

# Reflexiones sobre Educación Popular, Pedagogías Críticas, Salud Colectiva y Salud Mental<sup>1</sup>

**Bruno Hennig**

Lic. en Psicología

Institución de pertenencia:

UNLa – CONICET

*espaciosfisicoscomunes@gmail.com*

## Resumen

En el presente artículo se propone un diálogo posible entre la Educación Popular, las Pedagogías Críticas, la Salud Colectiva y la Salud Mental. Para este trabajo, se considera el actual contexto neoliberal en la mayoría de América Latina y el Caribe y se proyecta un diálogo contrahegemónico y disonante respecto al Capitalismo. A su vez, se propone un prisma desde el cual se busca contribuir a una producción alternativa de saberes y enfoques emancipatorios. Para ello, se indaga en algunos caminos en el marco de una Salud Colectiva disruptiva, en la Educación Popular, y se toman a las Pedagogías Críticas en relación a una crítica decolonial, es decir, serán abordadas algunas líneas en tanto Pedagogías Críticas de la colonialidad. De este modo, es posible pensar en un eje-preocupación transversal al trabajo que ha sido esbozado desde distintos puntos, la tensión y disputa entre el paradigma de la colonial modernidad, y otro paradigma (crítico), sostenido en una perspectiva

colectivista emancipatoria, encontrándose este eje de manera sugerida a lo largo de la producción escrita.

**Palabras clave:** Educación Popular - Pedagogías Críticas - Salud Colectiva - Salud Mental.

**Abstract:** In the present article a possible dialogue between Popular Education, Critical Pedagogies, Collective Health and Mental Health is proposed. For this work, the current neoliberal context is considered in most of Latin America and the Caribbean and a counter-hegemonic and dissonant dialogue with respect to Capitalism is projected.

In turn, a prism is proposed from which it seeks to contribute to an alternative production of knowledge and emancipatory approaches. For this, it investigates some paths within the framework of a disruptive Collective Health, in Popular Education, and the Critical Pedagogies are taken in relation

to a decolonial critique, that is, some lines will be addressed as Critical Pedagogies of the coloniality. In this way, it is possible to think of an axis-concern transversal to the work that has been sketched from different points, the tension and dispute between the paradigm of colonial modernity, and another paradigm (critical), sustained in an emancipatory collectivist perspective, finding itself this axis in a suggested way throughout the written production.

**Key Words:** Popular Education - Critical Pedagogies - Collective Health - Mental Health.

## Introducción

A partir de mi participación en espacios de Educación Popular (en la Red Trashumante) y de mi formación en el campo de la Salud Colectiva y la Salud Mental Comunitaria, el objetivo en esta producción escrita consiste en elaborar algunas articulaciones posibles entre ciertos marcos teórico-conceptuales y algunas reflexiones propiciadas a partir de la puesta en diálogo de la Educación Popular, las Pedagogías Críticas, la Salud Colectiva y la Salud Mental Comunitaria. Se trata de realizar aportes para un diálogo inicial entre la Educación Popular, las Pedagogías Críticas, Salud Colectiva y Salud Mental. Es importante aclarar que tanto la Educación Popular, las Pedagogías Críticas, como la Salud Colectiva están compuestas por diversos posicionamientos y enfoques, lo cual implica una heterogeneidad que no es abordada en este trabajo, sino que se toman algunas perspectivas para el ya mencionado diálogo inicial. Comprendo a la educación como un acto político, desde la contribución de Paulo Freire (1975; 2011; 2013) y de José Luis Rebellato (2009). Paulo Freire propone una educación problematizadora a través de grupos de discusión en ronda en los cuales construir espacios de alfabetización. La “educación problematizadora” que plantea Freire refiere a establecer relaciones dialógicas con los grupos con los que se trabaja y fomentar las situaciones que

propicien procesos en los cuales los sujetos puedan ir apropiándose de la palabra y a su vez problematizar la realidad, a partir de sus experiencias concretas. En sus prácticas y textos, Freire sostiene la importancia de una formación colectiva para contribuir a procesos de conscientización entre lxs participantes de círculos de discusión, y así propender hacia una transformación de la realidad y no a una mera interpretación de la misma.

También, y en tanto contextualización, añadir que la Red Trashumante es una organización social en la cual la Educación Popular es transversal a dicha organización. La Red Trashumante surge en 1998, en la provincia de San Luis, Argentina, y según las épocas y sus posibilidades, se traslada a distintos territorios, a nivel nacional, para llevar a cabo talleres y otras formas de encuentro desde la Educación Popular con diversas organizaciones sociales, partiendo de metodologías dialógicas-problematizadoras.

Por otra parte, referir a Pedagogías Críticas precisa de la aclaración de que éstas abarcan diversos saberes, focalizando, según el caso, en diversas referencias geopolíticas, problemáticas, y asuntos. Asimismo, algunxs referentes de las Pedagogías Críticas son Peter McLaren (2012), y Henry Giroux (2003). Para este trabajo, en el marco de las Pedagogías Críticas, también consi-

dero los aportes de distintxs autores que procuran un “hacer decolonial” (Mignolo, 2016). Pienso como parte de las Pedagogías Críticas los aportes de Rita Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, Anibal Quijano, y Walter Mignolo, entre otrxs autores que tomo para este trabajo. Podría plantearse que cuando me refiera a “Pedagogías Críticas”, también estaré considerando lo que podría enunciarse como “Pedagogías Críticas de la colonialidad”. No es poco lo que podría decirse acerca de las Pedagogías Críticas, pero, en general, estas últimas refieren a revisar la función social de la escuela y de la universidad, a contribuir a la construcción de saberes para la emancipación de los pueblos y la transformación social de la realidad, a repensar la relación entre docentes y estudiantes, a reflexionar sobre relaciones opresivas que nos atraviesan y a posibilitar espacios para forjar una praxis transformadora. También, las Pedagogías Críticas refieren a trabajar para promover procesos de *concientización* acerca de las condiciones de desigualdad en la realidad, pudiendo tomar los aportes de la crítica materialista para coadyuvar en los procesos de formación de una conciencia política y poder ser críticos frente al capitalismo. A su vez, aún sin abordar sus textos en este trabajo, menciono las “Pedagogías Decoloniales” (Walsh, 2013), y “Miradas descoloniales en la educación” (Fernandez Mouján, 2014).

Por otro lado, uno de los sentidos desde los cuales es posible comprender la Salud Colectiva refiere a pretender y contribuir a ésta en tanto campo de inter-saberes -disciplinarios y no disciplinarios- en constante construcción y con debates heterogéneos entre distintxs referentes al interior de la Salud Colectiva. La salud colectiva es una práctica social y también un campo de conocimiento que articula sujetos, prácticas y saberes. Ésta surge en América Latina alrededor de la década del 70, como respuesta crítica frente a una Salud Pública tecnocrática, esta última caracterizada por desarrollar y replicar perspectivas y prácticas biologicistas, ahistorizantes e individualizantes, propias del Modelo Médico imperante en diversas sociedades, Modelo Médico que se sustenta en raíces positivistas (Menéndez, 2005) y que hace referencia a la biomedicina. Alrededor de la década del 70 del siglo pasado, no sólo en Brasil, sino también “en América Latina en general, el objeto tradicional de teorías, concepciones y prácticas, denominado *salud pública* inició una trayectoria de transformaciones históricas tornándose tema de cuestionamientos, análisis y propuestas de movimientos sociales, políticos, sindicales y comunitarios” (Souza Minayo, 2013: 103). Según María Cecilia de Souza Minayo, “uno de los cambios efectuados fue el reemplazo del término *público* por *colectivo*, para designar el área (...)” (2013:103). De este modo, “tomada como campo estratégico para la formulación teórica, política y para la ac-

ción práctica, la *salud colectiva* incorporó definitivamente a las ciencias sociales en el estudio de los fenómenos de la salud y de la enfermedad (...)" (2013: 103). A su vez, y según algunos autores, el movimiento sanitario surgido en Brasil eligió el nombre salud colectiva para destacar que sus análisis del conjunto de las prácticas de salud no consideran a la enfermedad y al acto médico como eje central del proceso de salud/enfermedad/atención, sino que el eje está en el contexto socio-histórico de los problemas de salud.

También, y considerando el contexto neoliberal actual (en varios países de América Latina, incluido Argentina), resulta más importante aún resaltar que la salud es un derecho humano, fuertemente vinculado a otros derechos como el trabajo, la educación, la vivienda, la alimentación, entre otros. Desde la salud colectiva se trata de ejercitar una perspectiva integral del ser humano, desde la cual es posible afirmar que la salud es un proceso constituido por las dimensiones políticas, económicas y culturales que de manera transversal participan en los procesos de vivir de comunidades, grupos y sujetos. De este modo, algunos aportes para la salud colectiva provienen de la Antropología, el Derecho, las Ciencias políticas, la Historia, la Sociología, la Psicología, la Epidemiología, y la Medicina, entre otras disciplinas, subdisciplinas y saberes. A su vez, el campo de la Salud Colectiva propone una ruptura

respecto al enfoque causalista que es propio del modelo dominante, la biomedicina (estudiada por Menéndez con el concepto de Modelo Médico), siendo esta última dominante en la salud pública tradicional de la mayoría de las sociedades capitalistas (Menéndez, 2005). A su vez, y en el marco de la salud colectiva, la Salud Mental no se rige por una sola disciplina en particular ni por las disciplinas comprendidas como fronteras rígidas y cerradas, sino que se trata más bien de un abordaje desde prácticas y saberes transdisciplinarios (Galende, 2015). También, cabe destacar que la Salud Mental implica una ruptura epistemológica respecto de raíces positivistas, de las explicaciones lineales/causalistas, y de las lógicas manicomiales, para abrir paso hacia las ciencias sociopolíticas, hacia otros saberes/prácticas y a la investigación social (Galende, 2008). La Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26.657 establece en su artículo 3° que "reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos" (2010).

### **Desde la educación popular y las pedagogías críticas**

Dado el actual contexto regional (año 2019) en América Latina y el Caribe, y luego de valiosos análisis de autores no trabajados en esta producción escrita, se torna

fundamental retomar algunas cuestiones del capitalismo y, específicamente, del proyecto neoliberal. A partir de ciertos aspectos mencionados por la autora Susana Murillo (2015), dos puntos importantes –también para el presente trabajo– que atañen al entramado del mercado global y más específicamente de la racionalidad del proyecto neoliberal son los que quiero señalar:

a) la fragmentación de vínculos sociales y de relaciones comunitarias en tanto proceso, tanto por las políticas neoliberales como por las *lógicas* que de ellas se desprenden; b) la “libertad individual” y el individuo tomado como centro, según “valores” impuestos por lo descrito en el punto anterior (“a”). La visión atomística liberal de la libertad centrada en el individuo atañe también a una individualización de la vida, es decir a comprender la vida meramente en tanto lo que le sucede a un individuo, por “razones” y “capacidades” individuales, esto es parte también del proyecto cultural del capitalismo. Si bien esta producción escrita no tomará con profundidad la trama neoliberal, cabe señalar que será importante tenerla presente, no sólo en tanto contexto, sino también para desarrollar una propuesta en este trabajo.

A su vez, a partir de lo trabajado por Edgardo Lander (2000), quien sostiene que el neoliberalismo debería ser analizado en tanto “discurso hegemónico de un modelo

civilizatorio” (Lander, 2000) –y no sólo como proyecto económico–, es posible situar la pretensión de “ley universal” del relato neoliberal (pretensión de relato único) en relación a “condiciones histórico culturales específicas” (Lander, 2000) que refieren al proceso de la “colonial modernidad” (Segato, 2013). Asimismo, destaco el aporte de Rita Segato, y tomo prestada la idea de “grilla ecualizadora” para la propuesta en este trabajo. Según la mencionada autora, en el “mundo de la colonial modernidad”:

cualquier elemento, para alcanzar plenitud ontológica, plenitud de ser, deberá ser ecualizado, es decir, conmensurabilizado a partir de una grilla de referencia o equivalente universal. Esto produce el efecto de que cualquier manifestación de la otredad constituirá un problema, y solo dejará de hacerlo cuando tamizado por la grilla ecualizadora, neutralizadora de particularidades, de idiosincrasias. (Segato, 2013: 89)

De este modo, serán “*resto*” y un “problema a resolver” todos aquellos quienes no pudieran ser enunciados en “términos universales” (Segato, 2013), es decir –y añado en este trabajo– aquellas personas y grupos/colectivos que no correspondiesen a la imagen de un “sujeto ciudadano universal” (que contiene el supuesto de: hom-

bre, heterosexual, blanco, cristiano, adulto, letrado, y productivo). En este sentido, la propuesta transversal a este texto consiste en comprender las prácticas de educación popular, de las pedagogías críticas, de la Salud Colectiva y la Salud Mental como propiciatorias de espacios disruptivos respecto a la mencionada *grilla ecualizadora* que afecta a las formas de sentir-pensar e interactuar. Se trataría de poder indagar en los procesos que operan en tanto *grilla ecualizadora* en las personas y en sus formas de relacionarse con otrxs, y para ello se busca problematizar diversas categorías desde una dimensión relacional del poder. Categorías como raza, específicamente la jerarquización a partir de “diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados” (Quijano, 2003) a la vez que esta jerarquización y sus consecuencias continúan siendo reproducidas a través de imaginarios y relaciones interpersonales actuales. En los encuentros que realiza la Red Trashumante, uno de los ejes consiste en poner en evidencia y cuestionar distintas formas de opresión (por clase, género, raza) que operan y reproducimos en las relaciones entre personas, no sólo opresiones de otrxs para con unx mismx, sino también desde unx para con otrxs. Para ello, en la Red Trashumante se realizan rondas de problematización de los territorios de cada grupo que participa y además se desarrollan actividades lúdicas para la representación de problemáticas a la vez que propiciar

momentos de reflexión conjunta acerca de las posibilidades colectivas para transformar lo existente.

Además, es posible percibir a las experiencias de educación popular en tanto intención de recomponer el tejido comunitario a través de la generación de espacios de encuentro entre personas y organizaciones sociales para compartir experiencias, problemáticas comunes, interrogantes, y saberes de manera solidaria y afectiva. Y, de esta manera, intentar contrarrestar el individualismo y la fragmentación del tejido comunitario que produjeron y producen las políticas, las prácticas y las lógicas neoliberales. En este sentido, propongo pensar que las prácticas en y desde educación popular constituyen una estrategia *a contrapelo* de la modernidad y capitalismo, pues se pretende un proceso de formación constante a partir de diálogos que se establecen con personas y grupos que la colonial modernidad deslegítima, niega, invisibiliza y abandona, considerando la referencia anterior respecto a la *grilla ecualizadora* (Segato). Cabe añadir, que en las rondas de educación popular y mediante actividades grupales se problematizan las relaciones y acciones naturalizadas en nuestros recorridos diarios. A su vez, desde la educación popular se pretende propiciar espacios de problematización, reflexión, y sistematización a partir de actividades mediante las cuales *poner el cuerpo en juego* y ensayar una

subjetividad desobediente de la hegemonía que impone la *colonial modernidad*.

### **Construcción conjunta de saberes. Algunos aportes para una Salud Colectiva**

Es posible situar los comienzos de la Salud Colectiva en América Latina alrededor de los años 70. Se trata de todo un Movimiento que no se vincula solamente con académicos y profesionales de la salud, sino también con Movimientos Sociales, distintas organizaciones territoriales y militantes, pues reconoce la necesidad de incluir y construir diversos saberes que contribuyan a comprender a la salud/enfermedad/cuidado como un proceso socio-histórico, fuertemente ligado a los determinantes sociales (sin suscribir al determinismo), y para ello estudiar las condiciones de vida, vivienda, educación, y a las relaciones entre personas, procurando ensayar una percepción dialéctica de la realidad. Algunxs autores y textos que contribuyen a este trabajo en cuanto a los aportes para una Salud Colectiva son: “El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores” (Eduardo Menéndez, 2005); “Epistemología de la Salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina” (Juan Samaja, 2004); “Psicología Política Latinoamericana” (Maritza Montero coord., 1987); “Epidemiología crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad” (Jaime Breilh, 2015);

“Epistemes y prácticas de psicología preventiva” (Graciela Zaldúa, 2011); “Salud: cartografía del trabajo vivo” (Emerson Elias Merhy, 2006); y “Perspectivas críticas de salud y hegemonía comunicativa: aperturas progresistas, enlaces letales” (Charles Briggs, 2005).

Asimismo, cuando me refiero a Salud Colectiva es menester enunciar que desde ella se pretende buscar comprender a los grupos y poblaciones “acercándose” a estas como totalidad, esto es, considerar atentamente los contextos socio-históricos (en los cuales intervienen dimensiones ideológico-políticas, económicas y culturales) y las condiciones concretas en que diversos grupos viven, se relacionan, trabajan y (se) transforman. El campo de la Salud Colectiva es heterogéneo, pluridisciplinar y dependerá del recorte político-teórico que realice la persona o grupo para ciertos objetivos. Para este trabajo escrito, busco apropiarme de la potencia disruptiva de la Salud Colectiva y no tanto de sus anclajes institucionales. Sin embargo, es importante añadir que parte de comprender la potencia disruptiva de la Salud Colectiva implica reconocer que el campo de la Salud ha sido tradicionalmente hegemonizado por el Modelo Médico o biomedicina (Menéndez, 2005) en todo el Sector Salud, tanto en la medicina como en la medicina mental (psiquiatría), un Modelo Médico que se sustenta en raíces positivistas, y que opera también en la legitimidad

por parte de la mayoría de las poblaciones occidentales. Es decir, el Modelo Médico no actúa “sólo” en el Sector Salud, sino que constituye un cierto modo de ver, pensar y hacer. El Modelo Médico tiene sus orígenes en el capitalismo industrial, y algunas de sus principales características consisten en el ahistoricismo (ahistorizar y descontextualizar a las personas), el biologismo (reducir la persona meramente a un cuerpo biológico y sus órganos), el mercantilismo y el individualismo. Tal como se expone en el artículo de este autor (Menéndez, 2005), se trata de indagar en los estudios acerca de la biomedicina (y para ello el concepto “Modelo Médico”) para exponer la “expansión del saber e ideología médica en las clases subalternas, hasta convertirse en parte de la cultura de dichos sectores sociales” (Menéndez, 2005).

A su vez, en relación a Salud Colectiva y a Salud Mental, y desde ellas, es deseable que se pretenda contribuir a una mirada post-positivista del mundo, y recuperar una perspectiva integral de los seres humanos, y para ello retomar una visión transversal acerca de los determinantes sociales de la salud (como la clase, la raza y el género) en el proceso de vivir y por ello también en el proceso de salud/enfermedad/cuidado (Menéndez, 2005).

Por otra parte, la cuestión de los inter-saberes (relacionados a Salud Colectiva, Salud Mental y también a las Peda-

gogías Críticas) refiere a la importancia de reconocer tanto el alcance parcial de los saberes de las personas como también las condiciones de aislamiento a las que muchas veces son sometidas en instancias de producción de conocimiento, y la fragmentación en la estructuración de enunciación de saberes en compartimentos estancos, en los cuales subsisten raíces positivistas aún vigentes (Elichiry, 2009).

De este modo, y a partir de tal reconocimiento, considero que se torna sustancial la promoción de espacios en los cuales proponer diálogos entre distintas personas, profesionales y no profesionales, organizaciones sociales y territoriales, para coadyuvar en el debate de las reflexiones y saberes (disciplinares y no disciplinares; el saber de los artistas, el saber popular, el saber filosófico, son algunos tipos de saberes). Desde esta perspectiva, resulta primordial percibir al conocimiento como una co-construcción social, a establecer en una relación dialéctica, no buscando la “convivencia” de saberes sino más bien la comprensión de la tensión en tanto posibilitador potencial de las relaciones humanas y de la problematización de saberes. Estos ejes recién mencionados pueden ser pensados como un conector entre la Educación Popular, las Pedagogías Críticas, la Salud Colectiva y la Salud Mental.

Por otra parte, en relación a las Pedagogías Críticas de la Colonialidad, y desde los aportes de Gayatri Spivak,

cabe el interrogante acerca de la siguiente cuestión: ¿acaso los encuentros desde la Educación Popular -que incluyen la concurrencia y participación de *Movimientos subalternos*- es condición suficiente para pensar en una *interrupción* de la “historiografía colonial” (Spivak, 1988)? Aún procurando tomar posición, este interrogante no presenta una sencilla respuesta. Los encuentros de Educación Popular son procesos colectivos que no garantizan resultados estáticos ni homogéneos (existen diversos aprendizajes, tantos como personas partícipes; hay ritmos y fases diferentes de aprendizaje entre los grupos y personas que participan). En los encuentros de Educación Popular, se vivencia de *otra forma* la dimensión espacio-tiempo. Y, además, hay toda una dimensión cualitativa que no cabe en este texto. Por ello, quizás puede ser importante pensar en el potencial de los encuentros de Educación Popular, e intentar elaborar posicionamientos sin determinismos.

En este sentido, acuerdo con Frantz Fanon (1983) cuando se refiere a la descolonización en tanto “proceso histórico” y también cuando afirma que “la descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser. (...) la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera” (Fanon, 1963).

En otro orden de cosas, también plantear que un punto fuerte de encuentro entre la Salud Colectiva, la Salud Mental y la Educación Popular consistiría en la importancia que le reconocen a los vínculos y al tejido comunitario, la perspectiva colectivista (que comparten acerca) del mundo, además de la travesía contrahegemónica que implica la disidencia respecto al capitalismo. En este sentido, la Salud Colectiva, la Salud Mental y la Educación Popular reflejarían un posicionamiento de “contestación crítica” al pensamiento dominante, este último (el pensamiento dominante) reflejado en la Salud Pública Tradicional a través de la lógica y los códigos de funcionamiento del Modelo Médico (Ménéndez, 2005) en la sociedad.

A su vez, y retomando lo antedicho en uno de los párrafos anteriores, otro punto fuerte de encuentro entre la Educación Popular, las Pedagogías Críticas, la Salud Colectiva y la Salud Mental atañe a la dimensión que se le atribuye a la construcción conjunta de saberes y conocimientos. Se trataría, además, de conocimientos situados, desde y para América Latina y el Caribe, de saberes y conocimientos contextualizados, que abduquen del eurocentrismo, este último presente en las ciencias. Según Walter Mignolo:

La epistemología está geohistórica y políticamente situada y no es un espíritu que flota más allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hace posible que haya un College de France en París pero que en Argentina y en Bolivia sólo haya Alianzas Francesas o Culturales Británicas (...). Por otro lado, Inglaterra y Francia, a veces Alemania, enviaban (y siguen enviando, junto con Estados Unidos), conocimiento (enlatado) hacia Argentina. No obstante la obviedad, creo que no está de más recordar algunos momentos de estas vidas paralelas que explican, todavía hoy, la asimetría del poder, o la colonialidad del poder (Quijano en este volumen), en la producción y distribución planetaria de conocimientos (Mignolo, 2014: 28)

A partir de este enunciado, se trataría de poder reflexionar-accionar para asumir el desafío constante de construir y enunciar conocimientos desde y para el Sur, algo que también pretenden las personas como Boaventura de Sousa Santos, por ejemplo, mencionar su texto “Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social” (2009), y también la autora Silvia Rivera Cusicanqui (ejemplo, su libro “Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política”, Silvia Rivera coord., 2013). De hecho, en su libro recién mencionado, Silvia Rivera expone que:

Utilizar la palabra «alternativa» supone en todos los casos la referencia a un orden o modelo preestablecido. Orden o modelo que, en el campo epistemológico, se conoce bajo el nombre de «concepción heredada» en filosofía de la ciencia. Se trata de una tradición heredada porque nos precede siempre, porque la encontramos ya instalada e institucionalizada en el momento de iniciar el camino reflexivo (...) Podemos afirmar que «alternativa» es un término relacional en tanto se define por aquello que supone, aquello en función de lo cual la alternativa se constituye como tal. (...) Si bien el modelo epistemológico que se constituye como concepción heredada reconoce la publicación en 1929 del «Manifiesto para la Ciencia Unificada. El Círculo de Viena» como acontecimiento que marca su nacimiento, las condiciones de posibilidad de esta emergencia hunden sus raíces en los albores mismos de la modernidad. Junto con el desarrollo de la ciencia moderna se despliega también una maquinaria conceptual orientada a justificar un particular modo de apropiación del mundo, tanto natural como social. (Rivera, 2013)

En este sentido, aún con diferencias entre ciertas características, es posible plantear a los encuentros de educación popular en tanto propiciatorios de espacios de

producción *alternativa* de saberes: construcción y enunciación conjuntas de saberes que puedan participar en y desde otras instancias en circuitos para una “otra ciencia”, es decir, una ciencia que se aleje de las lógicas del capitalismo. También, considerarlo según lo sintetiza Edgardo Lander en relación a “la tendencia creciente a la mercantilización de la ciencia”:

Las pugnas en torno de los procesos de producción, apropiación y regulación del conocimiento juegan un papel cada vez más central en las tensiones entre la expansión de la lógica mercantil a todos los ámbitos de la vida que caracteriza a la globalización neoliberal, y las múltiples formas de resistencia y búsquedas alternativas a este orden global. (Lander, 2006: 46)

Asimismo, algunxs referentes críticxs del Movimiento de Salud Colectiva pretenden considerar y explicitar las relaciones de poder existentes en la estructuración y producción de conocimiento, y las condiciones concretas en las que se hace ciencia, a la vez que proponen debatir en contexto el *interjuego* entre las categorías clase y raza (Quijano, 2003) -también la categoría género-, pues es desde/según el posicionamiento ante dichas categorías y ciertas condiciones históricas como generalmente se manifiestan las desigualdades. Uno de

los referentes de la Salud Colectiva, Jaime Breilh, reconociendo el antecedente en textos de Juan Samaja, expresa que:

los condicionamientos de la producción científica no se refieren sólo a las determinaciones en el modo de pensar científicamente de un individuo o de un colectivo (...) sino que incluyen las determinaciones estructurales y político ideológicas de procesos no psicológicos como los sistemas de financiamiento y poder que caracterizan los escenarios donde se produce ciencia (...) (2015: 78).

Esta “preocupación epistémica” es también compartida, en algún sentido, por algunas personas que se forman en Educación Popular, pues desde ésta se procura desmenuzar y evidenciar las dimensiones ideológico-político-económicas y culturales que intervienen en algunos textos que se abordan en los talleres de educación popular, es decir, se trata de re-politizar espacios que no son neutros, y de evitar un cientificismo, a la vez que reconocer los saberes científicos en tanto construcción social, y por ello parciales y provisorios, en tensión según posicionamientos, entre valores, intereses, y posibilidades. A su vez, en la actualidad es sabida y reconocida la invisibilización que durante décadas han sufrido/sufren las mujeres en la cadena de producción y

enunciación de conocimiento, por ejemplo, en ciencia y en filosofía.

También, es posible destacar el compromiso y la colaboración de algunos grupos y personas para con la construcción de una (ya) mencionada “otra ciencia”, a la cual las Pedagogías Críticas contribuyen. En este sentido, autores como Anibal Quijano y Walter Mignolo –cuyos textos como dije considero en las Pedagogías Críticas– realizan aportes para un conocimiento situado, en pos de recuperar saberes desde y para América Latina y el Caribe, pero no solamente para América Latina y el Caribe. De este modo, considero importante que puedan ser realizadas actividades desde las cuales multiplicar las propuestas de las Pedagogías Críticas en diversos espacios (formales y no formales, disciplinares y no disciplinares) a través de los cuales conocer personas y realizar articulación entre grupos afines, para contribuir a la producción de vínculos. Esta última cuestión también constituye una preocupación de distintos referentes del campo de la Salud Colectiva y de la Salud Mental (los lazos solidarios y afectivos en tanto fundamentales en los procesos protectores de salud).

Por otra parte, resulta fundamental y valioso el aporte de Edward Said (2011) para pensar, por ejemplo, las culturas, las historiografías, las geopolíticas y los pro-

cesos disonantes respecto al Imperio. Sólo brevemente retomo una de sus ideas:

Entre las estrategias más corrientes de interpretación del presente se encuentra la invocación del pasado. Lo que sostiene esa invocación no es sólo el desacuerdo acerca de lo que sucedió, acerca de lo que realmente fue pasado, sino la incertidumbre acerca de si el pasado realmente lo es, si está concluido o si continúa vivo, quizás bajo distintas formas. (Said, 2011: 35)

A partir de esta última cita, es posible pensar que la educación popular y las pedagogías críticas constituyen prismas desde los cuales interpretar el presente e interpelar el pasado. Y, también, sostener que para ambas *el pasado continúa vivo*, actuando en nosotros (en nuestros imaginarios, en nuestras formas de percibir, imaginar y hacer), y por ello la batalla es también en la disputa ideológica por el sentido.

### Palabras finales

En el presente trabajo he procurado esbozar primeramente una breve presentación acerca de Educación Popular, Pedagogías Críticas, Salud Colectiva y Salud Mental para luego establecer algunos nexos dialógicos entre

ellas. A su vez, es posible pensar en un eje-preocupación transversal al trabajo que ha sido esbozado desde distintos puntos, la tensión y disputa entre el paradigma de la colonial modernidad, y otro paradigma (crítico), sostenido en una perspectiva colectivista emancipatoria (de los pueblos), encontrándose este eje de manera sugerida a lo largo de la producción escrita. A su vez, y a modo de ejemplo, he tomado los aportes de Rita Segato respecto a la *grilla ecualizadora*, característica de la “colonial modernidad”, y he propuesto a los encuentros de Educación Popular en tanto posibilitadores de “espacios disruptivos respecto a la mencionada *grilla ecualizadora* que afecta a las formas de sentir-pensar e interactuar”.

A partir de lo elaborado en este trabajo y más aún en el contexto regional actual, considero vital el poder participar en espacios colectivos de encuentro en los cuales sea posible profundizar y fortalecer una conciencia histórica en tanto proceso constante. Conciencia y mundo no pueden ser establecidos o pensados como separados (Freire, 2013). Asimismo, aclarar que comprendo al proceso de concientización tal como lo planteara Paulo Freire (1975), respecto a poder ir *forjando una conciencia* acerca del mundo que *está siendo*, de las relaciones desiguales existentes, consciente de mi posicionamiento en el mundo, de las opresiones que atraviesan a grupos a los cuales se les niega la dignidad y también la

existencia, de las prácticas opresoras que reproduzco y también consciente de las posibilidades para posicionarme e interactuar de *otra forma*.

Por otro lado, también fueron mencionados algunos trazos epistémicos, incluyendo la mención de la necesidad de visibilizar y debatir las relaciones de poder existentes en la estructuración y producción de saberes y de conocimientos, para resaltar que los conocimientos no están dados, sino que responden a una construcción social, que por ello son parciales y provisionales y que quienes los producen no son neutrales, para luego formular, en este trabajo, que es posible pensar a los encuentros de Educación Popular como propiciatorios de espacios de producción «alternativa» de saberes.

Finalmente, cabe reconocer que la Educación Popular no es universal ni homogénea, por eso explicité desde dónde realizo esta producción escrita (desde la experiencia en la Red Trashumante). La Educación Popular tampoco es una panacea. Existen diversos espacios de Educación Popular (no sólo la Red Trashumante), con proyectos políticos distintos de fondo, y por ello dependerá de la “atmósfera” que pueda construirse conjuntamente, de los caminos que se propongan para desandar opresiones, de las escalas de valores que se establezcan dentro del grupo, de la amplitud de la horizontalidad y de la libertad para

la discusión, para la disidencia y la autocrítica respecto a contradicciones, propias de los seres humanos. También, dependerá de con quiénes se construyan resistencias y cómo finalmente se las lleve a cabo, a partir de cómo nos relacionemos con quienes construyamos resistencias. En un próximo trabajo, podría ser trabajada la dimensión del “fatalismo latinoamericano” (Ignacio Martín-Baró) y su relación con las propuestas de Educación Popular, a la vez que ampliar y realizar otras articulaciones con los aportes de las Pedagogías Críticas.

En otro orden de cosas, y para finalizar, expreso aquí la siguiente idea: puede sucedernos, en tanto lectores, que al abordar un texto con nuestros sentidos –a pesar de nuestra atención y pretensión crítica– caigamos en una ilusión constante: la ilusión de que leemos a unx autorx cristalizadx en un nombre y apellido/pseudónimo, unx autorx de carácter individual. Propongo poder atravesar esta ilusión, la de una supuesta y aún vigente idea de unidad individual racional, para poder al menos comenzar a considerar la multiplicidad en cada persona o, en este caso, en quien realiza y firma esta producción escrita. Esto refiere a exhumar públicamente la siguiente cuestión: reconocer que el pasaje por experiencias grupales, por procesos colectivos y con diferentes personas inciden fuertemente en los procesos de subjetivación mediante los cuales nos vamos constituyendo y

transformando como sujetos políticos. A su vez, asumir una voz marcada por una perspectiva colectivista, a pesar de la publicación o entrega bajo firma individual.

El párrafo anterior es parte de una propuesta de quien escribe, la cual se explicita a continuación: reconocer y asumir una “*epistemología huidiza*”. De este modo, asumir esta “*epistemología huidiza*” desde la que escribo consiste en visibilizar que si bien las articulaciones y reflexiones en este trabajo son auténticas por parte de quien escribe, las experiencias que las propiciaron fueron y son colectivas, fruto de procesos grupales a partir de “voluntades” que se encuentran...para generar espacios de encuentro y discusión. De este modo, cabe apreciar hasta el abrazo las experiencias propiciadas por la Red Trashumante, pues son experiencias que abren sentidos, en las que se comparten interrogantes por la realidad, por las dificultades y problemáticas de distintas organizaciones y grupos, a la vez que se busca ampliar las posibilidades de lo que inicialmente y naturalización mediante se presenta como “lo dado”. Asimismo, la “*epistemología huidiza*” es tal, tanto porque bajo la figura de “autor” quedarían parcialmente en suspenso las experiencias y procesos colectivos que nos marcan, como también porque, de todos modos, existe una inconmensurabilidad respecto a la totalidad de las experiencias vividas, a la vez que no es posible decirlo todo.

## Bibliografía

**Breilh, Jaime** (2015). *Epidemiología crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**Diputados de la Nación**, y Cámara de Senadores. Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Sancionada: Noviembre 25 de 2010. Decreto Reglamentario N° 603/2013.

**Elichiry, Nora** (2009). "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias". Publicado en *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial (Capítulo 9).

**Fanon, Frantz** (1963). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Fernandez Mouján, Inés** (2014). "Miradas descoloniales en educación", en *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*. Revista de la Universidad Nacional de Córdoba. Vol. 3, Núm. 6. ISSN 2250-6543. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9898/10741>

**Freire, Paulo** (2013). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.

(2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

(1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.

**Galende, Emiliano** (2015). *Conocimiento y prácticas de Salud Mental*. Bs. As.: Lugar Editorial.

(2008). *Psicofármacos y Salud Mental*. Bs. As.: Lugar Editorial.

**Giroux, Henry** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Lander, Edgardo** (2006). "La ciencia neoliberal", en *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*, Ana Esther Ceceña (coord.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). pp. 45-94.

**Mclaren, Peter** (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Buenos Aires: Herramienta.

**Menéndez, Eduardo** (2005). “El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores”, en Revista *Salud Colectiva*. Volumen 1 Número 1. La Plata. Publicación editada por Salud Colectiva - Centro de Estudios para la Salud con el auspicio de la Universidad Nacional de Lanús. Enero/Abril 2005. pp. 9-32.

**Mignolo, Walter** (2016). “Educación y decolonialidad”, Conversatorio. Organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Lugar de la Reunión: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Fecha de Reunión: 9 de mayo de 2016.

(2014). “Introducción”, en Walter Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo.

**Murillo, Susana** (2015). “Biopolítica y procesos de subjetivación en la cultura neoliberal”. En Murillo, Susana (coord): *Neoliberalismo y gobiernos de la vida*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

(2011). “Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal”. En: *entramados y perspectivas*. Revista de la carrera de sociología. Vol. 1, Nº 1.

**Quijano, Aníbal** (2003). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

**Rebellato, José Luis** (2009). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Selección de textos. Compiladores: Alicia Brenes, Maite Burgueño, Alejandro Casas y Edgardo Pérez. Uruguay: Extensión, EPPAL, Nordan.

**Rivera, Silvia** (2013). “Presentación. Orden epistemológico; orden político. La apuesta por la «alternativa»”, en Silvia Rivera (coord) *Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

**Said, Edward** (1996). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.

**Samaja, Juan** (2004). *Epistemología de la Salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**Segato, Rita** (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

**Silva Paim, Jairnilson** (1992). “La salud colectiva y los desafíos de la práctica”. En *La crisis de la Salud Pública: Reflexiones para el debate*. Publicación Científica N° 540. Washington DC: OPS. Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6169/1/Paim%20JS%20La%20Salud%20Colectiva.%20%201992.pdf>

**Souza Minayo, María Cecilia de** (2013). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**Spivak, Gayatri** (1988). “¿Puede el subalterno hablar?”, en *Revista Orbis Tertius*, Año 6, N° 6. Traducción José Amícola.

**Walsh, Catherine (ed.)** (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

## Notas

<sup>1</sup> Esta investigación fue posible a partir de una beca doctoral cofinanciada por CONICET – UNLa.

