue la representación a través de la construcción de personajes¹². Los participantes, organizados en grupos, elaboraron tres personajes, a los cuales les definieron los siguientes nombres: Trabajoso Rivera, Flash y Calidatina¹³; esta fue considerada la interpretación inicial.

El ejercicio permitió visualizar un primer plano sobre la situación de calidad de vida de los trabajadores del hospital, que expresaron que había malestar en el trabajo debido, entre otras razones, al estrés, la sobrecarga laboral y el aumento de responsabilidades.

Con base en las características de los personajes, los grupos identificaron los posibles sentidos que podría tener el trabajo en la vida de los personajes, ubicando dos puntos contrapuestos: el trabajo como medio de subsistencia y el trabajo como la posibilidad de desarrollo y libertad. El grupo acordó que la segunda visión sería la adecuada, lo que implicaría transformar las condiciones en que realizaban el trabajo hasta ese momento. El siguiente paso fue ubicar cómo este sentido podría ser la fuerza transformadora para cambiar la situación de deterioro de calidad de vida laboral; a esta fuerza se le denominó categoría promocional.

¹¹ Secretaría Distrital de Salud – Corporación para la Salud Popular Grupo Guillermo Fergusson. *Modelo de acción promocional en salud para la población de Patios, Kennedy. Bogotá, 1997–1998.*

¹² Ver anexo 1.

¹³ Ver anexo 2.



Para realizar adecuadamente la selección de la categoría promocional¹⁴, se llevaron a cabo dos ejercicios: un grupo focal¹⁵ para profundizar en la información y en los sentidos de vida que habían emergido en los cuentos de la interpretación inicial. Producto de esta segunda sesión se establecieron, como posibles categorías promocionales: adaptación al entorno laboral, convivencia; desarrollo de roles y autocontrol; relajación, vida y salud; convivencia familiar; resolución y manejo de conflictos; organización del tiempo; relaciones personales y autoestima.

En la tercera sesión de trabajo se propuso a los trabajadores que profundizaran aún más en la indagación sobre la calidad de vida de ellos, para lo cual se realizaron varios mapas de problemas o necesidades, de acuerdo con el concepto de calidad de vida en relación con sus condiciones laborales. La metodología que se usó correspondía a grupo de discusión, ya que esta permite identificar las diversas posturas de los servidores públicos, contrastarlas y lograr acuerdos y disensos; a continuación se presenta el cuadro resumen, producto final de la discusión:

Necesidad/problema	Explicación	Clasificación
No hay espacios físicos adecuados. Hacinamiento.	El hospital cambió la forma de prestar servicios a partir de la Ley 100 y no ha adecuado la infraestructura.	Infraestructura.
Múltiples responsabilidades, diversas temáticas, sobrecarga de trabajo.	La flexibilidad laboral instaurada desde la Ley 50 de 1993. Cambio de roles por la Ley 100.	Sobrecarga laboral.
Poco reconocimiento, mucho trabajo.	La cultura institucional cambió: la eficacia y la eficiencia es lo fundamental por sobre las personas.	Autoestima.
Bajo salario.	Prima la rentabilidad económica y la fórmula de sostenimiento, recae sobre los hombros de los trabajadores.	Explotación.

¹⁴ La categoría Promocional es entendida como un dispositivo (gatillador) de la acción, en tanto representa el sentido de vida o bienestar para los sujetos, en este caso los trabajadores del Hospital. Ver anexo 3.

¹⁵ Ver anexo 4.



Con los productos obtenidos en las sesiones: lectura inicial (personajes), categorías promocionales y la interpretación de las necesidades, se realizó una socialización por parte de los facilitadores del proceso; para tal efecto se construyó un cuento¹⁶ que buscaba determinar el nivel de validez de la interpretación realizada por los facilitadores sobre la lectura que habían realizado los participantes. Este ejercicio de validación es fundamental para avanzar en la consolidación de la categoría promocional y en la construcción de respuestas, ya que expresa el consenso. Así, los servidores públicos acordaron que la categoría promocional que los podría potenciar sería la que denominaron: desarrollo del placer, la cual contenía la parte subjetiva y a la vez las condiciones laborales como posibilidad del desarrollo de la libertad.

A partir de esta decisión, los participantes por grupo tenían que organizar una propuesta inicial de intervención¹⁷ para mejorar la calidad de vida de los trabajadores. La metodología que se les propuso fue construir una obra de teatro. Los servidores retomaron los personajes y construyeron los libretos, donde caracterizaban las situaciones problemáticas y las alternativas de solución.

Para los participantes, el montaje y presentación de las obras resultó divertido y

estimulante. Durante la presentación se mostraron locuaces, creativos y dinámicos. En la reflexión posterior, el grupo fue más parco en su expresión, pero muy receptivo hacia los diferentes análisis que se realizaron.

Los servidores caracterizaron el espacio laboral¹⁸ como uno demasiado exigente y poco gratificante. Al parecer, las actividades cotidianas, además de ser excesivas, tienen un carácter de urgencia, que impide la reflexión sobre las mismas y la identificación del sentido general de su desarrollo. En consecuencia, los servidores públicos experimentan una sensación de impotencia frente a su contexto laboral, dada por la saturación de responsabilidades, el bajo reconocimiento de su desempeño y una autonomía aún precaria.

También se planteó la posibilidad de que se estuviera presentando una distribución inadecuada de la carga laboral y una sobrecarga de trabajo, por las múltiples actividades y proyectos por los que se responde a diario.

Desde una perspectiva más contextual se planteó, como parte de la situación, la grave problemática del sector hospitalario y su impacto en la vida de los participantes. El detrimento progresivo de las finanzas de los hospitales públicos, unido a su altísima responsabilidad en el sostenimiento de las políticas; y la obligación

¹⁶ Ver anexo 5.

¹⁷ Ver anexo 6.

¹⁸ Ver anexo 7.



de mantener y aumentar las metas de rendimiento de los hospitales; sumado al ambiente de zozobra de los empleados, por la amenaza permanente de pérdida del empleo debido a las reestructuraciones.

Bajo todas estas circunstancias, el grupo opinó que la salud no sólo debe ser promovida hacia afuera del hospital, sino también hacia adentro. En tal sentido, las propuestas de intervención giraron en torno al fortalecimiento del Programa de Salud Ocupacional, el Comité Paritario de Salud Ocupacional y garantizar que sus acciones redunden en beneficio de los empleados del hospital. Es pertinente señalar que dentro de los mecanismos para el fortalecimiento de estos procesos, los trabajadores definían acciones como: fomentar la participación en el Comité Paritario, a partir de la elaboración de un diagnóstico que reconociera sus intereses y situaciones reales y convocar a la administración a generar espacios de discusión y reflexión permanente sobre las condiciones laborales al interior del hospital. Con esta primera acción se generaría una visibilización del desgaste en el que están imbuidos los trabajadores y los costos

que esto implica para todos, para la institución y para la salud pública. De igual forma, buscar mecanismos de gestión más precisos con la ARP, en la perspectiva de que las intervenciones que esta realiza sean más acordes con los resultados obtenidos en el seminario–taller.

Desde el punto de vista de la EPCVYS, este proceso con los servidores públicos alcanzó a plantear un esbozo inicial, en términos de leer sus necesidades y visualizar posibles transformaciones del contexto. Quizás el mayor logro de esta experiencia estaría en el hecho de que los sujetos se sensibilizaron frente al papel que pueden desempeñar en la transformación de la vida y los determinantes que afectan la calidad de vida, en la medida en que se posibilitó una explicación a la situación y se vislumbró la construcción de alternativas. De igual manera, iniciaron un proceso de reflexión sobre ellos, desde la calidad de vida, del cual surgieron posibles modos de enfrentar lo cotidiano, tanto en el espacio familiar como en el laboral. Sin embargo, se podría decir que sus elaboraciones no fueron suficientes para generar estrategias de intervención y de gestión hacia respuestas más integrales.

**La salud no sólo debe ser promovida
hacia afuera del hospital, sino también
hacia adentro.**



Al respecto, se podría argumentar que esta experiencia con los servidores públicos se realizó en 24 horas, es decir, que los alcances deben considerarse en función de la coherencia metodológica del proceso educativo que se ha planteado a lo largo del presente documento; en tal sentido, cabe resaltar:

- *La experiencia partió del reconocimiento de los sujetos, sus experiencias y saberes.*
- *Los docentes se ubicaron en el lugar de facilitadores del proceso educativo.*
- *El sentido del proceso educativo buscaba transformar a los sujetos y la realidad hacia mejores condiciones de vida, a lo cual subyace una postura ética.*
- *El acto educativo permitió que los participantes se vislumbraran como sujetos transformadores.*
- *El acto educativo partió de la realidad social de los participantes, sus intereses, necesidades y territorio (lugar de trabajo).*
- *Durante el acto educativo se dieron procesos de autoafirmación, al sustentar la producción de conocimientos y de vida con sentidos diversos.*



Anexos

ANEXO 1. Identificación de intereses

Duración total: 24 horas.

Primera sesión: investigación cualitativa en la promoción de salud. Intensidad: 8 horas.

Objetivo: indagar sobre los intereses de los funcionarios y funcionarias del Hospital Kennedy 29, para determinar los dispositivos que van a transformar su vida laboral, utilizando la investigación cualitativa.

Materiales: antes del seminario los participantes leyeron dos textos sobre desarrollo conceptual de la promoción de la salud y de metodologías de investigación social.

Guía de trabajo 1. Elaboración del personaje

Caricaturicémonos

¿Por qué no?

1. Demos un nombre a un personaje ficticio que nos represente. Que con el solo nombre hable de nosotros, de lo que somos, hacemos, deseamos y buscamos.
2. Ahora, imaginemos: ¿cómo es físicamente ese personaje? ¿Es hombre o mujer? ¿Alto o bajo? ¿Gordo o flaco? ¿Cómo se viste? ¿Cómo se mueve y cómo habla? ¿Tiene alguna dolencia o enfermedad?
3. ¿Cómo es el mundo de este personaje? ¿En dónde trabaja? ¿Con qué tipo de personas lo hace? ¿Dónde vive y con quién? ¿Tiene familia? ¿Cómo es esa familia? ¿Cómo es el sitio donde vive? y ¿cómo el lugar donde trabaja?
4. ¿Cuáles son sus rutinas? ¿A qué hora se levanta? ¿Cuánto demora para llegar al trabajo? ¿Cómo se transporta? ¿A qué horas descansa? ¿Descansa?
5. ¿Qué costumbres tiene el personaje? ¿Le gusta parrandear? ¿Le gusta el deporte? ¿Cuáles son sus comidas favoritas? ¿Tiene aficiones? ¿Es de aquellos(as) que gusta del riesgo o prefiere eso del sexo seguro? En fin, ¿qué cosas disfruta y qué cosas padece?

- ¿Cuáles son las cosas buenas en la vida de su personaje y cuáles son sus mayores problemas?
- Finalmente, después de todas estas caracterizaciones, ¿le queda bien a este

personaje el nombre que le colocamos al comienzo del ejercicio?

Ahora, ¡dibujemos
a nuestro personaje!

ANEXO 2. Los personajes y sus características

• TRABAJOSO RIVERA

Hombre de estatura mediana (1,65 m), acuerpado pero barrigón. Viste formalmente, con saco y corbata; siempre está caminando agitado, es acelerado, por eso saluda pero no se despide, aunque es amable. Vive preocupado y ansioso, sufre de gastritis.

Trabaja en la Localidad Octava con las comunidades menos favorecidas, no es muy puntual, generalmente llega quince minutos tarde a todos sus compromisos, pero nunca lo reconoce. Se levanta a las 6:00 a.m. y llega media hora después para firmar; asegura que llega a tiempo; se traslada de un lado a otro en transporte público, duerme cada tres días y trata de descansar.

Vive relativamente cerca de la localidad, en un apartamento pequeño, con su familia, la cual está conformada por la señora y un hijo. Trabajoso, además tiene una amiga. Sin embargo, es hogareño, le gusta la vida doméstica.

Los viernes toma, es parrandero con sus compañeros, hincha del fútbol, prefiere el almuerzo casero de \$ 2.500, le fascina tirar... el tejo... Prefiere, sin embargo, el sexo seguro. Disfruta el trabajo, aunque hay momentos en que se siente muy agotado y quisiera tener más tiempo para él.

• CALIDATINA: “la bella”

Joven mediana, delgada, elegante, informal. Es muy activa y afanada. No se da cuenta de si padece o no de alguna enfermedad. Su vida se desenvuelve en muchos espacios. Trabajo, familia, amigos, novio.

Vive en Bogotá con su familia, en un apartamento cálido, con vista a toda la ciudad. Su familia está compuesta por padres y hermanos, que son muy unidos. El lugar donde vive es iluminado, amplio y agradable. Su sitio de trabajo, en cambio, son calles destapadas e inseguras, lejos del centro y, por supuesto, muy lejos de su casa.



Madruga a las 5:00 a.m. y dura una hora arreglándose para salir a su trabajo. Allí va en colectivo. Trabaja, duerme, baila y hace deporte. Descansa de 10:00 p.m. a 5:00 a.m. y sábados y domingos.

Le gusta parrandear, disfruta las comidas rápidas, el pollo, el pescado y las carnes en sus diferentes presentaciones.

Mantiene una vida sexual segura. Disfruta la compañía de su familia, de su trabajo y de su novio. Padece de estrés.

Para ella sus mayores recursos están dados por su juventud, su profesión, sus proyecciones en la vida y su salud. Sus problemas radican en la distancia del trabajo y las limitaciones que tiene para desarrollarlo.

- **FLASH**

Se trata de una mujer de 35-40 años, de mediana estatura y de complejión mediana también. Es a la vez una ejecutiva que trabaja en un hospital de primer nivel y una ama de casa que tiene esposo y dos hijos. Uno de ellos es un niño y el otro un adolescente. Vive más o menos a 45 minutos de su sitio de trabajo y normalmente se desplaza en vehículo particular.

Normalmente se levanta a las cinco de la mañana y procede a alistar a sus hijos para el colegio, preparar el desayuno y atender a su marido. Posteriormente

conduce a sus hijos al colegio y luego llega a su lugar de trabajo. Su rutina está llena de estrés y muchas actividades. Flash fuma y toma mucho tinto, debe responder a múltiples exigencias, tanto en su lugar de trabajo como en su hogar y siempre está pensando en las responsabilidades que tiene en sus dos mundos.

Aunque le gusta la rumba y la diversión, muy pocas veces puede hacerlo. Es muy frecuente que no almuerce o que solo coma comida chatarra, ya que sus obligaciones no le dan tiempo para detenerse al mediodía y comer con tranquilidad.

Sus mayores cualidades son la responsabilidad, el compromiso con su trabajo y su hogar; y sus mayores problemas, el estrés, el "pico y placa" y, en suma, la falta de tiempo. Es tan escaso su tiempo, que ni siquiera se da cuenta de las enfermedades que puedan aquejarla.

La elaboración de los personajes y su socialización posibilitó expresar las condiciones laborales en que se hallaban en ese momento los trabajadores de la salud del hospital.

Sin embargo, se requería generar un nivel de reflexión más profunda sobre dicha situación y a la vez propiciar propuestas frente a ella. ¿Qué se podría hacer? ¿Desde dónde?

Anexos

ANEXO 3. Desarrollo de categorías promocionales

Guía de trabajo 2. Desarrollo de categorías promocionales

Objetivo: indagar sobre las condiciones laborales de los servidores públicos del Hospital Kennedy 29, para determinar los dispositivos que podrían movilizarlos para transformar su vida laboral y mejorar la calidad de vida.

1. Si tuviésemos que pensar en la salud de los personajes presentados:
 - ¿Cuáles serían sus necesidades en términos de calidad de vida?

- ¿Cómo se explican las necesidades de los servidores/as del hospital?

2. Ahora pensemos que estos personajes hacen parte de una población, a la cual debemos ofrecer un programa de promoción de la salud. Con base en las respuestas a la pregunta 1:

- Ubiquemos mínimo tres y máximo cinco temas de trabajo con esta población, que sinteticen sus necesidades en términos de calidad de vida.

ANEXO 4. Guía del grupo focal

Guía de trabajo 3. grupo focal

El objetivo del grupo focal fue explorar los significados y recursos de los participantes frente al éxito, el desarrollo del placer y la convivencia familiar:

Preguntas iniciales:

Éxito: ¿Qué significa que alguien sea exitoso? ¿Qué tipos de éxito reconocen? y ¿de qué depende el éxito?

Desarrollo del placer: ¿Cómo disfrutan la vida? ¿Cómo integran el placer en

la cotidianidad? y ¿qué creatividad han desarrollado frente al goce?

Convivencia familiar: ¿Qué comparten y con quiénes? ¿Cómo entienden las relaciones de convivencia? y ¿qué estrategias les han posibilitado convivir?

El grupo focal se grabó y se sistematizó. A partir de la información recogida con la elaboración de los personajes y durante el grupo focal, los facilitadores realizaron un ejercicio de interpretación, el cual



fue socializado por medio de un relato síntesis, que se presenta a continuación.

El relato se socializó al grupo, y a partir de este y de las propias interpretaciones

de los participantes se definió la categoría dominante. Esta fue “El desarrollo del placer”.

ANEXO 5. Socialización de los dinamizadores de la lectura inicial

UN CUENTICO

¡Claro! -pensó el niño-, cuando la gente camina hace que la tierra dé vueltas; entonces, como ahora hay más gente que antes, pues la tierra da vueltas más rápido y por eso es que los meses y los años ahora duran menos. Pero -continuó su reflexión- si la gente no siempre camina para el mismo lado... ¿por qué la tierra siempre da vueltas en el mismo sentido?

Estos pensamientos circulaban en su inquieta mente, mientras observaba a Trabajoso, Calidatina, “la bella” y la señora Flash. Todos ellos se movían con presteza, corrían de un lugar a otro, sonreían y bromeaban durante algunos segundos. Después volvían a correr, de pronto se detenían, agarraban un poco de comida y, mientras comían, emprendían nuevamente su carrera.

El niño se imaginaba que había un señor malo que los perseguía. Y debía ser muy

malo, porque Trabajoso, Calidatina, “la bella” y la señora Flash eran personas amables, que se esforzaban mucho para que las demás personas pudieran estar bien.

Aunque el niño nunca había visto al señor malo, sí había oído hablar de él. Tampoco sabía su nombre, pero conocía su apodo; Trabajoso, Calidatina y la señora Flash lo llamaban Tiempo. Y es que Tiempo nunca estaba cuando ellos lo necesitaban, ellos siempre decían “no tengo tiempo, no me alcanza el tiempo” y cuando Tiempo llegaba, ellos se angustiaban muchísimo. “Me cogió el tiempo, se me acabó el tiempo”, decían con desesperación.

Pero si Tiempo los acosaba y les hacía pasar malos ratos, había otro señor al que Trabajoso, Calidatina y la señora Flash querían muchísimo. El niño creía que estaban enamorados de ese señor porque además parecía que estaban dispuestos a

hacer cualquier cosa por estar junto a él. Ese señor se llamaba Éxito y todos querían conquistarlo. De pronto por eso corrían todos al tiempo, sin que el niño pudiera ver para dónde iban con tanta prisa.

El señor Éxito debía ser muy hermoso; por ejemplo la señora Flash decía que "quería que todo fuera éxito en su vida" y Calidatina, "la bella", decía que "de eso vive alimentándose una". Trabajoso también quería a Éxito, perdón, al señor Éxito y todos los días intentaba congraciarse con él. Trabajoso decía que para estar cerca del señor Éxito, "debía esforzarse todos los días, debía construir en lo cotidiano"... Eso al niño le sonaba muy... raro.

Pero el niño pensaba que, así como el señor Tiempo, don Éxito también era muy exigente. "Todo lo que hagamos para llegar al Éxito conlleva a un sobreesfuerzo, que es necesario asumir", decían los tres adultos con seriedad y valentía. Y a los que no eran como el señor Éxito quería, los llamaban perdedores e inseguros. Les decían que no tenían personalidad... po... posi... positiva. Y eso seguramente era muy malo.

Definitivamente, a don Éxito le gustaban las personas triunfadoras y competitivas, que cada día quisieran avanzar e ir escalando... escalando algo... seguramente una escalera, que aunque el niño nunca había visto, se imaginaba que debía conducir a un sitio lleno de juegos y sorpresas.

Al niño, en cambio, tampoco le gustaba el señor Éxito. Incluso se imaginaba que debía ser amigo del señor Tiempo, o si no, por lo menos habrían estudiado en el mismo colegio o eran de la misma gallada. A él la que le gustaba era la señorita Goce.

¡Y cómo le gustaba!... Jugaba con ella todos los días y a toda hora. Le encantaba olerla, tocarla, saborearla, oírla y mirarla. Casi nunca pensaba en ella, porque se la pasaba con ella. Pero tenía miedo de que cuando creciera se alejara de ella, así como Trabajoso, Calidatina, "la bella" y la señora Flash. Ellos también querían a la señorita Goce, pero casi nunca la visitaban.

La visitaban tan pocas veces que ya hasta se les había olvidado cómo era. Cuando contaban que habían estado con la señorita Goce, el niño se reía porque él sabía que esa no era la señorita Goce. En realidad habían estado con la señorita Tranquilidad o con la señora Satisfacción. A la señorita Goce le gustaba que la tocaran, la oyeran, la miraran, la oleran y la saborearan; en cambio, a Tranquilidad y Satisfacción solo les gustaba que las imaginaran y les conversaran. Pero Trabajoso, Calidatina, "la bella" y la señora Flash suspiraban por la señorita Goce, mientras recordaban sus encuentros con Tranquilidad y Satisfacción.

Tal vez era por esa confusión que el niño no podía entenderse con Trabajoso, Calidatina, "la bella" y la señora Flash. El



niño los quería muchísimo, porque sabía que eran muy buenos, muy responsables y muy generosos, pero le resultaba muy difícil pasar un buen rato con ellos. Cuando no eran los señores Tiempo y Éxito quienes acababan con sus encuentros, eran las aburridoras Tranquilidad y Satisfacción quienes se apoderaban de la reunión.

Entonces, el niño pensaba que aunque Trabajoso, Calidatina, “la bella” y la señora Flash eran muy buenos, muy generosos y muy responsables, no sabían escoger sus amistades.

¡Qué lástima! —se lamentaba mientras los miraba—, son tan buenas personas, tan responsables...

ANEXO 6. Diseño de intervención

Sesión: educación en la promoción de salud.

Dispositivo: SEMINARIO TALLER DE PROMOCIÓN DE SALUD

Objetivo: redimensionar el papel de la educación dentro de la promoción de la salud y profundizar en el desarrollo de la misma.

Objetivos específicos

Elaborar colectivamente una “micropieza” de teatro, como ilustración de la autogestión educativa en salud.

Desarrollar un proceso de flexibilización y resemantización alrededor de la categoría dominante identificada en la sesión anterior.

Guía de trabajo 4

1. A partir del análisis de las características de los personajes elaborados y de la situación de vida de los mismos (la cual estaba sintetizada en el relato), montar dos micropiezas de teatro, las cuales debían mostrar, con verosimilitud, un cambio en la vida de los personajes frente a la categoría dominante seleccionada: el desarrollo del placer.
2. Elaboración del guión y montaje de las micropiezas. Este trabajo incluyó cuatro pasos:
 - Definiciones de base: que incluye definiciones tanto de las características de los personajes, como del espacio en

el que se desarrolla la trama, así como del tiempo en el que transcurre la misma.

- Definición del argumento (verificación de verosimilitud).
 - Dramaturgia (planteamiento y análisis de la secuencia de la acción).
 - Puesta en escena, la cual incluye: definiciones del espacio escénico y del desplazamiento.
3. Presentación de las dos obras.

4. Teatro foro. Para éste se realiza una reflexión colectiva sobre los contenidos de las obras, los cuales deben ser totalmente definidos por los participantes. Se indaga sobre los sentimientos experimentados durante el montaje y la presentación, acerca de las interpretaciones que como espectadores realizan respecto a la vida de los personajes y sobre las necesidades y posibilidades de cambio en ellas.

ANEXO 7. Resultados de los guiones desarrollados

- La primera obra presentó, en dos escenas, un fragmento de la vida diaria de la señora Flash en su espacio familiar; En ella se mostró la sobrecarga de actividades y responsabilidades del personaje. Este debía encargarse de la atención de los niños y su traslado al colegio, de la preparación del desayuno, del pago de los servicios y del mantenimiento general de la estabilidad doméstica. Adicionalmente, el personaje debía mantener un alto nivel de exigencia en su espacio laboral.

Durante la primera escena, el personaje se mostraba extremadamente angustiado y precipitado y asumía todas las responsabilidades domésticas, sin delegar ninguna ni en su esposo ni en sus hijos. En

la segunda escena pretendían mostrarse las posibilidades de cambio, delegando responsabilidades en los demás miembros de la familia. Las responsabilidades se distribuían desde Flash hacia su esposo, lo cual implicaba para ella el enfrentamiento del temor de que los compromisos adquiridos por el cónyuge no fuesen cumplidos. El manejo de las situaciones con sus hijos cambió, en el sentido de mostrarse más comprensiva e indulgente con las conductas de los niños.

Dentro de la búsqueda de verosimilitud, se evidenciaba el surgimiento de una crisis de pareja, como producto de la pauta de cambio generada por el personaje. También fue evidente la necesidad de Flash



de mejorar su manejo de las situaciones cotidianas con sus hijos.

- La segunda obra mostró secuencias más largas en la vida de los tres personajes elaborados. En cada uno de ellos se presentaron tres secuencias, que revivieron sus situaciones domésticas al inicio de un día laboral, las presiones del trabajo durante la jornada habitual y, finalmente, el enfrentamiento con sus propias conciencias.

En los espacios domésticos, la vida de cada uno de los personajes fue diferente, aunque con dos elementos comunes: la angustia y la agitación. Para el caso de Flash, la agitación obedecía a sus múltiples responsabilidades cotidianas con sus hijos y su esposo, las cuales debía cumplir en un período de tiempo extremadamente limitado.

En el caso de Trabajoso, la agitación era consecuencia de su mal manejo del tiempo, ya que este personaje se acostaba tarde y no se levantaba a tiempo. Finalmente, Calidatina sufría su angustia como producto de su inconformidad con las zonas donde debía trabajar y la gran cantidad de tiempo que dedicaba a su arreglo personal.

En los espacios de trabajo, los tres personajes eran cruzados por la misma situación: las demandas perentorias

de su jefe. Cada uno debía presentar productos específicos a su superior y los tres habían incumplido sus compromisos por diferentes razones. Estas razones, sin embargo, eran las mismas que habían generado su angustia matutina. Para el caso de Flash, el exceso de responsabilidades en su espacio laboral; para Trabajoso, su irresponsabilidad y mal manejo del tiempo; y para Calidatina, su inconformidad con el trabajo.

La tercera secuencia mostraba la ambivalencia de los personajes frente a su sentido de vida. Una cara de su conciencia, “la cara mala”, los invitaba a anteponer el trabajo a todas sus demás necesidades. Flash debía atenuar sus responsabilidades domésticas, Trabajoso debía mejorar su manejo del tiempo y Calidatina debía ignorar su insatisfacción. Todos debían hacerlo en función del incremento del rendimiento de la empresa.

La otra cara de la conciencia, “la cara buena”, les sugería atender lo que al parecer los autores ubican como aspectos descuidados de sus vidas. En el caso de Flash, la soledad y privación afectiva de su hijo; en el caso de Trabajoso, el desgaste y la enfermedad de su esposa, y para el caso de Calidatina, la búsqueda de una labor que llene sus expectativas profesionales.

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil. Hacia una sociología del discurso pedagógico. Universidad del Valle, 2001.
- BEGOYA, Daniel, y otros. "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto". En: Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá, Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- CORPORACIÓN GRUPO GUILLERMO FERGUSSON. Documento propuesta de diplomado. 2007.
- DEWEY, John. ¿Cómo pensamos? Editorial Gedisa, Barcelona, 1995.
- FREIRE, Paulo. Cartas a los QUIEN PRETENDA ENSEÑAR. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.
- Secretaría Distrital de Salud-Corporación Grupo Guillermo Fergusson. Modelo de acción promocional en salud. Bogotá, 1998.
- Universidad Central. Escuela de Pedagogía. Baraja de diseño pedagógico. Serie de la acción. Bogotá, 2006.