

## DISCURSOS DE PROFESORES DE LOS CICLOS INICIALES DE ENSEÑANZA PRIMARIA ACERCA DE LAS RELACIONES ENTRE ESCUELA, SALUD Y MEDIO AMBIENTE

**RIBEIRO COHEN, MARIA CRISTINA y MARTINS, ISABEL**

Programa de Postgrado de Educación en Ciencias y Salud. Núcleo de Tecnología Educativa para la Salud - NUTES

Universidad Federal de Río de Janeiro - UFRJ, Brasil

criscohen@superig.com.br

isabelgrmartins@uol.com.br

---

**Resumen.** En este trabajo analizamos los discursos que sobre educación y salud han desarrollado los alumnos de un curso de formación de profesores de los ciclos iniciales de enseñanza primaria. Dichos discursos se llevaron a cabo durante el desarrollo de proyectos educativos que relacionaban objetivos de la enseñanza de las ciencias con problemas de la comunidad. Se han analizado siguiendo la perspectiva teórica de la Filosofía del Lenguaje de Bakhtin, haciendo énfasis en la dimensión constitutiva del lenguaje y en su carácter dialógico y polifónico. Los resultados describen la pluralidad de horizontes sociales y conceptuales que se han identificado en las intervenciones de los profesores y discuten las relaciones que éstos establecen entre problemas socioambientales, comunidad y escuela, así como las posibilidades de acción de los educadores.

**Palabras clave.** Análisis del discurso, horizonte social, formación de profesores, educación y salud.

---

### Discourses of primary school teachers about the relationships between school, health and environment

**Summary.** In this paper we analyse the discourses about education and health of a group of students on an initial primary teacher training course, in the context of projects aimed at relating science education to problems in the community. Analyses were conducted according to theoretical perspectives identified with Bakhtin's Philosophy of Language with an emphasis on the concepts of dialogism and polyphony. Results describe a plurality of socio-conceptual standpoints identified in the subjects' utterances and discuss the relationships they establish between socio-environmental problems, the community and school as well as possibilities for educators' actions.

**Keywords.** Discourse analysis, social horizon, teacher professional development, health education.

---

### MOTIVACIONES, CONTEXTO Y OBJETIVOS

Tanto en los documentos relacionados con el currículo (Brasil, 1998 y 2001; Moreira y Borges, 1997) como en los relacionados con la investigación (Roth, 2001; Santos y Schnetler, 1997), aparecen de forma recurrente recomendaciones para la formulación de propuestas de formación en ciencias en los diferentes niveles, en términos de una conexión más estrecha entre los objetivos de la enseñanza de las ciencias y los de naturaleza

sociocientífica<sup>2</sup>. Un punto en común entre estos textos es la preocupación por la formación de sujetos críticos y la formación de la ciudadanía, esforzándose en situar el aprendizaje de las ciencias en una agenda más amplia que considere varias dimensiones inherentes al conocimiento científico. Entre estas dimensiones del conocimiento científico están su historia, epistemología, naturaleza social, sus relaciones con la tecnología, su

influencia en la sociedad, sus límites éticos y morales. Este trabajo describe y discute un intento de hacer efectivas tales relaciones, llevado a cabo durante un curso de formación de profesores de los primeros ciclos de enseñanza primaria. Entre otras actividades de este curso de formación, propusimos la mejora de las condiciones sanitarias en áreas degradadas y la elaboración de propuestas para solucionar problemas socioambientales en forma de proyectos educativos. Siguiendo los presupuestos de Freinet (citado en Elias, 1996) (aula-paseo) y de Freire (1979 y 1999) (educación emancipatoria) utilizamos el desarrollo de proyectos educativos y el trabajo en grupo como ejes metodológicos de la disciplina. En la propuesta se procuró tratar los temas relativos a la salud en el contexto de los problemas sociales, económicos y ambientales, y relacionarlos con la calidad de vida de una comunidad (Brasil, 1986), haciendo énfasis en la influencia mútua entre escuela y comunidad y en la formación de actitudes encaminadas a la transformación de la realidad.

El discurso de los alumnos-profesores que participaron en esta experiencia ha sido analizado utilizando registros escritos y grabaciones en video. Se ha tratado de comprender cómo los profesores asistentes construyen sus puntos de vista acerca de las posibilidades de transformación de las relaciones entre salud, medio ambiente y escuela. Nuestro marco teórico de referencia se fundamenta en los principios de la Filosofía del Lenguaje de Bakhtin. Entendemos el *lenguaje* como mediador en los procesos de construcción y elaboración conceptual de los sujetos y proponemos problemas relacionados con los contextos (ambiente físico o práctica social) en los cuales tales problemas hayan surgido y propiciaran la comprensión de algunas formas de producción social de significado a expresiones como salud, ciudadanía y calidad de vida.

### MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO: DISCURSO Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS

Buscamos, desde el punto de vista de Bakhtin (Bakhtin, 1986 y 1992), dispositivos para el análisis del discurso de los profesores mediante la contraposición de dos conceptos clave: el *dialogismo* y la *polifonía*. Bakhtin caracteriza el discurso como lugar de lo individual y de lo social al mismo tiempo, que es un ejemplo del permanente diálogo entre individuo y sociedad, dimensión ésta que el lenguaje se encarga de instaurar y movilizar. Es durante el proceso de enunciación cuando se construye el significado y esto a su vez está determinado por el contexto en el que se produce la enunciación. Por tanto la enunciación es el concepto clave para la explicación del discurso y de sus relaciones con las condiciones sociales e históricas de producción. Bakhtin ve el dialogismo como principio constituyente del lenguaje y condición del discurso, entendido no tanto como forma de hablar del individuo, sino como ejemplo significativo. En otras palabras, los significados están relacionados con el entrelazado de los discursos que, llevados a cabo socialmente, se realizan en las y por las interacciones entre sujetos.

Uno de los conceptos centrales del pensamiento bakhtiano es el de *voz* –en el sentido de quién– y está relacionado con la visión que del mundo tiene el que elabora el enunciado. Este concepto permite definir, a partir del dialogismo, la polifonía de la palabra (Bakhtin, 1986). De acuerdo con esto, una enunciación contiene y revela innumerables voces sociales. Cada una de esas voces es una visión específica del mundo; es decir, una forma de conceptualizar el mundo en palabras, caracterizada cada una por sus propios objetos, significados y valores. Se trata de una memoria semántico-social depositada en la palabra.

En sus análisis de la dinámica socioideológica del lenguaje, Bakhtin afirma que el sujeto que produce un discurso no quiere una comprensión pasiva que solamente conduciría a la repetición de lo que dice. Por el contrario, el sujeto busca respuestas que evidencien adhesión, concordancia, o por el contrario objeciones a las ideas que expone. De este modo, el sujeto evaluará al que lo escucha y modelará su discurso, que a su vez dependerá también de la situación e importancia representativa de los que están escuchando, así como de las posturas que ambos asumen durante el discurso. Siguiendo a Bakhtin (1986), cada persona tiene un *horizonte social*<sup>3</sup> que orienta su comprensión, que le facilita una lectura de los acontecimientos y del otro, impregnada del lugar desde el cual habla y de la audiencia –aunque sea potencial–, que configuran los intercambios verbales de acuerdo con las distintas esferas de la práctica social y que delimitan el *qué* se puede decir y el *cómo* se puede decir. El significado lleva consigo las marcas de estas condiciones sociales. Todo enunciado tiene por tanto un destinatario (de distintos tipos y grados de proximidad) y otro de orden superior que es el que anticipa la comprensión del mismo, es decir prevé su comprensión en un espacio metafísico o en un tiempo históricamente distante (Bakhtin, citado en Jobim y Souza, 2001:110).

En el presente análisis, sin perder de vista la formación de profesores, pretendemos ampliar la reflexión a fin de comprender de forma activa la interacción entre palabras ajenas, palabras propias ajenas y palabras propias, tal como considera Bakhtin (1986 y 1992), Machado (1999) y cómo operan en el proceso de formación del significado de nuestro *corpus*. Conviene señalar que el alumno ocupa distintas posiciones en el discurso.

De acuerdo con Smolka (1993:42), es en el sentido de apropiación del discurso del otro que Bakhtin nos habla del movimiento de aprehensión de las palabras «ajenas» y su transformación en palabras «propias», siguiendo un proceso de «olvido progresivo de quién es el autor». La aprehensión del discurso del otro, señala Bakhtin (citado en Fontana, 2000), es un proceso dialógico de confrontación entre las palabras «ajenas» y las elaboradas por el propio sujeto. Lo afirmado por uno provoca una contraafirmación, una réplica. Al ser introducida en el contexto del discurso que la enmarca, la palabra ajena siempre se transforma, aunque sea transmitida con la mayor precisión. Algunas de las consideraciones teóricas que se hacen llevan necesariamente a otras. Y no podría ser de otro modo tratándose del punto de vista enunciativo-dis-

cursivo de Bakhtin. Por ello, todo discurso es un proceso continuo que no se agota en una situación particular y que pone en circulación discursos anteriores, en una relación en la que salen a la luz otros discursos que forman parte del sujeto. Los discursos se repiten puesto que toda palabra es resultado de algo ya dicho, tiene historia e ideología. En otras palabras, otras cosas se han dicho antes y otras serán dichas después.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PREGUNTAS

Consideramos que la escuela es un ejemplo de mediación y tensión, como lugar de recontextualización de saberes científicos, cotidianos y pedagógicos; como lugar de producción y divulgación del discurso científico escolar y como espacio interactivo por excelencia. Consideramos que aprender ciencias incluye hacer propias diferentes visiones acerca del mundo. En la línea del punto de vista de Bakhtin, consideramos el entorno escolar como un espacio complejo, histórico, múltiple –lugar de encuentro y confrontación entre sentidos y sujetos históricamente constituidos y singulares; es decir, que se constituyen en ciertas condiciones históricas que articulan el lenguaje, el pensamiento y la práctica social. Es importante destacar las condiciones en que se produce el discurso, porque éstas son una categoría que condiciona toda la estructura del discurso, haciendo que se considere el discurso al mismo tiempo como enunciado y como sentencia, es decir, como afirmación y conclusión. No se puede concebir el discurso aparte del sujeto determinado social e históricamente. Tampoco es posible pensar en el sujeto sin tener en cuenta las condiciones de producción del discurso. Cardoso (1999) considera que las condiciones de producción del discurso se remiten a un imaginario histórico-social y no solamente a la situación real del discurso que se está procesando. De igual modo, a los protagonistas de los discursos se les debe considerar en términos de su relación con roles determinados en la estructura social: el rol del profesor, el de los alumnos, el de los padres, el del político, el de los representantes de las instituciones, etc.

De acuerdo con Barros (2001:144), el contexto de la situación caracteriza a la enunciación tanto espacial como temporalmente y sirve para localizar al que produce la misma y al que la recibe, y a partir de ahí al sujeto de la sentencia. Tomamos en consideración las condiciones sociohistóricas que constituyen el discurso en sentido amplio y restringido. En su sentido amplio, las condiciones de producción engloban el contexto sociohistórico e ideológico que, en este artículo, hacen referencia al conjunto de experiencias e interacciones discursivas en las que han participado los sujetos de la investigación. Además, las condiciones de producción también engloban el contexto inmediato, las circunstancias en que ocurre la enunciación, considerándose en el recorte específico de los datos que van a ser analizados.

Puesto que entendemos que esta construcción de significados está relacionada con el contexto en el que el proceso de enunciación ocurre, buscamos comprender

las condiciones sociohistóricas en las que se producen tales enunciaciones. Estas consideraciones nos han llevado a analizar la dinámica de las enunciaciones teniendo en cuenta el carácter dialógico y polifónico de las mismas y el papel que desempeñan tanto los que las producen como los que las reciben. Así las preguntas centrales de nuestro análisis están formuladas de forma que permitan explorar los significados presentes en la dinámica de las enunciaciones. En particular hemos preguntado y discutido:

- a) ¿de qué horizontes sociales hablan los profesores asistentes al curso?
- b) ¿a quién se dirigen las enunciaciones de los profesores asistentes al curso?

## EL ESCENARIO EMPÍRICO

Como ya hemos dicho, los datos de esta investigación se han obtenido a partir de los registros de actividades que se realizaron en un módulo de un curso de formación de profesores de los ciclos iniciales de enseñanza primaria. Este curso se llevó a cabo entre agosto de 2000 y enero de 2001 en un municipio del interior del estado de Río de Janeiro, Brasil. Se trata de un municipio de cerca de 600 km<sup>2</sup> de extensión, en el que se encuentran áreas urbanas y rurales con diferentes ecosistemas: marisma, áreas de litoral y laguna. Posee cerca de ochenta mil habitantes<sup>4</sup> y las principales actividades económicas son el turismo, la extracción de sal marina y la agricultura. Entre los principales problemas ambientales se encuentran la falta de saneamiento básico, las precarias condiciones de potabilidad del agua y la prevalencia de enfermedades endémicas de varias etiologías. El módulo ha sido impartido por la primera autora de este artículo y se organizó en torno a los siguientes objetivos: a) ampliar el concepto de *ambiente* como un espacio construido históricamente y entreverado en las relaciones sociales cotidianas, b) estimular la observación, la revisión, el redescubrimiento y la revelación, c) estimular una reflexión constructiva acerca del papel del hombre como agente integrante y transformador del ambiente y de la necesidad de (re)orientar el equilibrio entre naturaleza y sociedad, y d) proporcionar un contexto en el que debatir acerca de las relaciones entre los objetivos de la enseñanza de las ciencias y los problemas de la comunidad. En el momento en que se impartió el módulo existía la intención de experimentar y evaluar nuevos formatos y propuestas metodológicas con la intención de subvencionar futuras prácticas y proporcionar a los profesores oportunidades de experimentar orientaciones curriculares. A lo largo del curso las intervenciones de la profesora se caracterizaron por intentar hacer conscientes a los profesores acerca de los problemas ambientales de la región y sobre las relaciones entre la enseñanza de las ciencias y los problemas de la comunidad. Este aspecto se desarrolló en el discurso usando distintas estrategias: hacer explícitas las concepciones previas, provocaciones, preguntas, sugerencias de lectura, debates y creación de situaciones que favorecían la participación de los profesores.

Se formaron tres grupos, cada uno discutió acerca de un tema distinto: salud, ambiente y sexualidad. En este artículo se analiza la experiencia del primero de los grupos. Las actividades se iniciaron con un diagnóstico de las concepciones que acerca de la salud mantenían los profesores en formación, mediante un cuestionario que todos respondieron. Se comprobó que la concepción de salud que poseían la mayoría no englobaba los aspectos políticos o sociales. Para este grupo la salud estaba relacionada principalmente con la ausencia de enfermedad, con la prevención y con la nutrición e higiene. Como consecuencia de esto y procurando romper con prácticas educativas reduccionistas, propusimos desarrollar proyectos de enseñanza a partir del análisis y elaboración de un perfil más amplio de la situación sanitaria del municipio en el que se desarrolló el curso. El perfil debería estar fundamentado en una lectura crítica del ambiente, es decir, en la observación del ambiente circundante y en la percepción de las relaciones entre individuos e instituciones. Debería también considerar experiencias previas y enmarcar el tratamiento de las cuestiones relativas a la salud en el contexto de los problemas sociales, económicos y ambientales relacionados con la calidad de vida de una comunidad, en forma de un mapa socioambiental (Meyer; 1991:43).

La planificación de dicho perfil se realizó en grupo, contando con el asesoramiento de la profesora del módulo e incluyendo la lectura de textos obtenidos de documentos oficiales como los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Primaria (Brasil, 1998 y 2001) y sus transposiciones pedagógicas (Rojo, 2002), así como también libros y artículos de las áreas de educación, educación ambiental y salud. En estas discusiones se definieron los grupos que tomarían parte en la indagación y los principales temas que se deberían explorar: calidad del agua y saneamiento básico. Esta definición determinó algunos de los escenarios escogidos para el trabajo de campo: el centro de salud y sus alrededores, áreas de la ciudad cruzadas por el río, residencias locales, etc. Los profesores pusieron de manifiesto también la necesidad de conversar con diversos sujetos implicados en diferentes ámbitos de actuación en la comunidad, tales como profesionales de la salud y autoridades municipales. Las actividades realizadas por los profesores asistentes al curso incluyeron: *a)* entrevistas con miembros de la comunidad, profesionales de la salud, investigadores sanitarios y autoridades, *b)* observaciones de campo.

Las entrevistas realizadas utilizaron un mismo guión de preguntas, pero se organizaron en dos formatos distintos tanto respecto al contenido como a la presentación. Las preguntas que se dirigían a los vecinos de la comunidad incluían peticiones de información que trataban de elaborar un perfil socioeconómico de los informantes y a la vez obtener indicadores de calidad de vida de la población. Por ejemplo, se les preguntaba a los vecinos acerca de: *a)* la asistencia y servicios ofrecidos por las instituciones sanitarias, *b)* un diagnóstico sobre las principales enfermedades que les afectaban así como sus causas, *c)* la calidad de interlocución entre secretarías y otros proyectos o acciones sanitarias y *d)* la disponibilidad de servicios de saneamiento básicos (agua, alcantarillado

y basura). Por otro lado, las entrevistas realizadas a los profesionales de la salud se interesaban sobre el ámbito de actuación de los mismos y su percepción acerca de las condiciones de salud y principales enfermedades de la población a la que asistían. En estas salidas los profesores llevaron a cabo también un esfuerzo significativo para documentar de forma visual las áreas visitadas. Para ello se tomaron fotografías y se grabó en video VHS. El último día de clase del módulo, el grupo presentó su trabajo a todos, describiendo todas las etapas en que se desarrolló. En ese momento se entregó el resumen del trabajo del grupo, la cinta de video, las fotografías y los proyectos individuales. La presentación fue hecha por una única alumna y durante la misma la profesora no hizo ningún comentario de evaluación.

Inicialmente no se pensó en esta experiencia docente como objeto de una investigación, sino únicamente como intervención docente. Es por ello que no hay un registro sistemático de todas las situaciones en las que se estableció interacción discursiva entre los participantes. Al final del curso disponíamos de los siguientes materiales: textos y anotaciones referentes a las actividades realizadas por los futuros profesores durante el módulo y también una cinta de video, 31 fotografías, los trabajos finales elaborados por los grupos y la grabación en video de la última clase, en la que se hizo la presentación del trabajo final. En este artículo analizamos de forma retrospectiva una parte de este material: la transcripción de la grabación de la presentación de uno de los grupos, que discutió el tema de salud y medio ambiente desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias. Suponemos que el discurso de estos futuros profesores se ha formado a partir de las vivencias propias y experiencias en sus respectivos medios sociales, las experiencias promovidas por el módulo al que asistían y por explicaciones vinculadas a horizontes conceptuales tan diversos como los que corresponden a las tendencias biológicas o sociales<sup>5</sup> que han influenciado la educación sanitaria en Brasil a lo largo de los últimos años. El discurso de la profesora también se vio condicionado por las enunciaciones de los profesores asistentes al curso. A pesar de esto, no ha sido objeto de un análisis anterior.

El texto que analizamos corresponde a 25 minutos y 40 segundos de grabación en video de la última clase, cuando se presentó el trabajo final. La transcripción ha sido fiel a las formas de hablar de los profesores, caracterizadas por una mezcla de lenguaje coloquial y formal, y se organizó en 63 turnos de intervención. Un turno corresponde a la toma de palabra de un participante determinado durante una intervención oral y su extensión puede variar desde una frase completa hasta una sola palabra (Sinclair y Coulthard, 1978). Procuramos seguir esta definición incluso en el caso de intervenciones más largas y que incluían cambios de rol y de tema en el discurso de un mismo individuo. La asignación de puntuación, cuyo uso se aproximó al patrón gramatical usual, y de notación con indicación de aspectos paralingüísticos (entonación, pausas, etc.), se hizo lento y permitió conferir al texto un cierto grado de legibilidad. En el anexo 1 incluimos extractos de la transcripción que muestran las divisiones de los turnos de palabra, destacando las marcas discursivas

relacionadas con los roles sociales adoptados (extracto 1) y la notación empleada.

La investigación tuvo en cuenta la descripción de los interlocutores, el tipo de relación que mantenían y acerca de qué dialogaban, es decir los contextos de situación, inmediata y amplia. Además de esto, se tuvieron en cuenta las acciones de los sujetos en relación con la producción de significados en los discursos –el *qué, cómo, por qué y para qué o para quién* dialogaban–, reveladores del horizonte social de los alumnos. En nuestros análisis procuramos dialogar, hacer explícitas y esclarecer las condiciones de producción del texto elaborado colectivamente por los alumnos durante la presentación del seminario, ampliando la comprensión sobre lo que se está diciendo; en otras palabras el *qué, cómo y por qué o quién* está siendo revelado, ocultado, reflejado, modificado en estas interacciones discursivas. Procuramos en nuestro intento de interpretación no solamente atribuir significados, sino buscar pistas de aquello que estructura el discurso del alumno. Tratamos de atravesar la opacidad del texto y hacer explícita la forma en que el objeto simbólico produce significados, incluso sabiendo que el significado puede ser más de uno, siempre puede ser otro, al considerar que la interpretación nunca es única, definitiva. Siempre hay otras posibilidades, otros significados a desvelar.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

### Sujetos y destinatarios

**Los sujetos de la enunciación: ¿desde dónde hablan los alumnos?**

De acuerdo con Bakhtin (1986), cada sujeto tiene un cierto horizonte social que orienta su comprensión, que le permite interpretar tanto los acontecimientos como al *otro* y que está influenciado por el lugar desde el cual habla. Dicho de otra forma, que prevalezca un sentido sobre los otros se debe a las condiciones de enunciación. Al analizar las marcas discursivas que aparecen en las intervenciones se percibe algo de cómo estos alumnos se ven, de cómo se presentan a sus interlocutores y de cómo perciben la naturaleza de la labor en que están inmersos.

### El rol de investigador

La actividad propuesta por la profesora pedía que en sus trabajos los alumnos hicieran explícitos los diversos aspectos metodológicos implícitos en la realización de sus diagnósticos y proyectos (delimitación y justificación de la muestra, información sobre las fuentes de referencia y la documentación, categorización de los datos, etc.). Se les pedía también que lo hicieran utilizando una forma de expresarse similar a la empleada en los lugares en los que estos factores expuestos son importantes.

Un ejemplo de esto es la intervención de María, quien, al describir los obstáculos que tuvo que afrontar, adopta el rol de investigador neutro:

«...Y ahí ocurrieron una serie de situaciones... estaba siendo más complicado entrevistar a los profesionales en los centros de salud... Y algunas que se prestaban a la entrevista la querían en forma de denuncia y no era nuestro objetivo. Nuestro objetivo era investigar. Yo tuve una situación un poco comprometida... una persona..., jefe de un sector, quería hacer una denuncia. Fue bastante complicado decirle que no me podía servir de este instrumento. Que mi trabajo no era ese. Creía que era mucho mejor para él buscar... a quien tuviese competencia... que fuese más capaz que yo que estaba haciendo allí un trabajo, ¿no? más modesto, ¿no?, no era yo quien debía ir por ahí divulgando el problema» (María, T 3).

La alumna María hace explícita la distinción entre los objetivos de una denuncia y los objetivos de una propuesta de trabajo de investigación. El compromiso que había asumido fue el de recoger información y obtener datos para analizarlos posteriormente.

### El rol de portavoz de las denuncias

Algunas marcas discursivas en las enunciaciones de los profesores asistentes al curso hacen pensar que asumen el papel de portavoces de las denuncias. Por ejemplo cuando hacen comentarios acerca de los procedimientos empleados por los profesionales y servicios de salud encargados de inspeccionar y notificar la existencia de enfermedades infectocontagiosas. Los profesores afirman que están disponibles las estadísticas sobre prevalencia de las enfermedades en el municipio («ellos tienen todos los datos») y critican la lentitud («ellos simplemente recogen la información») y la falta de reacción («es de cara a la galería»). Al hacer estos comentarios señalan la falta de confianza de la población local en las instituciones y las deficiencias en los servicios disponibles:

«Otro detalle... cómo esos órganos reciben la notificación o la información de que hay personas contagiadas por una enfermedad endémica, que se puede convertir en epidemia, ¿no? puede haber un brote, ellos simplemente esperan la información» (María, T 39).

«Este diagrama que tienen allí, ellos tienen todos los datos, pero es de cara a la galería...» (María, T 47).

«Lepra también...» (Lucía, T 58).

«Está así de casos...» (Carmen, T 60).

Plurales, como sus discursos, estos mismos alumnos expresan tanto señales de identificación con el rol de investigador como se pasan al rol de portavoz de denuncias. A esta pluralidad de horizontes sociales y conceptuales que caracteriza la polifonía de sus intervenciones añadiremos el de miembro de la comunidad, que pasamos a describir a continuación.

### El rol de miembro de la comunidad

La intervención de Lucía, una alumna que contrajo hepatitis por consumir agua contaminada, nos recuerda que los alumnos son también miembros de la comunidad que están estudiando. En este extracto vemos el entrelazado de los discursos cuando Lucía evoca la imagen del río y los desagües a cielo abierto justo al lado («el río allí

y... aquella zanja al lado») y rememora una situación vivida por ella. Al contarla en lenguaje coloquial, Lucía ironiza con la cara de sorpresa de un agente de vigilancia sanitaria («el tipo que fue a recoger agua allí») que se da cuenta de que el depósito no tiene revestimiento en su base («¡No tiene fondo! ¡Sólo tiene por el lateral!»), lo que hace que el agua de su interior sea susceptible de estar contaminada.

«...no tengo resultado del agua de la escuela, porque mi médico y quien recogió el agua tienen casi la certeza de que yo tuve hepatitis debido al agua de mi escuela, que está [...], el río allí y el saneamiento básico de la casa de al lado es aquella zanja que está junto a la cisterna. Fijaos en la cisterna: el tipo que fue a recoger agua allí abrió la cisterna, revolvió con un palito... ¡No tiene fondo! ¡Sólo tiene por el lateral!... Él no comprende cómo es posible que sólo yo tuviese hepatitis» (Lucía, T 31).

Más adelante, cuando esta misma alumna relata algunos de sus hábitos cotidianos, se ubica muy cerca de los miembros de la comunidad que estaba investigando. Incluso después de haber contraído hepatitis, Lucía declara: «Ah... yo bebo agua del jarro... ¡yo no me preocupé de esas cosas!» (Lucía, T 33). Esto es percibido por María que, hablando de otro horizonte social, replica en el turno siguiente (T 34): «Igual que ella no se preocupa, esa misma población que no conoce sus derechos... no tiene saneamiento básico, no tiene agua potable...». Otros alumnos refuerzan la voz que aparece en el discurso de María. Mientras tanto Lucía sigue expresando en su discurso la voz de los miembros de la comunidad local, disminuyendo la gravedad de la situación y haciendo referencia a tratamientos caseros. En este diálogo se vuelve a la pregunta inicial acerca de las relaciones entre concepciones sobre la salud y experiencias vividas. Se enfrentan una vez más diferentes voces sociales:

«Fueron apareciendo varios casos de hepatitis mientras Lucía estaba en casa. Tiene una madre con un ojo del color de eso... ¡Horrible!» (Carmen, T 35).

«Mamá... dice la leyenda que tiene que comer merengue. Comí merengue cuanto quise...» (Lucía, T 36).

Obsérvese que, salvo en esta ocasión excepcional, los sujetos no asumen su posición social como miembros de la comunidad, parte interesada y activa tanto en la identificación como en la búsqueda sistemática de soluciones de las situaciones problemáticas.

De acuerdo con Amorim (2003:13):

«Reconocer un discurso como diverso y a la vez singular no debe impedir que se examine la relación de fuerzas desiguales que lo ha producido y que lo impregna. El pluralismo del pensamiento de Bakhtin, traducido en los conceptos de *dialogismo* y *polifonía*, es lugar de conflicto y tensión, y los roles sociales de donde se producen discursos y significados no son necesariamente simétricos».

En estas intervenciones reconocemos un discurso diverso y a la vez singular, y tratamos de examinar la relación de fuerzas desiguales que lo ha producido e impregna. Los acontecimientos que se muestran en estas intervenciones revelan que la relación de los sujetos con dichos horizon-

tes sociales –unas veces como miembro de la comunidad local, otras como educador– es asimétrica y compleja. De esta forma el dialogismo y la polifonía cumplen con el papel de explicar la complejidad intrínseca de las intervenciones que articulan diferentes voces sociales.

### El rol de educador

En pocas intervenciones han aparecido marcas discursivas que revelen el rol de educador. Es sorprendente si tenemos en cuenta que éste era un módulo de un curso de pedagogía –lugar legítimo y privilegiado para el ejercicio de esta identidad– y que todos los alumnos ejercían ya como profesores de enseñanza primaria –teniendo por tanto experiencia docente y siendo capaces de evocar una memoria sociodiscursiva.

Por ejemplo María presenta los objetivos de su trabajo al resto de la clase y entrelaza su discurso con el discurso oficial acerca de la salud que aparece en los Parámetros Curriculares Nacionales y con el tratamiento didáctico específico de este contenido («Vamos a empezar nuestro trabajo hablando acerca de la salud [...], que está en los PCN y es uno de los temas transversales...»).

Sin embargo las implicaciones en el ámbito de la educación solamente aparecen más tarde, cuando ella expresa la necesidad de apropiarse de nuevos significados y de formas de actuar respecto al mundo. En esta intervención percibimos el esfuerzo de establecer –aunque sólo desde el discurso– interacciones entre el personal de distintas instituciones, que sean mediadas por profesionales comprometidos con el rol de formadores de futuros ciudadanos.

«...él intentó acciones conjuntas con Educación. ¡Todas infructuosas! Pero yo creo que nos incumbe a nosotros, como educadores, nuestra responsabilidad también es la de estar dando hoy a los niños, que son nuestro contacto inmediato, nociones de derechos, mostrando cuáles son sus derechos para exigirselos a esa misma autoridad» (María, T 57).

Es la misma alumna que, al presentar el resumen de su trabajo al resto del aula, refuerza el papel del educador, sus posibilidades, los límites de sus acciones y la necesidad de acciones conjuntas entre áreas de conocimiento –educación y salud:

«No es competencia solamente de la Secretaría de Salud, yo creo sin embargo que también es competencia de Educación» (María, T 63).

Los alumnos del módulo creen que el ejercicio de la ciudadanía depende bastante de la capacidad de los sujetos para comprender y actuar en situaciones que implican adoptar una postura. Pero este ejercicio de ciudadanía es una tarea compleja y su comprensión nos remite a las condiciones de producción de los discursos de los alumnos. La tensión entre el rol de integrante de la comunidad y el de educadora comprometida caracteriza también el discurso de los profesores. Es María quien señala que no solamente son los niños quienes se deben hacer conscientes de sus derechos, sino también sus profesores:

«No puede ser como en el caso de ella [Lucía] que no sabía por qué había sido contaminada, ¿no?» (María, T 57).

Teniendo en cuenta lo expuesto, cuestionamos la función desempeñada por la escolarización formal en este caso, por insuficiente, debido a las lagunas detectadas en la formación de los individuos –sobre todo en lo que concierne a los profesionales de la educación. Es patente la falta de formación profesional si tenemos en cuenta como agravante que desconocen contenidos específicos, como por ejemplo: cuáles son los agentes causantes de las enfermedades y cómo evitarlos. Además de esto, ¿qué visión del mundo poseen estos formadores, si la alumna continúa su intervención mostrando perplejidad por la naturalidad con que sus compañeros de clase acogen estas condiciones de vida?: «...la gente encuentra todo natural, todo es tan perfecto... ¡y va por ahí corriendo riesgos!» (María, T 57).

### **Los destinatarios de las intervenciones: ¿para quién hablan los alumnos?**

Para Bakhtin «toda intervención hace referencia por lo menos a dos sujetos» (citado en Fontana, 2000:25). «Así el qué y el cómo de lo que se dice supone siempre la existencia del *otro*<sup>6</sup> en su diversidad fundamental» (Amorim, 2003:11). Es decir, lo que constituye una enunciación es justamente el hecho de dirigirse a alguien y haber sido elaborada para su destinatario. En el caso de los alumnos del módulo, sus intervenciones se dirigían a los compañeros tanto como a la profesora. En la producción de este discurso, alumnos y profesora hicieron el papel tanto de emisores como de receptores de las enunciaciones. Se puede observar esto en los siguientes extractos:

«[...] y después me gustaría hacer una pregunta para que respondáis todos al final... una pregunta que está en el cuestionario que Cristina nos dio el último día...» (María, T 1, dirigiéndose al grupo).

«Usted lo pidió así: **análisis de los datos recopilados**» (María, T 29, dirigiéndose a la profesora).

Además otros individuos se hacen también presentes cuando los otros alumnos incorporan sus voces al discurso. Al hacerlo delimitan el *qué* y *cómo* se puede decir, en la construcción *de lo que se dice*, configurando intercambios verbales con distintos aspectos de la práctica social.

### **El destinatario superior - El auditorio social**

Toda enunciación tiene un destinatario superior que es el que anticipa la comprensión de la misma. El destinatario no es en absoluto algo místico o metafísico sino que se trata de un momento constitutivo de la exposición al completo, que se puede manifestar en un análisis más profundo de cualquiera de estas enunciaciones. La presencia invisible del destinatario superior es necesaria desde el principio. «Queriendo ser oído, buscando siempre una comprensión que responda, el discurso no se interrumpe en la comprensión inmediata, empuja cada vez más lejos –infinitamente» (Jobim y Souza; 2001:111).

Bakhtin (1992) justifica la existencia del destinatario superior basándose en que el autor o hablante no puede entregar toda la responsabilidad de enjuiciar su obra discursiva a capricho, sin contar con destinatarios reales

y cercanos. En este sentido cada diálogo ocurre como si existiese un fondo de comprensión y respuesta de un tercero que lo presencia sin ser visto y que está por encima de todos los que participan en el diálogo.

Una mirada atenta a la naturaleza de las enunciaciones de los alumnos revela un discurso heterogéneo, en la medida en que incorpora diferentes formas y estilos de expresión, intercalando momentos coloquiales con otros más elaborados. Se nos muestra así heterogéneo, es decir admite en su constitución a otros sujetos, y dirigido a la diversidad de audiencia real –compañeros del grupo y profesora de la materia.

Por ejemplo, en la intervención de la alumna María hay una buena cantidad de términos típicos del discurso de educación y salud (endémica, epidémica, infectada de tungiasis (sic), estado crónico de esta enfermedad, estadístico, 90% de la población, hanseniasis –y no lepra–, etc.). En este proceso de expresión, la actividad mental se hace explícita mediante un conjunto específico de signos verbales y sociales relacionados con la terminología del área de la salud. Así podemos darnos cuenta de que estas enunciaciones, a pesar de que se expresan en forma de diálogo informal con la profesora del módulo y los compañeros de clase, tienen como destinatario superior al representante del servicio de salud.

En otros momentos las interacciones verbales tienen como objetivo la comprensión activa, que tal como dice Bakhtin (1986) es susceptible de dar respuestas, pues ya contiene en sí misma el germen de una respuesta. El interlocutor está de acuerdo o discrepa, completa, adapta, vuelve a pensar, y esto ocurre durante todo el proceso expositivo-discursivo. Por ejemplo al principio de la presentación al grupo, las alumnas María, Ana, Carmen y Lucía pronunciaron un discurso dirigido a educadores: explican el tema; establecen relaciones entre éste, los documentos oficiales (PCN) y los textos que tratan de medio ambiente y salud; hacen explícitos los criterios adoptados y los procedimientos metodológicos.

En otros momentos en los que los alumnos comparten sus conocimientos sobre las condiciones sanitarias, la calidad de vida y sus relaciones con el medio ambiente, se muestra la voz que representa a los miembros de la comunidad, y los alumnos empiezan a adaptar sus enunciaciones a ese auditorio.

«Fueron apareciendo varios casos de hepatitis mientras Lucía estaba en casa. Había una madre que tenía el ojo del **color de eso... ¡Horrible!**» (Carmen, T 35).

Lo que María dice sobre algunas prácticas de los vecinos revela también otros sentidos acerca de tales prácticas: «...pero no siempre el vecino va a hospitales aquí... muchas veces son personas sin formación, que se tratan en casa con recetas caseras» (T 39). María hace énfasis en las consecuencias que la falta de comunicación entre los vecinos y el equipo sanitario tiene para el control de enfermedades infectocontagiosas en el municipio y para la fiabilidad de las estadísticas oficiales sobre la frecuencia de tales enfermedades, registradas en un diagrama de acciones sanitarias colectivas que se mantiene en el centro

de salud. Su enunciación muestra un distanciamiento respecto al equipo sanitario («su diagrama») y un acercamiento a los profesores en formación –su audiencia real, invitada a compartir el conocimiento que ella había construido y expresado.

«...Entonces, su diagrama –las veces que intenté averiguar– [...] Ni el médico notifica, ni el hospital notifica... o cuando es notificado, el caso ya está siendo tratado [por personas sin formación]» (María, T 39).

«Sólo que las enfermedades aparecen en el diagrama... mira sólo gente... en el diagrama que está aquí... después si queréis... en el diagrama que está aquí... después si queréis tener acceso... echar un vistazo... esas enfermedades casi no aparecen... hay casos de meningitis meningocócica en la ciudad...» (María, T 62).

### Palabras ajenas, palabras propias-ajenas y palabras propias

Como ya hemos dicho con anterioridad, el *yo* para Bakhtin sólo existe en relación con otro. «Sumergido en el fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro» (Bakhtin, 1992:328). Sus propias palabras son un resultado de la incorporación de palabras ajenas. «La palabra del otro se transforma, de forma dialogada, para convertirse en palabra propia-ajena con ayuda de las palabras del otro y después en palabra propia (podría decirse con la pérdida de las comillas)» (Bakhtin, 1992:405-406). O sea, la palabra propia es también palabra de los demás.

En el análisis encontramos enunciaciones que revelan un qué medida la voz de la profesora del módulo y la del representante de salud se incorporaron en el discurso de los alumnos. Al describir las diferentes etapas del trabajo, María revela diferentes niveles de apropiación<sup>7</sup> de la voz de la profesora, caracterizada como voz ajena («Usted lo pidió así: análisis de los datos recopilados», María, T 29), voz propia-ajena («...el objetivo general sería recopilar datos, revelar informaciones, identificar problemas y reflexionar sobre la situación real de la salud en nuestro municipio...», María, T 3) y voz propia («...al considerar conjuntamente las informaciones, concluimos que los órganos responsables no hacen nada para prevenir enfermedades, que no hay una acción conjunta y que muchas veces esto conlleva el aumento de determinadas enfermedades endémicas; consideramos además que la falta de inversiones podría hacer que las enfermedades endémicas se convirtiesen en epidemias», María, T 63). En este último fragmento discursivo percibimos también la voz del representante de salud, cuando María hace referencia a términos como enfermedades endémicas y epidemias.

La cita del siguiente párrafo corresponde con una de las primeras intervenciones de María, al principio de la clase, cuando retomó una pregunta presente en un texto de la profesora, que ya se había discutido con anterioridad en el aula. El fragmento subrayado es una lectura literal de dicho texto. En este caso la petición de la profesora («identifique esas diferencias... coméntelas...») es reformulada por María («...lo que sería en definitiva...»). Se le da un sentido diferente del propuesto en el enunciado original, e incorpora expresiones de un determinado grupo social –los profesores que asistían al curso.

«La gente tiene diferentes conceptos e interpretaciones acerca del binomio salud-enfermedad, obtenidos a partir de experiencias concretas, es decir sensaciones y sentimientos, así como de conocimientos adquiridos en su vida escolar, social, profesional, religiosa, etc... Identifique esas diferencias... y esas diferentes interpretaciones y coméntelas lo que sería en definitiva, salud y enfermedad, ¿no?» (María, T 1).

«Entonces lo que la gente querría realmente saber era qué entienden por salud los habitantes de este municipio... [...]» (María, T 3).

Observamos otro ejemplo de apropiación de voz ajena cuando la alumna vuelve a exponer –utilizando vocabulario específico de los profesionales de la salud, es decir retoma lo que había dicho–: «...entonces casi el 90% de la población de Bananeira, infectada de tungiasis que es el bicho del pie» (María, T 57). El error en la sílaba tónica denuncia por el contrario que la alumna no se apropió de la forma culta aceptada (*tungiasis*). Percibimos también en cómo organiza su expresión, las dificultades que tiene al hablar acerca de la naturaleza de la jerarquía existente entre los niveles de intervención y responsabilidad, federal y municipal:

«Porque... él tiene una responsabilidad, es un órgano municipal, pero está ligado al federal, ¿no?... fue creado por él... por una ley después de la Constitución del 88..., la obligatoriedad de la existencia de ello corresponde al municipio...» (María, T 42).

En términos generales no hubo muchas contrarréplicas por parte de los miembros del grupo responsable de la presentación. Éstos complementaban informaciones, recordaban experiencias y citaban ejemplos, manteniendo lazos y conexiones en el texto de la presentación. Los demás alumnos permanecieron en silencio, al contrario de como hacían en otras clases, caracterizadas por debates calurosos. Es por ello que suponemos que la ausencia de réplicas puede significar que comparten los significados dados por sus interlocutores.

Durante la presentación del trabajo al grupo, notamos dos ausencias importantes: *a*) no hubo referencia a datos o informaciones específicas sobre la realidad de las escuelas donde estos profesores ejercen<sup>8</sup>; *b*) no hubo referencia a los proyectos elaborados individualmente. En lo que respecta a los proyectos individuales, no articularon las informaciones obtenidas con las actividades de diagnóstico socioambiental. Consistieron, en su mayor parte, en textos que dialogaban con los de las recomendaciones curriculares oficiales, pero de forma superficial y descontextualizada. Además no se intentó identificar y comparar las distintas interpretaciones que sobre la concepción del binomio salud-enfermedad tienen distintos individuos y que fue resaltada durante la presentación oral.

### Discusión

En este trabajo hemos buscado los significados que los discursos de los profesores reflejan acerca de algunas de las relaciones entre educación y salud. Para ello se ha analizado el texto de la presentación final de un trabajo realizado durante un módulo de un curso de formación de profesores. Observamos que durante las diferentes etapas de recogida de datos, estos profesores entrevistaron a miembros de la comu-



nidad, representantes de los servicios de salud, representantes de organizaciones no gubernamentales; consultaron los currículos oficiales; dialogaron con los integrantes de otros grupos y los respectivos textos producidos por cada uno de ellos. Estos interlocutores se hacen presentes en las enunciaciones del trabajo y en que el discurso de los profesores está constituido por diferentes discursos correspondientes a distintos interlocutores –a los que se les han reasignado significados. Se puede observar que se incluyeron algunos discursos, permitiendo la aparición de enunciaciones que denunciaban paradojas, abusos o falta de atención, y que articulaban diferentes horizontes sociales. Para Bakhtin es de hecho en el lenguaje donde se traban tales choques entre fuerzas sociales, pues «cada palabra (...) es una pequeña cancha para el choque y cruce de acentos sociales orientados en distintas direcciones. Una palabra en boca de un individuo particular es un producto de la interacción de fuerzas sociales» (Bakhtin, citado en Clark y Holquist, 1984).

Sin embargo en otros casos el diálogo con algunos interlocutores fue más lacónico (por ejemplo en el caso de la documentación curricular y en algunas ocasiones con los vecinos). Esta situación puede estar relacionada directamente con la dificultad que algunos de los profesores experimentaban en conciliar diferentes horizontes sociales en su discurso (por ejemplo el rol de educador y a la vez miembro de la comunidad), de forma que estos contextos de interacción no se retomaron o volvieron a elaborar. De acuerdo con Laplane (2000:64), el silencio puede no ser solamente una ausencia de palabras, sino una presencia activa. Incluso, siguiendo a la misma autora (op. cit. p. 66), cuando alguien habla, alguien calla, es decir se silencia alguna cosa.

El análisis realizado tampoco muestra que los alumnos hayan hecho referencia a la escuela como un campo de tensión y mediación, que propicia manifestar la diferencia de los modos y esquemas de construcción del conocimiento sobre educación en salud y sus relaciones con los problemas de la comunidad. Además, el discurso que se presentó exponía más problemas que propuestas de solución, tal como se evidencia en la ausencia de relación entre los datos recogidos y la elaboración de propuestas para actividades de aula. Esta ausencia nos muestra la dimensión del desafío de trabajar en la escuela con cuestiones relacionadas con la salud. La ausencia de relación se ve reiterada en el insuficiente cuestionamiento que encontramos en los subproyectos de los alumnos y asociada con el bajo reconocimiento de cómo la construcción de significados se ve influenciada por ideologías y subjetividades.

El análisis de los datos mostró que los alumnos, por ser vecinos del lugar, tendían a considerar normales algunos aspectos de su realidad socioambiental. Pensamos que en futuras investigaciones será necesario tratar de crear oportunidades para que los sujetos de investigación puedan cambiar su punto de vista y desvincular de lo cotidiano estos aspectos. Además hemos observado que, a pesar de la riqueza de las informaciones obtenidas, los análisis se limitaban a una tabulación preliminar de los datos que casi únicamente identificaba aspectos cuantitativos sin relacionarlos. Nos sorprendió también la poca relación entre la riqueza de los diagnósticos hechos por los alumnos y la

deficiente elaboración de los proyectos finales que presentaron al acabar el módulo. Esto nos lleva a considerar necesario trabajar aspectos más específicos, en los que se puedan hacer análisis más profundos y se pueda explorar la implicación de los sujetos implicados.

Para terminar, la investigación reforzó la necesidad de proponer problemas en forma de planteamientos contextualizados, enseñar ciencias tomando como punto de partida problemas de la comunidad, que promuevan la interdisciplinariedad. Por ejemplo, hemos visto que los profesores valoran los planteamientos interdisciplinarios y defienden enfoques integrados, pero también ven problemas prácticos para su integración, tal como informa Lopes (2001: 161). Pensamos por tanto que las acciones que aporten a los profesores situaciones en las que puedan expresar y discutir con sus pares y con las comunidades escolares pueden ayudar a formular dudas, expresar ideas, compartir sentidos y soluciones. Como nos recuerda Bakhtin, los sujetos no son dados *a priori*, se constituyen en las interacciones sociales. Es en estas experiencias donde los participantes de las interacciones se van construyendo y transformando como educadores y ciudadanos.

Esperamos con esta investigación poner de manifiesto los problemas relacionados con el carácter heterogéneo de los discursos de los profesores, ayudar a generar elementos que puedan esclarecer las relaciones entre las enunciaciones y los contextos sociales con los que se vinculan, así como sus consecuencias en la formulación de propuestas de educación para la salud.

## NOTAS

<sup>1</sup> Apoyo parcial CNPq.

<sup>2</sup> Esta relación presupone la «toma de conciencia de los ciudadanos respecto a sus deberes sociales, referidos al compromiso de cooperación y responsabilidad compartida... Sobre todo desarrollo de valores éticos de compromiso con la sociedad» (Santos y Schnetzler; 1997:259-260).

<sup>3</sup> Para Bakhtin (1986:112) «es preciso suponer... un cierto *horizonte social* definido y consensuado que determina la creación ideológica del grupo social y de la época a la que pertenecemos, un horizonte contemporáneo de nuestra literatura, de nuestra ciencia, de nuestra moral, de nuestro derecho» (cursivas del autor).

<sup>4</sup> Fuente: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, Censo 2000.

<sup>5</sup> Cada uno de estos intentos hizo énfasis en una dimensión particular y concibió la salud como: *a*) producción individual –subrayando el *higienismo* (como conjunto de normas y preceptos que deben ser seguidos y aplicados en el ámbito individual) y el *biologicismo* (para el que las enfermedades y su cura siempre ocurren a nivel biológico), siendo la salud un estado alcanzable por medio de medidas sanitarias profilácticas, entre otras–, y *b*) la producción social –resultante de las condiciones alimentarias, vivienda, educación, renta, medio ambiente, trabajo, transporte, empleo, ocio, libertad, uso y posesión de la tierra, y acceso a servicios sanitarios– (Santos y Westphal, 1999; Paim y Almeida, 1998).

<sup>6</sup> Cursivas de la autora.

<sup>7</sup> El sentido que damos al término *apropiación* se aproxima al que le atribuye Smolka (2000), partiendo de las consideraciones de Bakhtin

sobre los procesos de aprehensión y transformación de palabras ajenas en palabras propias. Al hacerlo, concibe y organiza teóricamente «la cuestión de la apropiación de las prácticas sociales, no está ligada estrictamente al constructo de *internalización*, sino relacionada principalmente con el problema de la *significación*». De acuerdo con esta autora, la apropiación no es tanto una cuestión de adecuación, «de posesión, de propiedad, o incluso de dominio alcanzados individualmente, sino que es en esencia una cuestión de pertenencia y participación en las prácticas sociales».

<sup>8</sup> La habilitación para ejercer magisterio en los primeros ciclos de Enseñanza Primaria en Brasil se obtenía mediante un curso de grado medio. En 1996 se promulgó una nueva Ley de Directrices y Bases para la Educación (LDBEN N° 9394/96) que establecía la obligación de que esta formación se diese en un curso de grado superior. Los profesores en formación que participaron en esta investigación poseían ya la habilitación obtenida en un curso de grado medio y trataban de ajustarse a las exigencias de la nueva ley. Posteriormente se modificó esta exigencia (Dictamen 03/2003 y Resolución 01/2003).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica, en Freitas, M.T., Souza, S.J. y Kramer, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*, pp. 11-25. São Paulo: Cortez (Colección Questões da nossa época; vol. 107).
- BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV) (1986). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec (original ruso de 1929).
- BAKHTIN, M.M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes (Colección Ensino Superior).
- BARROS, D.L.P. (2001). *Teoria do Discurso: Fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 3ª Ed.
- BRASIL (1986). 8ª Conferência Nacional de Saúde. *Relatório Final*. Brasília: Ministerio de Salud.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais. Meio ambiente e saúde*, 8. Secretaria de Ensino Fundamental.
- BRASIL/MEC/CNE. (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. PARECER N° CNE/CP 009/201, aprobado en 08/05/2001.
- CARDOSO, S.H.B. (1999). *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CLARK, K. y HOLQUIST, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ELIAS, M. del C. (org.) (1996). *Pedagogia Freinet: Teoria e prática*. Campinas. SP: Papyrus (Colección Práxis).
- FONTANA, R.A.C. (2000). *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados. (Colección educação contemporânea).
- FREIRE, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- JOBIM y SOUZA, S. (2001). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 6ª Ed. Campinas, SP: Papyrus (Colección Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- LAPLANE, A.L.F. (2000). Interação e silêncio na sala de aula, en Smolka, A.L.B. (org.). *Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*, 50, pp. 26-40. Cadernos Cedex. 1ª ed. Campinas: SP.
- LOPES, A.R.C. (2001). Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração, en *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A. 2ª ed.
- MEYER, M. (1991). Educação Ambiental: Uma proposta pedagógica. Em Aberto. Brasília: INEP, 10(49), pp. 41-46, En/Mar.
- MOREIRA, A.F. y BORGES, O.N. (1997). Estudo comparativo de reformas curriculares, en Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. I. Águas de Lindóia. SP. Actas en CDROM.
- PAIM, J.S. y ALMEIDA, F.N. (1998). Saúde coletiva: uma «nova saúde pública» ou campo aberto a novos paradigmas? *Revista de Saúde Pública*. Agosto, 32(4), pp. 299-316.
- ROJO, R. (2002). Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos, en Rojo, R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras (Colección As Faces da Linguística Aplicada).
- ROTH, W.M. (2001). *Learning Science infor the community*. VI Congreso Internacional sobre investigación en la Didáctica de las Ciencias. Barcelona.
- SANTOS, W.L.F. y SCHNETZLER, R.P. (1997). *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. Ijuí: Editora Unijuí (Colección educação).
- SANTOS, J.L.F. y WESTPHAL, M.F. (1999). *Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade*. Estudos Avançados, 13(35), pp.71-88.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1978). *An introduction to discourse analysis*. Londres: Falmer Press.
- SMOLKA, A.L.B. (1993). A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura, en Smolka, A.L.B. y Góes, M.C.R. (orgs.). *A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2ª ed. Campinas. SP: Cortez (Colección Magistério, Formação e trabalho pedagógico).
- SMOLKA, A.L.B. (2000). O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. en Smolka, A.L.B. (org.). *Relações de Ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*, 50, pp. 26-40. Cadernos Cedex. 1ª ed. Campinas: SP.

[Artículo recibido en mayo de 2006 y aceptado en febrero de 2007]

ANEXO 1

Extractos de la transcripción del video y convenciones utilizadas en la misma.

Extracto 1

TURNO	INTERVIENE	DICE	COMENTARIOS
3	María	...pero estaba siendo más complicado entrevistar a los profesionales en los centros de salud. Primero la gente estuvo en un periodo de postelección, las personas que estaban desempeñando cargos de dirección en los puestos de salud no quisieron conceder entrevistas porque ya estaban en el trámite de dejar el cargo. *Y algunas que se prestaban a la entrevista, la querían en forma de denuncia y no era nuestro objetivo. Nuestro objetivo** era investigar. Yo tuve una situación un poco comprometida... una persona del centro de salud colectiva..., jefe de un sector, quería hacer una denuncia. Fue bastante complicado decirle que no me podía servir de este instrumento. Mi trabajo no era ese. Creía que era mucho mejor para él buscar... a quien tuviese competencia... que fuese más capaz que yo que estaba haciendo allí un trabajo, ¿no?, más modesto, ¿no?, no era yo quien debía ir por ahí divulgando el problema.***	<p>* Expone mirando al grupo.</p> <p>**Referencia al carácter neutro de la investigación (rol social = investigador).</p> <p>** Expone mirando a la profesora del módulo.</p>
4	Profesora	Claro...	
5	María	Otro eh... fue también otra situación complicada, que es... las personas que se comprometían a aportar datos retuvieron esos datos casi hasta el último momento, ¿no? Nosotras teníamos hoy también un material para presentar, porque la gente se fijó en un tipo de enfermedad... porque en el centro de salud colectiva nos llamó bastante la atención... Ellos tenían un diagrama*, un programa de erradicación de una serie de enfermedades. Si tienen un programa de erradicación es porque la enfermedad apareció... Si apareció, ¿por qué no se están ocupando de eso? Y ahí la gente vio que dentro de ese organismo se creaba el programa pero no había una acción... no se ponía en práctica... Entonces era así, era más <i>de cara a la galería... estaba allí muy bonito en un diagrama en papel</i> , pero la población estaba contaminada ya con una enfermedad crónica y no se hacía nada. Después la gente saca una conclusión... al final me gustaría decir que la gente averiguó ** todo eso.	<p>* Referencia al diagrama del Centro de Salud Colectiva –organigrama de acciones.</p> <p>** Uso del verbo <i>averiguar</i>: alusión a llevar a cabo una investigación (rol social = portavoz de denuncia).</p>

Extracto 2

TURNO	INTERVIENE	DICE	COMENTARIOS
30	Carmen	Aquí la cloaca que viene del Mutirão [barrio]. Nuestra escuela* está aquí. El río pasa por aquí. El Mutirão [barrio] y esas casas que están en las márgenes, tanto de un lado como del otro, también vierten al río. Cuando hace calor el agua es <i>negra, apesta...</i> Si una persona cae ahí, se puede dar por muerta.	* Muestra una fotografía para localizar mejor la escuela –con basura en primer plano (un sofá roto y desechos) y al fondo la escuela. Énfasis e ironía.
31	Lucía	Yo no tengo resultados del agua de la escuela, porque mi médico y quien recogió el agua tienen casi la certeza de que yo tuve hepatitis debido al agua de mi escuela, que está [...], el río allí* y el <i>saneamiento básico</i> de la casa de al lado es aquella zanja que está junto* a la cisterna. Fijaos en la cisterna: el tipo que fue a recoger agua allí abrió la cisterna, revolvió con un palito**... <b>¡No tiene fondo! ¡Sólo tiene en el lateral!... Él no comprende cómo es posible que sólo yo tuviese hepatitis.</b>	* Movimiento de las manos para indicar la localización espacial. Se refiere al desagüe a cielo abierto cuando dice saneamiento básico = Ironía. ** Movimiento de las manos para indicar profundidad. Énfasis. Énfasis e ironía.
32	Carmen	Agua apesosa...	Énfasis
33	Lucía	Ah... Carmen... yo bebo agua del jarro* ... ¡yo no me preocupo de esas cosas!	* Se refiere al hábito de la comunidad local de beber agua sin depurar (rol social = integrante de la comunidad).
34	María	Igual que ella no se preocupa, esa misma población que no conoce sus derechos como ciudadano... no tiene saneamiento básico, no tiene agua potable...	
35	Carmen	Fueron apareciendo varios casos de hepatitis mientras Lucía estaba en casa. Había una madre que tenía el ojo del <b>color de eso*</b> ... <b>¡Horrible!</b>	* Muestra un cuaderno de tapas oscuras encima de la mesa de otra alumna. Énfasis.
36	Lucía	Mamá... dice la leyenda que tiene que comer merengue. <b>Comí merengue cuanto quise...</b>	Énfasis.
37	María	Mira la <b>respuesta de la primera pregunta.</b>	Énfasis.
38	Lucía	[...] la señora que encargaba merengue, al lado [...] la señora habló de tres o cuatro casos de personas con cirrosis, que nunca habían bebido... Pero aquí* <i>nunca aparece...</i>	* Enseña el cuestionario, comparando lo dicho con los resultados recopilados. Ironía.

## Discourses of primary school teachers about the relationships between school, health and environment

RIBEIRO COHEN, MARIA CRISTINA y MARTINS, ISABEL<sup>1</sup>

Programa de Pós-graduação de Educação em Ciências y Salud. Núcleo de Tecnologia Educativa para la Salud - NUTES  
Universidade Federal de Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil  
criscohen@superig.com.br  
isabelgrmartins@uol.com.br

### Abstract

In this paper we analyse the discourses about education and health of a group of beginning teachers in the context of a Brazilian initial primary teacher training course. The course involved beginning teachers in activities such as socio-environmental diagnosis and development of teaching projects aimed at articulating objectives for the science education and problems of their community. Projects were carried out during a six-month period in small groups and were centred on topics such as Health, Sex and Environmental Education. In order to complete the assignment, beginning teachers carried out surveys and interviews with members of the community and health professionals. They produced a video, which not only documented the process of data gathering but also organized their field observations. At the end, each group made a presentation to the whole class. This presentation included analyses of both interviews and questionnaires and the discussion of a teaching project, and was followed by a debate involving the whole class. The work reported here applied, corresponds to the analysis of the group that worked around the theme Health Education.

The empirical data consists of a semi-retrospective reconstruction of teachers' discourse based on materials collected during the course and includes transcripts of teaching sessions, photos, video-recordings and end-of-term projects made by the teachers. We analyse the extent to which they articulate relationships between educators, communities and health, from multiple social places such as that of the researcher, of the member of the community or that of a spokesperson.

Analyses were conducted according to theoretical perspectives identified with Bakhtin's Philosophy of Language. Amongst our assumptions are the view of language as a social product and the possibility of taking discourse as an object of investigation. Participants'

discursive interactions were considered as instances where meanings were constructed, negotiated and legitimised. Concepts of dialogism and polyphony were central in the analysis. Dialogism was considered both a constitutive principle of language and a condition for making sense of discourse. In this perspective, meanings are realized both in and by interactions between subjects. Furthermore we used the concept of *voice* in order to discuss how one utterance contains and reveals the polyphony of the word, that is, the many social voices interwoven in discourse.

Our analyses show the polyphonic character of their discourse and identify multiple voices, which are interwoven in their discourse and their relationships to different, and often conflicting, social conceptual perspectives and roles played by teachers. Results reveal a plurality of socio-conceptual standpoints identified in the subjects' utterances and discuss the relationships they establish between socio-environmental problems, the community and school as well as possibilities for educators' actions. The local population is present in this text and is depicted by beginning teachers as passive and victimized. Interestingly, the projects undertaken by beginning teachers were framed around prescriptive perspectives, which emphasized biological or hygienistic approaches to Health Education as opposed to critical emancipatory ones. The group's presentation reveals how individual and collective standpoints were negotiated.

Finally, we discuss the extent to which teachers articulate relationships between educators, communities and health in their projects and their difficulties in relating diagnostics made to educational projects in school.

### Notas

<sup>1</sup> Apoyo parcial CNPq.

### Keywords

Discourse Analysis, social horizon, teacher professional development, health education.

