

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Imágenes y palabras en la construcción de la Educación en Salud desde la Educación Popular

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque^a, Silvina Cordero^b, Adriana Mengascini^c y Fernando Garelli^c

Universidade Federal de Alagoas^a, Brasil. Universidad Nacional de La Plata^b. Universidad Nacional de Luján^c. Buenos Aires, Argentina

Recibido: 29 de abril 2024 - Revisado: 27 de noviembre 2024 - Aceptado: 19 de diciembre 2024

RESUMEN

En el presente trabajo realizamos un análisis de producciones elaboradas en talleres en torno al cruce entre Educación en Salud (ES) y Educación Popular (EP). Estas producciones, compuestas por lenguaje multimodal (interacción entre lo visual y lo verbal), fueron analizadas desde el marco de la Gramática del Diseño Visual (GDV). En todas las imágenes producidas por los grupos apareció, de alguna manera, una dimensión dialógica que, en la mayoría de las imágenes, se representó por una ronda de personas. También, aunque en menor frecuencia, encontramos representaciones de elementos nocivos para la Salud, algo que vinculamos a una dimensión problematizadora/crítica de la realidad. En menor medida también identificamos elementos que vinculamos a una intencionalidad transformadora, en producciones en las que aparecieron la acción, construcción colectiva, lucha, organización en asambleas y vínculo con los territorios. El uso de la GDV permitió reconocer, entre otros aspectos, formas de plasmación del dinamismo, lo procesual, la transformación en discursos gráficos y contribuyó a nuestra comprensión de los modos en los que quien construye una imagen puede generar diálogos y expresar posicionamientos frente a quienes las leen. El análisis realizado nos brinda criterios y elementos para continuar y profundizar en la formación en ES desde la EP. Las dimensiones vinculadas a la problematización de la realidad y a su transformación respecto de la Salud fueron las menos abordadas, por lo que merecerían mayor tratamiento y reflexión en futuros espacios formativos.

*Correspondencia: Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque (T. C. C. de Albuquerque).

 <https://orcid.org/0000-0001-7136-8556> (tereza.albuquerque@arapiraca.ufal.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-0254-041X> (scordero@fahce.unlp.edu.ar).

 <https://orcid.org/0000-0001-5967-1034> (amengascini@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-7332-2073> (fgarelli@gmail.com).

Palabras clave: Salud; educación social; formación de profesores; medios de enseñanza; imagen.

Images and words in the construction of Health Education from Popular Education

ABSTRACT

In this article, we carry out an analysis of productions elaborated on in workshops about the intersection between health education (HE) and popular education (PE). The grammar of visual design (GVD) was used to look at these works, which were made up of multimodal language (visual and verbal modes interacting with each other). In all the images produced, a dialogic dimension appeared, which was represented in the majority of the cases by a circle of people. Furthermore, although less frequently, we found representations of elements harmful to health—something that we linked to a problematizing/critical dimension of reality. On a smaller scale, we also found things that we connected to a transformative intentionality in productions. These were action, collective construction, struggle, organization in assemblies, and connections with the territories. The use of the GDV allowed us to recognize, among other aspects, forms of expression of dynamism and processes and transformations in graphic discourses and contributed to our understanding of the ways in which whoever constructs an image can generate dialogues and express positions towards those who read them. The analysis carried out provides us with criteria and elements to continue and deepen the training in HE from PE. The problematization of reality and its transformation linked to health were the dimensions least addressed, which is why they would deserve greater treatment and reflection in future training spaces.

Keywords: Health; social education; teacher education; teaching media; image.

1. Introducción

La Educación Popular está en movimiento. Compuesta por diferentes perspectivas, prácticas y contextos, se transforma con el tiempo (Gadotti, 2016). Desde las primeras propuestas presentadas en la obra *Pedagogía del Oprimido*, del educador Freire (2015), en 1968 durante su exilio político en Chile, hasta las actuales propuestas que se inscriben en perspectivas descolonizadoras, no existe una única forma de entender la Educación Popular. Dentro de esta diversidad, sin embargo, hay elementos comunes que la diferencian de otras propuestas educativas.

De acuerdo con Torres Carrillo (2016), referente de la Educación Popular en América Latina, existe un núcleo común de elementos que se pueden encontrar en las diversas definiciones y experiencias de la Educación Popular Latinoamericana: (1) una lectura crítica del orden social vigente y del rol que ha cumplido la educación formal hegemónica; (2) una intencionalidad política emancipatoria; (3) el propósito de aportar al cambio social fortaleciendo a los sectores dominados como sujeto histórico protagónico de ese cambio; (4) una convicción que desde la educación es posible contribuir a tal intención actuando sobre la subjetividad

popular; y (5) la búsqueda de metodologías dialógicas, participativas y activas. Este tronco común es el fundamento de la práctica educativa que se sitúa socio-históricamente, que es a la vez personal y colectiva, y que es subjetiva y objetiva, constituyendo así un movimiento espiralado de experiencias, reflexiones y nuevas experiencias, en una constante construcción colectiva de lo “inédito-viable” (Freire, 1993).

Estas experiencias que, siendo únicas, comparten posibilidades para la construcción de nuevas formas de práctica educativa popular, la producción de conocimiento y su socialización, pueden ser importantes acciones de fortalecimiento para nuevas iniciativas en diferentes contextos de los territorios latinoamericanos.

Con esos propósitos, sistematizamos experiencias en Educación en Salud desde la Educación Popular (a partir de aquí ES desde EP), desarrolladas en Bachilleratos Populares de Argentina, en un libro titulado: *Encender Otras Llamitas – Educación Popular y Salud desde Bachilleratos Populares* (Garelli et al., 2022). Los relatos que allí compartimos incluyeron temas como el desarrollo colectivo de una huerta, la relación entre paciente y médico, el consumo problemático, los usos populares de plantas medicinales, el placer, la educación sexual integral, presentados desde el punto de vista de quienes integran los Bachilleratos Populares. La organización de estas experiencias educativas tuvo como objetivo “compartir e inspirar prácticas de Educación en Salud con significados contrahegemónicos” (Garelli et al., 2022).

Llevamos a cabo la presentación del libro en diversos espacios a través de talleres, constituyendo así otro momento de diálogo y aprendizaje. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las producciones elaboradas por participantes del taller, que fueron representaciones multimodales, sobre las prácticas de ES desde EP, como una forma de conocer lo que consideran que constituye o es la ES desde EP, y así aprender y planificar futuras acciones formativas.

En las siguientes secciones del presente trabajo, compartiremos un marco teórico, una metodología específica y nuestras reflexiones. En la primera parte del marco teórico discutimos una aproximación conceptual a la Educación en Salud desde la Educación Popular. En la segunda parte, presentamos el marco para el análisis de las representaciones visuales elaboradas por los grupos, el cual se basa en el enfoque de la Gramática del Diseño Visual de Kress y van Leeuwen (2006) en diálogo con el conocimiento de la ES desde la EP. A continuación, exponemos la metodología, el análisis de las imágenes y su discusión y, por último, las consideraciones finales de este estudio.

2. Marco teórico

2.1. Sobre la Educación en Salud desde la Educación Popular

Al igual que el concepto de Educación Popular, el concepto de Salud está en movimiento. Históricamente, se han observado enfoques hegemónicos y alternativos que, desde un nivel ontológico, epistemológico y práxico, difieren o se aproximan entre sí (Breilh, 2013). A partir del marco de análisis de la Epidemiología Crítica, Jaime Breilh (2013) analiza el Modelo Lineal, el Modelo Ecológico Empírico de Sistemas y el Modelo de Determinantes Sociales de la Salud, y construye una síntesis propia, que denomina de la Determinación Social de la Salud. Tal síntesis considera a la Salud como un proceso colectivo, social y complejo, en el que interactúan las diferentes formas de vida de los grupos sociales y culturales, en una sociedad hegemónicamente determinada por modelos político-económicos (Garelli et al., 2024).

Este concepto de Salud se traduce en diferentes praxis educativas. De acuerdo con el análisis desarrollado por Garelli y Dumrauf (2021), existen dos paradigmas principales que orientan la praxis educativa, cada uno con dos enfoques diferentes. El primero, el paradigma

verticalista, se basa en una praxis caracterizada por la transmisión y recepción del conocimiento de forma vertical, en la que hay un sujeto poseedor del saber que lo deposita en los demás. Este saber es definido previa y externamente por los grupos sociales hegemónicos, que validan el conocimiento de las Ciencias Biológicas y Médicas como necesario para la Educación en Salud de la población, sin considerar sus elecciones, necesidades y constitución socio-histórica. Dentro de este paradigma se encuentran los enfoques Higienista o Normativo y Comportamental, que fundamentalmente se diferencian entre sí por su concepción de la Salud, en tanto ausencia de enfermedad o como equilibrio bio-psico-social.

El segundo paradigma, Democrático, también incluye dos enfoques. El enfoque Socioecológico presenta una praxis educativa basada en perspectivas constructivistas, con prácticas horizontales, considerando los múltiples saberes que constituyen la Educación para la Salud, incluyendo el conocimiento de las Ciencias Biológicas y Médicas y el conocimiento de las Ciencias Sociales.

Finalmente, el segundo enfoque dentro del paradigma Democrático, que denominamos Participativo-crítico, basa su praxis en los postulados de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas Latinoamericanas (Garelli et al., 2024). Su praxis horizontal y dialógica busca considerar otros saberes más allá de los validados por la Academia, como los saberes ancestrales de los pueblos originarios que resisten y se consolidan en las prácticas populares, los saberes emanados de la experiencia vivida y los saberes populares.

Estos enfoques coexisten y, debido a ello, se considera que la Educación en Salud es un terreno en disputa. Este análisis y presentación es uno de los marcos posibles, las prácticas de Educación en Salud, como se ha mencionado, están en movimiento, y siempre están surgiendo combinaciones y nuevas síntesis de enfoques.

En Garelli et al. (2022) retomamos a Torres Carrillo (2016) para definir tres pilares para el análisis y abordaje de la ES desde EP:

1. Perspectivas problematizadoras/críticas: mirada crítica respecto de las prácticas tradicionales de Educación para la Salud que, a partir del Modelo Médico Hegemónico (Menéndez, 1998, 2020), establecen el control sobre los cuerpos. Ejercen opresión encubierta como natural, y “concentran el conocimiento y el poder desde una lógica clasista, patriarcal, colonial y autoritaria” (Garelli et al., 2022, p. 33). El MMH no reconoce como válidos los saberes populares y ancestrales. Reconocemos aquí dos niveles de análisis: estructural y territorial.
2. Diálogos en Salud como procesos: la ES desde EP defiende el diálogo de saberes y experiencias como un proceso que necesita ser planificado, cuidando de no reproducir relaciones de desigualdad (género, color de piel, clase, etc.), lo que implica saber escuchar para aprender del otro y no como una “extracción de información” (Machado Aráoz, 2012, p. 625). Este diálogo, que en ocasiones puede generar tensiones o conflictos, permitirá reconocer diferentes fuentes de conocimientos (científicas, vivenciales, culturales, ancestrales) y la importancia de valorar cada una de ellas, sin jerarquización.
3. Intencionalidades transformadoras: esta Educación con intencionalidad emancipatoria busca llevar a cabo prácticas educativas que apoyen la transformación tanto individual (por ejemplo cómo actuar dentro del sistema hegemónico de salud o realizar cambios en el estilo de vida, como dejar de fumar), como transformaciones que trasciendan el aula (difusión de información en el barrio, por ejemplo), y/o que aporten a la transformación estructural de las condiciones de vida a través de la organización de colectivos de lucha.

Para el logro e implementación de una praxis de ES desde la EP que construya diariamente estas posibilidades, es necesario “esperanzar”, como dijo Paulo Freire. Esperanzar y actuar todos los días para que lo que es posible hoy nos permita construir lo que aún es imposible, pero será posible mañana, apuntando a lo “inédito-viable” (Freire, 1993). Otra Educación en Salud es posible, una Educación en la que el conocimiento y el poder ya no estén en manos de unos pocos, en la que haya diálogos entre saberes biomédicos, científicos, ancestrales y populares, en la que se supere el individualismo para pasar al cuidado colectivo y a la acción para la transformación social.

2.2. Sobre las representaciones visuales acerca de la Educación en Salud desde la Educación Popular

Una de las acciones posibles dentro de la ES desde EP es la construcción de espacios de diálogo en los que se pongan en juego diferentes formas de saber. Los intercambios, basados en la escucha sensible, vinculados a las creencias y experiencias de cada participante, forman parte de situaciones de aprendizaje colectivo.

En el desarrollo de talleres para la presentación del libro mencionado en la introducción (*Encender Otras Llamitas – Educación Popular y Salud desde Bachilleratos Populares*, de Garelli *et al.*, 2022), se propuso la construcción de textos multimodales para representar “lo que no debe faltar en un espacio/actividad de Educación Popular en Salud”. Esta propuesta se presentó al inicio del taller, como un momento de socialización de los saberes de participantes, articulación y construcción colectiva.

Las representaciones compuestas por lenguaje multimodal (interacción entre lo visual y lo verbal) pueden ser analizadas desde diferentes campos del conocimiento. En el presente estudio se decidió utilizar el marco de la Gramática del Diseño Visual sistematizada por Kress y van Leeuwen (1996) a partir de la Gramática Funcional Sistémica de Michael Halliday (1985) y su enfoque Sociosemiótico.

La Gramática del Diseño Visual (GDV) considera que los significados expresados a través del lenguaje visual o lenguaje verbal son significados sociales, y dado que las sociedades están compuestas por diferentes grupos “los mensajes producidos por los individuos reflejarán las diferencias, incongruencias y confrontaciones que caracterizan la vida social” (Kress y van Leeuwen, 2006, p. 20). Al igual que en el uso del lenguaje verbal, en el lenguaje visual se intenta construir un mensaje desde una intencionalidad comunicativa. Su uso también puede ser entendido como una forma de horizontalizar las condiciones de producción y lectura del registro de experiencias en ES desde EP, considerando que el dominio del lenguaje verbal y escrito sigue siendo una forma de discriminación. Dado que todavía hay quienes no dominan la escritura verbal, el uso de imágenes puede llegar a un mayor número de personas. Los carteles de campañas de salud pública, por ejemplo, utilizan textos multimodales con imágenes interactivas para que las personas letradas y no letradas las entiendan. En una investigación sobre la lectura de un cartel de una campaña brasileña contra el virus ZIKA, los investigadores Costa y Carneiro-Leão (2020) destacaron la importancia del conocimiento sobre GDV para la construcción de significado sobre el mensaje.

En este sentido, la GDV busca establecer medios de análisis de las representaciones visuales, colaborando así para que las personas que leen y producen imágenes puedan lidiar con el lenguaje visual en procesos comunicativos con menos fluctuaciones de significados. Es decir, comunicar de la forma más clara posible y hacer entender el mensaje. Algunas investigaciones han utilizado el marco teórico y metodológico del GDV para investigar diferentes tipos de textos multimodales. Destacan los estudios sobre los memes de Internet (género digital multimodal) que demuestran ser un recurso atractivo para la enseñanza de la salud (Costa e Albuquerque, 2021; Francisco Junior *et al.*, 2023).

Esta gramática no pretende ser universal, y reconoce que cuanto más cerca se esté del grupo con el que se interactúa para comunicarse, más clara será la representación visual, porque se comparten los mismos significados. Al mismo tiempo, el análisis basado en los supuestos de la GDV puede enriquecerse a partir de las contribuciones de áreas específicas del conocimiento.

La GDV estudia las imágenes a partir de tres dimensiones: Representacional, Interaccional y Composicional. La función Representacional analiza las relaciones entre los elementos representados en las imágenes (ya sea que representen acción, clasificación, relación de parte y todo, o atributo simbólico). La función Interaccional analiza el tipo de implicación que se establece entre la imagen y la persona que la lee: recursos como la dirección de la mirada de la persona representada, su encuadre (Distancia Social) y la perspectiva representada (Actitud) definen una mayor o menor implicación con el mensaje. Por último, la función Composicional analiza los significados representacionales e interactivos presentes en el texto multimodal y cómo su disposición interfiere en la comprensión del mensaje (la posición a la izquierda, derecha, centro o arriba los dota de valores informativos; la prominencia de algunos elementos por sobre otros; la conexión o desconexión de las líneas divisorias).

En cada una de estas dimensiones hay elementos que, al identificarse en las imágenes, establecen significados que influirán en la interpretación. Por ejemplo, el uso de flechas indicativas dentro de una imagen representa movimiento, procesos de transformación o cambio, o sea, la narrativa de un proceso (dimensión representacional narrativa). Es decir que se opone a la idea de estabilidad, inmutabilidad y fijeza (dimensión representacional conceptual). Por otro lado, el uso de imágenes de personas mirando a la cámara establece un contacto más cercano con los/as lectores/as como si invitara a una conversación más íntima y directa (dimensión interaccional de demanda). En contraposición, cuando las imágenes que representan personajes humanos/as les retratan sin mirar a la cámara o se encuentran colocados/as lejos, no provocan la implicación del lector en la causa defendida (dimensión interaccional de oferta).

En interacción con el conocimiento sobre la ES desde EP (sus supuestos y temas), la GDV puede contribuir al análisis de las representaciones construidas por los grupos sociales sobre las concepciones relacionadas a las prácticas desde esta perspectiva.

3. Metodología y contexto

Desarrollamos cuatro talleres para la presentación del libro *Encender Otras Llamitas – Educación Popular y Salud desde Bachilleratos Populares* (Garelli et al., 2022). Estos talleres, abiertos al público en general, se desarrollaron: dos en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina (uno con 12 participantes y otro con 14), en Pergamino, Provincia de Buenos Aires, Argentina (con aproximadamente 50 participantes), y en Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina (con 20 participantes). La mayoría de los/as participantes eran personas implicadas en acciones de ES desde EP, muchas de ellas llevadas a cabo específicamente en Bachilleratos Populares. El análisis aquí presentado se enmarca en un proceso de sistematización de experiencias desarrollado con acuerdo de quienes participaron de dichos talleres, conservando el anonimato de las personas e instituciones.

Los diversos talleres siguieron aproximadamente la misma planificación, con algunas variaciones necesarias para adaptarse al número de participantes y a los distintos contextos:

1. Presentación (de la coordinación, la propuesta de taller, el libro y participantes);
2. Explicitación, discusión y construcción colectiva visual de Ideas acerca de ES desde EP (formación de pequeños grupos para elaborar una representación sobre Educación Popular en Salud y, posteriormente, lectura de un relato presente en el libro);

3. Socialización de las producciones de los grupos y registro de elementos comunes;
4. Conceptualización (discusión sobre Educación Popular y Educación en Salud a partir de fragmentos del libro y sus producciones); y
5. Cierre afectivo.

Para la elaboración grupal de la representación multimodal pusimos a disposición papeles de 120x80cm y varios rotuladores, bajo la consigna de “lo que no debe faltar en un espacio/ actividad de Educación Popular en Salud”. Las 13 producciones elaboradas por los grupos constituyen el material empírico del presente estudio.

El análisis de las producciones tuvo como punto de partida algunas preguntas: ¿Qué dimensiones sobre las prácticas de ES desde EP se evidencian? ¿Qué elementos gráficos se utilizan para expresar prácticas educativas que conducen a acciones colectivas organizadas? ¿Qué relaciones surgen entre lo colectivo y lo individual? ¿Hay posiciones críticas, reconocimiento de las diferencias entre clases sociales/géneros/etnias, diversidad, conflicto, complejidad?

El proceso analítico siguió dos líneas desarrolladas sucesivamente. En primer lugar, se analizaron las representaciones desde el marco de la GDV (Kress y van Leeuwen, 2006). Luego, las representaciones fueron sometidas a un análisis de contenido, siguiendo las fases o momentos propuestos por Bardin (1977). Una primera fase consistió en un pre-análisis que implicó lecturas flotantes de las representaciones, a partir de las cuales se comenzaron a identificar categorías en general. A continuación, se utilizaron las tres dimensiones de la ES desde EP (miradas críticas, diálogos e intencionalidades transformadoras) definidas en trabajos anteriores (Garelli et al., 2024), en las que se basó la interpretación y se construyó un esquema analítico de las representaciones. La tercera fase fue el “tratamiento de resultados, inferencia e interpretación”, en la que se elaboraron resultados y conclusiones, articulando los análisis basados en la GDV y el análisis de contenido con el marco teórico de referencia.

Las producciones fueron el resultado de la discusión de cada grupo, y en un solo caso se identificó en el dibujo la mano casi exclusiva de una persona. Quienes realizaron las representaciones se ubicaron alrededor del papel, lo cual se manifestó en la distribución de las imágenes sobre el plano y en la orientación de los textos incluidos en ellas.

4. Resultados

Nuestro posicionamiento acerca de la ES desde EP propone su estudio desde tres dimensiones, que consideramos entrelazadas, y que sólo separamos a los fines analíticos. Las imágenes elaboradas por los grupos aluden, en general, a aspectos vinculados a las tres dimensiones, y la decisión de destacar en cada dimensión alguna o algunas imágenes, se basa en señalar los elementos más pregnantes identificados en ellas. Por otro lado, decidimos presentar las dimensiones de análisis en el orden en que más frecuente y evidentemente las identificamos en las representaciones.

4.1. La dimensión dialógica en la ES desde EP a través de imágenes

En todas las imágenes producidas por los grupos aparece representada, de alguna manera, la dimensión dialógica de la ES desde EP. La idea de diálogo o intercambio en la mayoría de las imágenes está sugerida por una ronda de personas que, a veces, incluye otros elementos o seres, pero que, en general y de diversas maneras, están dispuestos en círculo. Las figuras suelen ser simplificadas, casi abstractas, aunque en algunos casos se logra igualmente la representación de la diversidad en edad o en género. La importancia del diálogo entre las personas también se asocia a la aparición de distintas emociones, la salud mental y la ansiedad, y en sólo una de las imágenes, los conflictos.

na/s de las siguientes palabras: escucha, apoyo, confianza, empatía y respeto, que mencionarían condiciones en las que ocurren esos diálogos de saberes.

La siguiente imagen aporta una de las formas de representar ese diálogo de saberes:

Figura 2

Los diálogos de saberes que construyen acciones.



Fuente: Elaboración grupal.

Sentadas alrededor del mate, las personas discuten acciones que son colectivas, los verbos son en su mayoría considerando lo colectivo. Todo el mundo tiene algo que aportar a la conversación. Alrededor hay libros, signos de interrogación, corazones, televisión, periódico, mano, lápiz. Son elementos que representan conocimientos o formas de comunicación.

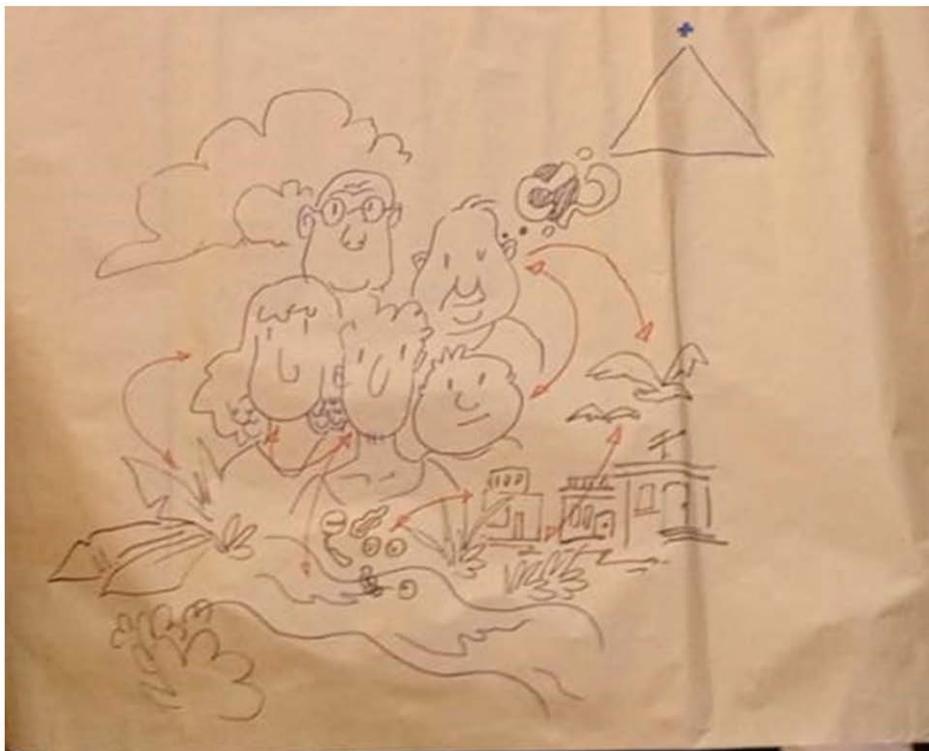
La principal representación presente en este texto multimodal es el globo de diálogo. La GDV considera que este elemento ejerce la función narrativa en las imágenes, la cual alude a los procesos de cambio y transformación.

Esta imagen comunica que las acciones de ES desde EP son colectivas, que todas y cada una de las personas tienen algo que aportar a su transformación: propuestas de acciones, apoyo mutuo e intercambio de conocimientos académicos, ancestrales o contruidos a través de la experiencia.

La siguiente imagen presenta otro tipo de diálogo: el que se establece entre lo representado y quien lo observa.

Figura 3

La demanda de unidad entre la humanidad y el ambiente.



Fuente: Elaboración grupal. Taller en Rosario con participantes en Congreso.

Las figuras humanas de la imagen dirigen la línea de mirada directamente a quien lee, en una situación de demanda, según la GDV. En esta posición de demanda, buscan la proximidad con quien observa para mostrar las relaciones que se establecen entre esas personas y el entorno. Las flechas muestran que estas relaciones recíprocas son entre las personas y con otros elementos del ambiente, como el río, los animales y la ciudad.

Personas de diferentes edades y géneros se destacan en la composición, en mayor tamaño, en posición central, con una mirada de demanda, y la mayoría de las flechas parten y regresan a ellas. En este sentido, son los/as principales agentes en este proceso de intercambio con el entorno.

Posicionada en la parte superior de la imagen, vemos una pirámide/triángulo con un signo (+) sobre el vértice superior. Este signo está comúnmente presente en farmacias, hospitales, botiquines de primeros auxilios; el triángulo, a su vez, representa organización jerárquica que, para quienes produjeron la imagen en su momento, simbolizaba el poder de la salud hegemónica. Como conector entre estos símbolos y las personas, aparecen signos de pregunta, que posiblemente cuestionan a esa representación del poder.

Esta imagen comunica que la humanidad es responsable de las relaciones que se establecen con el ambiente (lo natural y lo construido) y sus acciones tienen consecuencias para la salud.

4.2. La mirada problematizadora en imágenes

La mirada problematizadora acerca de la realidad y, en particular, del MMH, aparece frecuentemente, por ejemplo a través de señalar en algunas representaciones la toxicidad de los agroquímicos, la contaminación de los ríos, los Organismos Genéticamente Modificados, la medicalización de la vida. A continuación presentamos dos imágenes que aluden claramente a estos elementos.

Figura 4

Es necesario hablar de Salud.



Fuente: Elaboración grupal. Taller en La Plata con docentes de Bachilleratos Populares.

La figura principal de este texto multimodal es el cuadro: “NO HACER SILENCIO”, en referencia a los carteles que históricamente se veían en los hospitales, llamando al silencio. Su lectura se refiere directamente al ámbito hospitalario, pero con un quiebre de sentido, considerando la jerarquía con que en general los profesionales de este entorno tratan a la población atendida, que no debe hablar, solo callar.

Alrededor de esta figura principal se presentan, de forma inconexa, elementos que contribuyen a una vida sana (compostaje y reciclado de residuos) y elementos nocivos (la contaminación por agroquímicos en vinculación con organismos genéticamente modificados). Entre estos elementos, en la parte central se ubicó la imagen de un grupo hablando sobre remedios naturales, medicamentos y vacunas. Por estar en la parte central, este elemento se configura como el principal con respecto a lo establecido en el cuadro: no callar, también dialogar con los pares.

Esta imagen comunica que la salud se establece rompiendo el silencio de la población, desestimando la jerarquía entre saberes y valorando el diálogo colectivo.

Figura 5

La salud en un movimiento que se retroalimenta a sí mismo.



Fuente: Elaboración grupal. Taller en La Plata con docentes de Bachilleratos Populares.

Desde la perspectiva de la GDV, las líneas helicoidales son simbólicas en el sentido de que representan el movimiento de avanzar, pero siempre apoyándose en el pasado (Kress y van Leeuwen, 2006).

Esta imagen comunica, a través de la línea helicoidal, que el movimiento en las prácticas de ES desde EP avanza, pero siempre apoyándose en el pasado, retroalimentándose de lo iniciado con una fogata, dos personas y emociones que las vinculan.

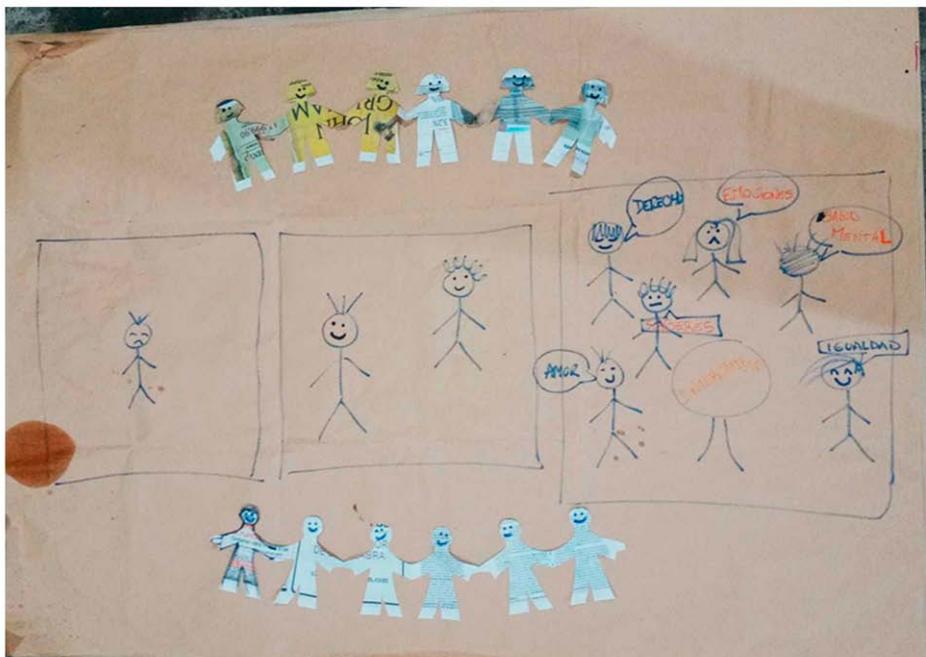
La espiral que acaba cerrada en un círculo alterna imágenes y palabras, entre ellas la expresión "Socializar el/los conflictos", aspecto de la ES desde EP que no fue muy frecuentemente aludido en las otras producciones grupales. Esta expresión, junto a la frase "No a las petroleras", y el signo de interrogación junto a la palabra "Colectivo", marcan aspectos que esta imagen propone cuestionar de la realidad.

4.3. La intencionalidad transformadora como dimensión de la ES desde EP

La intencionalidad transformadora podría vincularse a las imágenes que expresan la idea, o directamente incluyen términos como acción, construcción colectiva, lucha, organización en asambleas y vínculo con los territorios. Otra manera de representar la transformación y el cambio es a través del uso de imágenes narrativas, como la que mostramos a continuación:

Figura 6

La transformación que se expande a través del cómic.



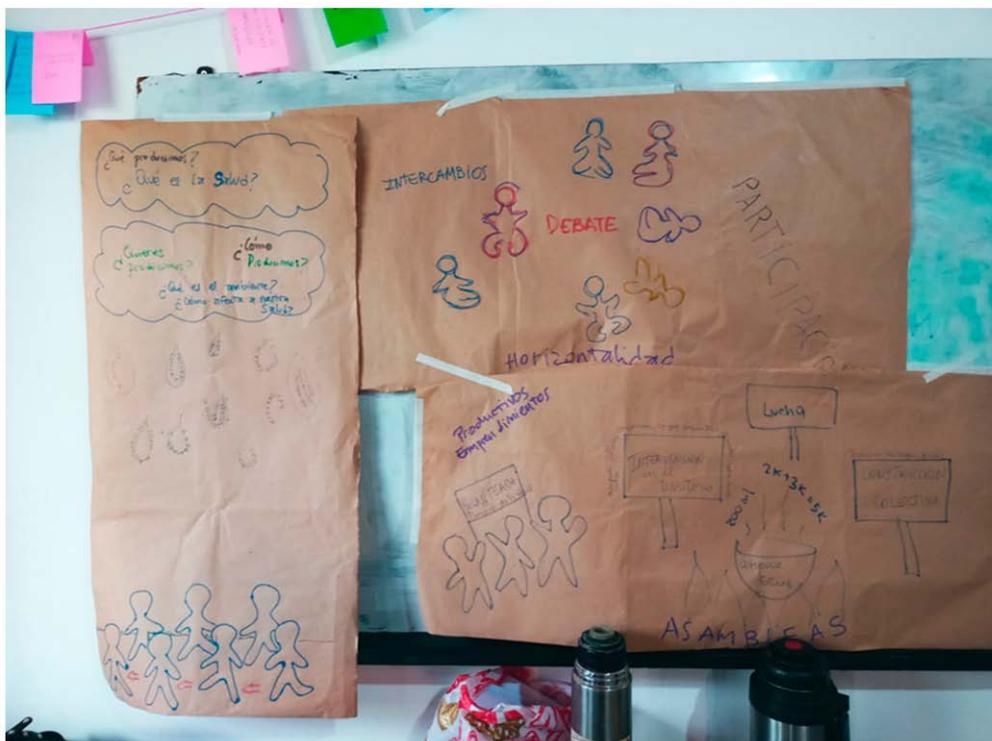
Fuente: Elaboración grupal. Taller en Pergamino con docentes y estudiantes de Bachillerato Popular.

La narrativa en las imágenes destaca la transformación, los eventos secuenciales, caminar, salir de este lugar y llegar a otro (Kress y van Leeuwen, 2006). En el texto presentado, el paso de un lugar a otro, de un cuadro del cómic a otro, muestra no sólo un viaje, sino un viaje basado en la agregación de nuevos elementos, de transformación en los/as participantes representado/as.

Así, en el primer cuadro, el individuo está triste y/o enfermo, solo, se siente pequeño en la sociedad, aislado. En el siguiente cuadro se transforma en presencia de otra persona. Se vuelve feliz y/o saludable y crece, como si tuviera más fuerza y robustez ante lo que tiene que afrontar. En el tercer cuadro (que es más grande que los anteriores), a los primeros se suman otros personajes, que ya saben por qué quieren luchar y ahora lo dicen a través de globos de diálogo (función narrativa del tipo “proceso de habla”, según la GDV). En este cuadro final, participantes representados/as se posicionan alrededor de la mesa de intercambio y su lucha supera las fronteras del recuadro del tercer cuadro del cómic, que podrían representar los límites socialmente dados.

Los collages encima y debajo de las historietas no tienen relación directa con la historia contada, funcionando como un adorno, o como un título visual que representa la unión entre personas, sobre el proceso colectivo del cual trata la historietas.

La siguiente imagen se compone de tres partes, dibujadas en papeles separados y puestas en vinculación al pegarlas en la pared.

Figura 7*El Colectivo compartiendo saberes y luchas.*

Fuente: Elaboración grupal. Taller en La Plata con docentes de Bachilleratos Populares.

Esta imagen muestra una historia contada a través de tres etapas diferenciadas por el recorte de cada fragmento de papel: la primera etapa sería de diagnóstico para el reconocimiento de necesidades, la segunda de discusión y debate, y la tercera de acción territorial. Éste último cuadro presenta figuras humanas con carteles que mencionan diversos tipos de intervenciones territoriales articuladas: “volanteada promoción de la salud”, “acompañamiento”, “talleres”, “consejerías”, “compost comunitario”, “jornadas”, “redes”, “huertas”, “lucha”, “construcción colectiva”, “promover la organización”. En la parte inferior dice “ASAMBLEAS”, de donde salen llamas, sobre las que hay una olla que dice “Comedor Popular”. Ese caldero simboliza la unión del colectivo, la organización, donde se ponen en juego también saberes escolares.

Esta imagen invita a través de preguntas sobre la ES a la participación colectiva y a la organización de las luchas territoriales. Al hablar de su tierra, su ciudad, su territorio, Freire (2021, p. 45) reconoce que “nuestra tierra es [...] lo que hombres y mujeres hacen de ella. Cómo organizamos su producción, cómo hacemos su Historia, cómo somos hechos y rehechos por ella, cómo instituímos su educación, cómo creamos su cultura”. En este sentido, el territorio no es una abstracción (Freire, 2021), sino algo construido colectivamente, a través de la lucha organizada de las personas que viven en esa comunidad, y debaten, como muestran las imágenes, los problemas reales que viven.

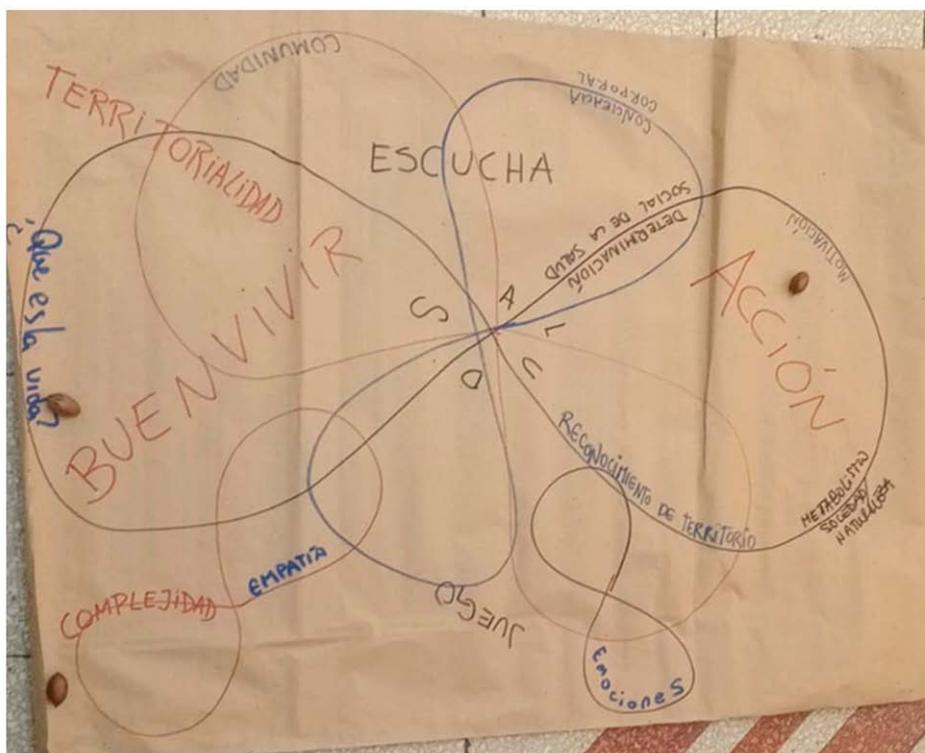
4.4. Las tres dimensiones puestas en (un) juego

En una de las ocasiones en que se implementó este Taller, un grupo de participantes decidió generar un juego de mesa. Esta decisión incluyó desde su concepción la idea de acción ya que, sólo al ser activado, el juego adquiere sentido; la idea de diálogo, pues al jugar cada participante debía incluir sus propias perspectivas sobre Salud; y la inclusión de perspectivas críticas, por las propias componentes elegidas en el juego.

La imagen que se presenta más abajo era el tablero, que se proponía utilizar a través de lanzar nueces para seleccionar la acción, a modo de fichas. Cada participante debía definir la salud a partir de la intersección de componentes en los que cayeran las fichas-nueces.

Figura 8

Salud e infinito.



Fuente: Elaboración grupal. Taller en Rosario, con participantes en Congreso.

En esta imagen, formada por varios símbolos de infinito superpuestos, la Salud está en el centro, pero no se resalta, porque su lectura no es directa. Sin embargo, su posición indica su importancia, porque es en el centro donde convergen las figuras y mensajes vinculados a ellas. Las palabras destacadas son: Buen vivir y Acción. El “Buen Vivir” situado a la izquierda, según el “valor informacional de la función Composicional de la GDV”, se posiciona como algo que ya se conoce sobre la salud. Y al mismo tiempo, “Acción” es lo que se busca comunicar en este texto multimodal, considerando que la palabra se ha ubicado a la derecha. Esto se debe a que leemos de izquierda a derecha, porque aprendemos lo nuevo a partir de lo que ya sabemos. La relación entre estas dos palabras, considerando la posición que ocupan (valor informacional) parece comunicar que ya sabemos que la salud contribuye al buen vivir, pero ahora necesitamos saber que para mantener la salud y el buen vivir es necesaria la acción in-

tencional defendida por Freire (2023a, p. 139): “toda comprensión de algo corresponde, tarde o temprano, a una acción. Habiendo captado un desafío, comprendido, aceptado las posibles respuestas, el hombre actúa y esta acción será crítica si su comprensión es igualmente crítica”.

Algunas palabras ocupan los espacios internos de las figuras, otras están conectadas a las líneas, y algunas más están colocadas en espacios de intersección. Estas posiciones indican las relaciones que se establecen entre estos conceptos y el concepto de Salud. En la Figura 8 también pueden observarse tres nueces que funcionaban como las fichas del juego, que se activaba explicando la Salud desde los aspectos en el que caían las nueces al ser arrojadas por alguien.

Esta imagen comunica que la Salud integra diferentes elementos que se interrelacionan, aludiendo a su multidimensionalidad, se menciona la complejidad y aparecen algunos términos pertenecientes a marcos teóricos críticos (metabolismo sociedad/naturaleza, determinación social de la salud – Breilh, 2021).

5. Reflexiones finales

Los talleres en los que presentamos el libro *Encender Otras Llamitas. Educación Popular y Salud desde Bachilleratos Populares* se constituyeron en espacios de encuentro y diálogo en torno a la ES desde la EP. Las producciones aquí analizadas fueron centrales para poner en juego las miradas de quienes participaron, articularlas y socializarlas. Y también para posteriormente buscar entramarlas con las elaboraciones plasmadas en el libro, las cuales, en un nivel teórico, ubicamos en tres dimensiones diferenciadas, pero interdependientes e imbricadas entre sí: los procesos de diálogo, las perspectivas problematizadoras/críticas y las intencionalidades transformadoras de la ES desde la EP. Desde estas dimensiones y la perspectiva de la GDV realizamos un análisis exhaustivo de las imágenes producidas.

Una mirada global de las producciones, atendiendo a los contextos en los que ocurrió cada taller, nos permite reconocer que en los encuentros donde participaron docentes y estudiantes de Bachilleratos Populares las imágenes se asentaron más en la territorialidad. En los otros dos casos, la reflexión giró en torno a la salud, con mayor proporción de aportes teóricos y niveles de abstracción y menos arraigo en territorios específicos. A su vez, identificamos que el caso del encuentro en el que participaron muchos/as estudiantes de un Bachillerato Popular manifestó una concepción de la EP fundamentalmente centrada en su carácter dialógico, mientras que cuando participaron sólo profesoras/es, se expresaron también las otras dimensiones de la ES desde la EP.

El diálogo en ronda, como característica de los modos de abordar la ES desde EP, constituyó una representación repetidamente elegida por los grupos. También aparecieron con cierta frecuencia los saberes ancestrales o populares a través de su simbolización en las hierbas medicinales. De esta misma dimensión dialógica, fue escasamente representada la idea del diálogo como proceso que no se da de una vez y para siempre, sino que debe ser construido y sostenido en el tiempo. Por otro lado, aparecieron muy escasamente los conflictos. La mirada problematizadora acerca de la realidad y del MMH se reflejó en pocas producciones. La dimensión de la intencionalidad transformadora en los niveles individual y territorial fue representada en ciertas producciones y en su carácter estructural podría haber sido aludida en alguna. Sin embargo, la intencionalidad transformadora es la menos frecuentemente expresada en los trabajos. Sólo cuatro (Figs. 4, 5, 7 y 8) de las 13 imágenes analizadas expresarían con distintos énfasis las tres dimensiones de la ES vista desde la EP.

La metodología de análisis de la GDV nos llevó a poner en valor las producciones multimodales que habían sido generadas como parte de una propuesta formativa y al mismo tiempo divulgativa de nuestro libro. La GDV permitió reconocer, entre otros aspectos, formas de plasmación del dinamismo, lo procesual, la transformación en discursos gráficos; también contribuyó a nuestra comprensión de los modos en los que quien construye una imagen puede generar diálogos y expresar posicionamientos frente a quienes las leen. La lectura de estas producciones desde la GDV nos ofreció, finalmente, un modo de interpretación novedoso, complejo y global de las imágenes. Por otro lado, encontramos que se produjo una tensión en el diálogo entre marcos teóricos y campos de saber diferentes al considerar el contexto de producción de las imágenes y la intencionalidad de quienes las produjeron (que no era la de comunicar lo más claramente posible o enseñar un tópico a alguien, sino la de plasmar en poco tiempo algunas ideas compartidas en grupos constituidos *ad hoc* para esa tarea).

El análisis realizado nos brinda criterios y elementos para continuar y profundizar en la formación en ES desde la EP. Las dimensiones vinculadas a la problematización de la realidad y del MMH y a su transformación fueron las menos abordadas, por lo que merecerían mayor tratamiento y reflexión en futuros espacios formativos. A su vez, respecto del diálogo pareciera ser importante retomar la naturaleza procesual y conflictiva que identificamos en los procesos de ES realizados desde la EP. De acuerdo con lo dicho, cada una de estas dimensiones y aspectos de la ES deberían ser tematizados específicamente en futuros espacios de formación.

Para cerrar, compartimos algunas palabras del maestro Paulo Freire que, como intentamos a través de los talleres cuya producción analizamos, nos incitan a la búsqueda colectiva de un “ser más” como humanas/os que procuran educarse:

La educación, por lo tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser el sujeto de su propia educación. (...)

Sin dudas, nadie puede buscar en exclusividad, individualmente. Esta búsqueda solitaria podría traducirse en un tener más, que es una forma de ser menos. Esta búsqueda debe ser hecha con otros seres que también procuran ser más y en comunión con otras conciencias. (...)

Jaspers dice: “Yo soy en la medida en que los otros también son”.

El hombre no es una isla. Es comunicación. Luego, hay una estrecha relación entre comunión y búsqueda. (Freire, 2023b, p. 34, traducción propia).

Referencias

- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de ruptura hacia la nueva salud pública (salud colectiva). *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, Medellín, 31(1), 13-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a02.pdf>. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.16637>.
- Breilh, J. (2021). La categoría determinación social como herramienta emancipadora: los pecados de la “experticia”, a propósito del sesgo epistemológico de Minayo. *Cadernos de Saúde Pública*, 37, e00237621. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00237621>.
- Costa, J. S., & Albuquerque, T. C. C. de. (2021). Estamos sendo invadidos. Discutindo sobre os conceitos científicos relacionados à pandemia de COVID-19 através da elaboração de memes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8714579>.

- Costa, J. S. & Carneiro-Leão, A. M. D. A. (2020). Campanha sanitária e educação em ciências para a saúde: construção de sentidos sobre impresso para o combate a transmissão não vetorial do zika vírus. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 22, p. e12453. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210131>.
- Francisco Junior, W. E., Albuquerque, T. C. C., Costa, B. L. S., & Gomes, R. L. (2023). Science by means of memes? Meanings of Covid-19 in Brazil based on Instagram posts. *Journal of Science Communication*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.22323/2.22040203>.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2021). *À sombra desta mangueira*. 15ª edição. Paz e Terra.
- Freire, P. (2023a). *Educação como prática da liberdade*. 56ª edição. Paz e Terra.
- Freire, P. (2023b). *Educação e mudança*. 49ª edição. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2016). Educação popular na América latina aspectos históricos e perspectivas. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5(9), 137–159. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/206>.
- Garelli, F. M., & Dumrauf, A. G. (2021). Una mirada al campo de la educación en salud: hegemonía, pandemia y alternativas. *Espacio Abierto*, 30, 101-116. <https://www.redalyc.org/journal/122/12267447006/12267447006.pdf>.
- Garelli, F., Mengascini, A.S., Dumrauf, A. G., & Cordero, S. (2022). *Encender otras llamas. Educación popular y salud desde bachilleratos populares*. Buenos Aires: Muchos Mundos. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146585>.
- Garelli, F., Mengascini, A. S., Cordero, S., & Dumrauf, A. (2024). Educación en Salud y Educación Popular: ideas para problematizar, dialogar y transformar. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 30, 125 – 145. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i30.2537>.
- Hallyday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: the grammar of visual design*. Routledge.
- Machado Araoz, H. (2012). *Naturaleza mineral. Una ecología política del colonialismo minero*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Humanas, Mención en Estudios Culturales y Sociales). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.
- Menéndez, E.L. (1998). Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. *Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud*. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/obligatoria/modelo_medico.pdf.
- Torres Carrillo, A. (2016). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. 2a. ed. Editorial El Búho.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).