

Otra salud es posible: alimentación y educación en salud en la formación docente continua en tiempos de pandemia

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir, fundamentar y analizar los resultados de una clase sobre Alimentación y Educación en Salud (EeS) desarrollada en una formación docente continua en Argentina. El curso abordó la Alimentación desde su multidimensionalidad, complejidad y diversidad, destacando desigualdades sociales, circuitos productivos y procesos de soberanía alimentaria. Sistematizamos la experiencia desde un enfoque interpretativo-crítico. Reconstruimos la clase y analizamos 314 propuestas docentes para identificar concepciones sobre Alimentación, modelos de EeS y posicionamientos ante la diversidad cultural, mediante categorización abierta y espiralada. Seleccionamos 25 propuestas docentes enmarcadas en la interculturalidad crítica y/o extendida y caracterizamos sus estrategias de enseñanza. A través de encuestas y entrevistas a cursantxs, reconocimos sus aprendizajes. El 59,24% de las propuestas respondió al paradigma verticalista y el 38,85% al democrático. Lxs cursantes valoraron la renovación de sus prácticas, la articulación entre alimentación, territorio y pueblos originarios, y el acompañamiento pedagógico. Las estrategias que diseñaron incluyeron leer críticamente el territorio, indagar en prácticas alimentarias, problematizar desigualdades, analizar el circuito del alimento y promover la participación. En las propuestas identificamos avances hacia una EeS crítica-participativa, aunque prevalecen modelos hegemónicos sobre Alimentación y EeS y escasa incorporación de la diversidad sociocultural. La articulación con la Educación Ambiental fortaleció la comprensión del vínculo entre salud y ambiente; y las propuestas que integraron saberes científicos y populares, aunque incipientes, mostraron potencial para transformar las prácticas educativas y contribuir a la construcción colectiva de otra salud posible.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde; Educação; Formação docente; Complexidade; Educação Intercultural.

Raúl Esteban Ithuralde

esteban@ccpems.exactas.uba.ar

orcid.org/0000-0002-9757-0530

Universidad de Buenos Aires (UBA),
Buenos Aires, Argentina

Verónica Elizabeth Becerro

veroebc@gmail.com

orcid.org/0000-0002-8286-3912

Universidad Nacional de La Plata
(UNLP), La Plata, provincia de Buenos
Aires, Argentina

Silvina Cordero

scordero@fahce.unlp.edu.ar

orcid.org/0000-0002-0254-041X

Universidad Nacional de La Plata
(UNLP), La Plata, provincia de Buenos
Aires, Argentina

Another health is possible: food pedagogies and health education in continuous teacher education

ABSTRACT

The aim of this study is to describe, substantiate, and analyze the outcomes of a class on Food Pedagogies and Health Education (HE) conducted as part of a continuing teacher education program in Argentina. The course addressed, as the teaching object of the Food Pedagogies, Food and eating in its multidimensionality, complexity, and diversity, emphasizing social inequalities, production circuits, and food sovereignty. The experience was systematized from an interpretive-critical perspective. We reconstructed the class and analyzed 314 teaching proposals to identify conceptions of Food, models of HE, and positions regarding cultural diversity, using content analysis. We selected 25 proposals that fit the extended and/or critical-intercultural approach and examined their teaching strategies. Surveys and interviews with participants revealed their learning processes. Overall, 59.24% of the proposals aligned with a vertical paradigm, while 38.85% reflected a democratic one. Participants valued the renewal of their practices, the articulation between food, territory, and Indigenous peoples, and the pedagogical support provided. Designed strategies included critically reading the territory, investigating food practices, problematizing inequalities, analyzing food circuits, and promoting participation. The educational proposals constructed by teachers show progress toward a critical-participatory HE approach, though hegemonic models of Food and HE still prevail, and sociocultural diversity remains scarcely integrated. The articulation with Environmental Education strengthened the understanding of the relationship between health and the environment. Proposals that integrated scientific and popular knowledge, although still emerging, demonstrated potential to transform educational practices and contribute to the collective construction of alternative, equitable health models.

KEYWORDS: Health; Education; Teacher education; Complexity; Intercultural Education.

INTRODUCCIÓN

“Otra salud es posible” fue el lema que, durante la pandemia por COVID-19, propusieron algunos integrantes de nuestro grupo interuniversitario e interdisciplinario, el Grupo Didáctica de las Ciencias (GDC), y que asumimos como horizonte para orientar nuestras intervenciones. Para nuestro grupo, esa emergencia global fue expresión de la crisis socio-ambiental anunciada desde los años ‘70 del siglo pasado (Dumrauf, Cordero y Mengascini, 2016) por el vínculo predatorio y colonizador con la naturaleza. En el mundo educativo, la pandemia significó el masivo pasaje a la “educación remota de emergencia” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Fue en ese contexto que diseñamos e implementamos una experiencia formativa de alcance nacional en Argentina, recuperando más de veinte años de investigación, formación y articulación con la comunidad en el campo que llamamos Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud (a partir de aquí CNAS, Cordero et al., 2011).

El curso se enmarcó en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela”, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), desde donde se invitó al Grupo de Didáctica de las Ciencias a diseñar, coordinar e implementar la propuesta. Con una duración de ocho semanas y modalidad virtual tutorizada, estuvo destinado a docentes de Ciencias Naturales de nivel primario. Se implementó en dos ocasiones durante 2021, con cuatro clases asincrónicas, actividades optativas y obligatorias, y foros de intercambio (Dumrauf et al., 2025). Las tres personas autoras de este trabajo, integrantes del GDC, participamos del curso como responsables, coordinadorxs de tutorías o tutores. Dentro de las múltiples temáticas abordadas por el grupo a lo largo de su historia, la Alimentación ha ocupado un lugar relevante, tanto en los procesos de formación docente como en las experiencias con organizaciones sociales. A partir de los estudios y experiencias previas del GDC (Cordero et al., 2016; Cordero & Zucchi, 2019), en este curso se propuso destinar una clase a un enfoque que profundiza en las dimensiones sociocultural y político-económica de la Alimentación, priorizándolas por sobre la perspectiva biomédica, predominante en los materiales educativos y las propuestas formativas tradicionales.

Como continuidad de nuestras búsquedas, pero aún más debido a ese contexto de pandemia, nos propusimos desarrollar con lxs¹ docentes en ejercicio un recorrido reflexivo que aportase al diseño de propuestas de enseñanza en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud (CNAS) fundamentadas, interculturales, transformadoras y situadas en los territorios. Específicamente en lo referido a la Educación en Salud (EeS), procuramos trascender la perspectiva biomédica tan difundida en las prácticas de enseñanza habituales y promover formas nuevas y diferentes de concebir la salud, articulando aspectos de la salud con perspectivas transversales como la Educación Ambiental Integral², la Educación Sexual Integral³ y la interculturalidad.

Desde un modelo formativo clásico (Bender, Duarte Bastos & Chitolina Schetinger, 2022), impuesto por la situación de aislamiento/distanciamiento social preventivo y obligatorio, intentamos, sin embargo, ofrecer una propuesta que partió de valorizar los saberes docentes y las posibilidades de construir teoría a partir de ellos; buscó problematizar los contenidos a abordar y la relación como docentes y estudiantes con dichos contenidos; y trató temáticas de CNAS

caracterizadas por la complejidad y la multidimensionalidad (analizando dimensiones, dinamismo, conflictividad). Pretendió asimismo situar la enseñanza de CNAS en el territorio habitado, para (re)pensarlo, visibilizar actores, intereses, diálogos, conflictos, y posibles estrategias de cambio social, teniendo como horizonte el fortalecimiento organizativo de la comunidad. Finalmente, atravesó los contenidos prescritos de Ciencias Naturales en los documentos curriculares jurisdiccionales, promoviendo diseños de situaciones educativas concretas.

Prestamos atención específica a lo planteado por Bender et al. (2022) respecto a revisar y sistematizar las perspectivas y estrategias didácticas, así como a las maneras en que lxs participantes pudieron relacionarse con ellas. Por ello, este artículo amplía y profundiza un trabajo de sistematización de la experiencia presentado en el XIII Seminario Internacional de la Red Estrado (Ithuralde et al., 2023), adoptando una perspectiva de investigación interpretativo-crítica (Barragán Cordero y Torres Carrillo, 2017).

Nos proponemos describir, fundamentar, presentar y analizar los resultados de la experiencia de formación docente continua, centrándonos en la segunda clase del curso, referida a la Alimentación y la EeS, con el fin de profundizar conceptualizaciones sobre la enseñanza de la Alimentación desde una mirada crítica, multidimensional y compleja. Interesa especialmente el análisis de esta clase, pues abordar la temática Alimentación desde una perspectiva no tradicional, multidimensional y compleja constituyó un desafío formativo, ya que tanto las prácticas de enseñanza, como los documentos curriculares de muchas jurisdicciones restringen su tratamiento a la dimensión biomédica. Allí la salud suele ser conceptualizada como un fenómeno individual, identificable por la ausencia de enfermedad y regulado por un cuerpo de expertos. En general, las propuestas que se implementan en el aula sobre alimentación están inspiradas en programas nutricionales de organismos internacionales, que proveen información y consejos sobre la cantidad y la composición de la comida "sana", la regulación del peso, la prevención de enfermedades y la necesidad de incorporar "buenos hábitos". Lxs docentes cuentan, además, con una profusa oferta de editoriales y materiales de divulgación que brindan información respecto de "la necesidad fisiológica" de nutrientes, basados en un modelo unificado y universal del ser humano. De esta manera, entre otros aspectos, quedan de lado los saberes y prácticas de las infancias y sus familias, la contextualización de las propuestas, así como la posibilidad de analizar y estudiar la temática desde la complejidad. Así, en este trabajo nos preguntamos: ¿desde qué perspectivas y de qué maneras la propuesta de enseñanza promovía un abordaje crítico de la Alimentación? ¿desde qué perspectivas de EeS y respecto de la diversidad cultural producen propuestas de enseñanza sobre la Alimentación profesorxs en procesos de formación docente continua? ¿qué estrategias de enseñanza de la Alimentación son fértiles para sostener una educación desde paradigmas democráticos de la EeS y desde perspectivas de interculturalidad crítica y/o extendida?

Por todo ello consideramos que la sistematización y el análisis realizado constituyen aportes, no sólo a nuestra propia práctica como formadores, sino también al campo de la formación docente en Educación en CNAS, y específicamente en la EeS.

MARCO TEÓRICO

Coincidimos con Bresolin Marinho y Da Silva (2018), respecto de la necesidad de repensar los modos de estructuración de las prácticas de EeS en la escuela, pues

evidenciamos que o campo de práticas da saúde na educação escolar precisa ser concebido em sua integralidade, ou seja, precisamos pensar desde as ações que estão sendo desenvolvidas e problematizá-las até como fortalecer a participação popular e valorizar os saberes da população. (Bresolin Marinho y Da Silva, 2018, p. 712)

Por ello, tanto en la elaboración de la propuesta formativa, como para el análisis de resultados, respecto de los modelos de EeS, tomamos la clasificación propuesta por Garelli y Dumrauf (2021), sintetizada en la Figura 1.

Figura 1.

Caracterización de paradigmas y enfoques en la Educación en Salud.

Paradigma	Enfoque	Dimensión ontológica (concepción de Salud y Educación)	Dimensión epistemológica (saberes reconocidos como válidos)	Dimensión de la praxis (perspectiva educativa)
Verticalista	Higienista	Salud: ausencia de enfermedad. Centrada en la normativización de los cuerpos. Educación como herramienta de la medicina.	Ciencias biológicas y médicas.	Modelo de transmisión-recepción.
	Comportamental	Salud: equilibrio bio-psico-social. Centrada en la importancia del estilo de vida. Educación como espacio privilegiado para procesos de normativización.	Ciencias biológicas y médicas.	Modelo de transmisión-recepción.
Democrático	Socioecológico	Salud: concepto multidimensional. Derecho humano. Educación como espacio para la promoción de la Salud individual y/o comunitaria.	Ciencias biológicas, médicas y sociales.	Perspectivas constructivistas.
	Participativo-crítico	Salud: objeto polisémico y complejo. Derecho humano. Educación como espacio de empoderamiento individual y colectivo.	Saberes científicos (biológicos, médicos, sociales) y producidos en otros sistemas de conocimiento.	Perspectivas participativas (Pedagogías críticas - Educación Popular).

Fuente: Garelli y Dumrauf (2021).

A fin de elaborar dicha clasificación, lxs autores mencionadxs partieron de los paradigmas y los modelos propuestos por Di Leo (2009), Fainsod y Busca (2016) y Martins et al. (2015), y realizaron una articulación con aportes propios. Tomando ideas de Breilh (2013), caracterizaron cada enfoque a través de las dimensiones ontológica (cómo se entienden salud y educación), epistemológica (cuáles son fuentes de saber reconocidas) y de la praxis (perspectiva educativa que se sostiene). Garelli y Dumrauf (2021) identificaron así un paradigma verticalista, moralista y biomédico, hegemónico históricamente y alineado con el Modelo Médico Hegemónico (Menéndez, 2005). En dicho paradigma la perspectiva educativa se basa en un modelo de transmisión-recepción, donde sólo el saber

científico biomédico es válido. Este paradigma incluye dos enfoques o modelos diferenciados: a) normativo o higienista (en el cual la salud es concebida como ausencia de enfermedad y la educación se focaliza en la normativización de los cuerpos) y b) comportamental o personalizado (que considera a la salud como equilibrio bio-psico-social y promueve estilos de vida saludables, manteniendo, aun así, a la educación como un espacio de normativización). Por otro lado, identifican un paradigma democrático que también contiene dos enfoques o modelos. El primero, llamado socioecológico, que amplía la mirada sobre salud como derecho humano, valorizando saberes de múltiples disciplinas (incluidas las ciencias sociales), desde propuestas constructivistas en donde la educación resulta un espacio de promoción de la salud. En segundo lugar, el enfoque participativo-crítico, basado en pedagogías críticas latinoamericanas y en los postulados de la Educación Popular. Aquí la salud, además de ser un derecho humano, es concebida como polisémica y compleja; y la educación resulta un espacio de empoderamiento individual y colectivo, en donde se valoran los saberes científicos y también los saberes producidos en otros sistemas de conocimiento (Dumrauf y Garelli, 2021). Por nuestra parte, incluimos en el análisis un tercer modelo dentro del paradigma democrático que denominamos crítico, cuya diferencia con el modelo participativo-crítico es que no se pretende una participación real de la comunidad y/o familias en la propuesta de enseñanza.

La consideración de la diversidad cultural se abordó a partir de las propuestas de Díaz y Rodríguez de Anca (2014), quienes identifican diversas perspectivas en torno a la interculturalidad. Estas comprensiones oscilan entre enfoques que promueven la armonización de las relaciones culturales desde una matriz dominante, y otros que subrayan el carácter político, social y conflictivo de dichas relaciones, al entender la cultura como un campo de disputa ideológica. En este marco, tomamos cinco posicionamientos que distinguen lxs autorxs: la Interculturalidad Relacional (IR), Funcional (IF), Crítica (IC), Extendida (IE) y Crítica y Extendida (ICE). La IR parte del reconocimiento del contacto entre distintas culturas y de la necesidad de promover espacios de interacción y diálogo. No obstante, esta perspectiva tiende a invisibilizar los conflictos subyacentes y las profundas desigualdades estructurales entre los grupos culturales. La IF plantea la incorporación formal de conocimientos provenientes de culturas originarias o subalternas, aunque desprovistos de su sentido político y de su vinculación con los proyectos de vida de dichos pueblos y, muchas veces, esencializándolas o estereotipándolas. En consecuencia, en estas dos primeras perspectivas las demandas de los grupos subalternizados son reconocidas de manera superficial, sin producir transformaciones sustantivas en las instituciones educativas, mientras la IF refuerza la estructura de desigualdad. Por su parte, la IC propone la deconstrucción de los discursos hegemónicos que configuran las nociones de identidad nacional, raza, etnia, sexualidad, género, salud, enfermedad, normalidad, conocimiento e ignorancia, así como la pretendida universalidad del pensamiento occidental. Desde esta mirada, se sostiene que los discursos dominantes continúan construyendo representaciones estereotipadas y descontextualizadas de la alteridad, concibiendo las culturas e identidades como entidades fijas y esenciales. Se reconoce, además, que las sociedades actuales están atravesadas por profundas desigualdades que condicionan la legitimidad de las diversas formas de vida, lenguajes y visiones del mundo. Finalmente, la IE amplía la mirada crítica al proponer la deconstrucción de los discursos sobre

identidad y cultura considerando las intersecciones entre raza, etnicidad, género, edad, orientación sexual, nacionalidad, religión y cultura, dimensiones que se entrelazan estructuralmente en el Estado y en la sociedad. Este enfoque se orienta al conjunto social, trascendiendo los marcos de análisis centrados exclusivamente en los pueblos originarios o en los grupos socioculturales subalternizados. La articulación de las perspectivas Crítica y Extendida conforma la Interculturalidad Crítica y Extendida (ICE) que, al reconocer la conflictividad cultural y social inherente, invita a reflexionar sobre las formas de comprensión y las prácticas de distintos grupos culturales, tanto históricos como contemporáneos, en diálogo con el conocimiento científico. En el ámbito de la Educación en CNAS, la IC (y la ICE) busca problematizar la exclusividad epistemológica del saber científico, problematizando históricamente accionares que lo presentaron como único saber válido y promoviendo la coexistencia y el intercambio entre diferentes modos de explicar y comprender los fenómenos naturales y sociales.

METODOLOGÍA

El curso estuvo a cargo de un equipo docente integrado por cuatro coordinadorxs y ocho tutorxs con trayectorias laborales, edades, residencias en espacios geográficos y formaciones disciplinares (Química, Biología, Ecología, Física, Antropología, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación) todas diversas entre sí. Se inscribieron al curso 999 docentes, sólo 488 participaron en alguna actividad, 301 entregaron el Trabajo Final Integrador y 236 aprobaron el mismo. La situación educativa cambiante en las distintas jurisdicciones a lo largo del curso (alternando entre Educación Remota, Híbrida y Presencial), debida a la pandemia, supuso un aumento en la carga laboral del profesorado, lo que contribuyó al desgranamiento observado en instancias de formación continua como ésta. Se anotaron docentes de todas las jurisdicciones del país, que mayormente tenían entre 20 y 50 años y se desempeñaban en la educación común en el nivel primario (y en un bajo porcentaje en las modalidades rural y especial).

Recurrimos en esta ocasión a la sistematización de experiencias como paradigma de investigación interpretativo-crítico (Jara, 2013; Carr y Kemmis, 1986). Para Jara (2013), sistematizar una experiencia significa interpretar críticamente una práctica vivida, con el fin de comprenderla, aprender de ella y compartir sus enseñanzas. No es solo una descripción, sino un proceso de reflexión y reconstrucción que permite generar conocimiento a partir de la práctica.

Desde esta perspectiva, es necesario recuperar el proceso vivido, reconstruyendo qué pasó, cómo y por qué, ordenado cronológica y significativamente, para lo cual se recurre a una pluralidad de registros sobre la experiencia. En nuestro caso, el corpus de datos fue construido con los materiales generados para el curso y los intercambios que ocurrieron en ese proceso, lo cual permitió reconstruir y fundamentar la clase desarrollada. Además, incluimos las producciones escritas de estudiantes en los foros virtuales del curso, para identificar en ellas las perspectivas de EeS y la consideración de la diversidad cultural; y para (re)construir estrategias para la enseñanza de la Alimentación. Finalmente, recuperamos entrevistas y encuestas a cursantes para conocer sus valoraciones y el modo en que resignificaron los enfoques del curso. A partir de esa reconstrucción, promovimos una reflexión crítica, en la que analizamos los

resultados, las contradicciones, los aprendizajes y los cambios e interpretamos los hechos a la luz de los ejes de sistematización. Finalmente, elaboramos conclusiones, aprendizajes y proyecciones, que buscan la producción de un conocimiento en pos de la transformación de las prácticas.

Las producciones escritas de estudiantes que analizamos corresponden a las respuestas recibidas en el foro de acreditación final, de carácter obligatorio, donde solicitamos a lxs cursantes la producción de una propuesta para llevar a sus aulas de nivel primario. En ella debían abordar “la temática de la alimentación de forma situada en el contexto sociocultural e institucional, utilizando como recurso la ruta del plato” (Cordero et al., 2021, p. 21). Este recurso didáctico propone la reconstrucción del circuito de producción, distribución, consumo y preparación de un plato, previamente trabajado en la clase como actividad optativa. Esto implicaba que, en esta actividad obligatoria, debían describir la actividad a desarrollar, los propósitos de la misma, qué conceptos recuperaban del curso y para qué, la forma en que relacionaban la propuesta con el contexto sociocultural e institucional donde se implementaría y cómo planeaban visibilizar y valorizar la diversidad existente en sus aulas.

Realizamos un proceso de categorización abierta y espiralada (Saldaña, 2009) de 314 propuestas presentadas en los foros de las 16 comisiones virtuales implementadas. Tomando en consideración la consigna planteada para la tarea, partimos de clasificar las propuestas según si cumplían con mencionar y/o caracterizar su contexto de realización, sus propósitos o intencionalidades, los contenidos abordados y las estrategias didácticas planeadas. Simultáneamente generamos criterios iniciales, inspirados en el marco teórico desarrollado anteriormente: los modelos de EeS (Dumrauf y Garelli, 2021) y las perspectivas de interculturalidad (Díaz y Rodríguez de Anca, 2014). Tanto los datos descriptivos y contextuales, como las dimensiones analíticas, fueron volcados por lxs autorxs en un documento de hoja de cálculo colaborativa.

Para garantizar la validez del proceso, utilizamos la triangulación de investigadores (Denzin, 1978 en Sereno y Schenkel, 2024) entendida como validación intersubjetiva mediante el análisis independiente y el consenso. Como equipo interdisciplinario, cada co-autor analizó los datos por separado; luego comparamos, discutimos y contrastamos los hallazgos volcados en el documento para llegar a una interpretación colectiva que redujera los sesgos, con un horizonte de objetividad. Cuando una propuesta no se ajustaba a las categorías previstas, generamos nuevas categorías acordadas en las reuniones del equipo. Estas reuniones nos permitieron revisar propuestas ya analizadas, lo que le dio al proceso un carácter espiralado. En este proceso incorporamos el modelo crítico de EeS, que no se encontraba presente en el marco teórico escogido, y que permitía englobar una serie de propuestas que problematizaban estructuralmente a la alimentación, pero no promovían instancias de participación real de estudiantes y/o de la comunidad como sostiene el modelo participativo-crítico (Garelli y Dumrauf, 2021; Fainsod y Busca, 2016).

A partir de este vaivén entre teoría, empiria y discusión entre investigadorxs, acordamos los siguientes criterios para el análisis:

Paradigma verticalista:

- Independientemente del enfoque, las propuestas debían considerar a la salud como un problema individual, y valorar solamente los saberes biológicos y biomédicos
- Las propuestas con enfoque normativo, debían transmitir lineamientos sobre la salud desde un posicionamiento moralista y pensarse como auxiliar de la medicina (Di Leo, 2009; Dumrauf y Garelli, 2021).
- Las propuestas con enfoque personalizado o comportamental debían pretender, sobre todo, generar cambios en los hábitos de las personas en relación con cuestiones sanitarias (Fainsod y Busca, 2016; Dumrauf y Garelli, 2021).

Paradigma democrático:

- En el caso del enfoque socioecológico, las propuestas debían retomar aspectos tanto biológicos como sociales de la alimentación, considerándola en su relación con lo ambiental y a la salud como un derecho y como un proceso colectivo (Martins et al, 2015).
- Para pertenecer a los enfoques crítico y participativo crítico, debían proponer alguna problematización de cuestiones sociales estructurales, estereotipos y/o violencias, y en el segundo caso debían además proponerse acciones colectivas junto a familias y/o actores extra escolares (Fainsod y Busca, 2016; Dumrauf y Garelli, 2021).

Cabe aclarar que las tipologías tomadas en cuenta en este trabajo son una herramienta de análisis de las propuestas, pero la redacción de éstas, los posicionamientos y las prácticas de lxs educadorxs son indudablemente más complejas y pueden involucrar cruces, yuxtaposiciones y diferentes variaciones entre estos paradigmas y enfoques.

RESULTADOS

FUNDAMENTOS Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

En esta sección abordamos el primer interrogante que orienta nuestro análisis, vale decir ¿desde qué perspectivas y de qué maneras la propuesta de enseñanza desarrollada promovía un abordaje crítico de la alimentación? La sistematización de la propuesta formativa realizada nos permitió, por un lado, reconstruir la lógica, las fuentes y los fundamentos de cada sección del material y de las actividades planteadas en la clase. Puso en evidencia, por otro lado, las experiencias previas, los obstáculos y las necesidades que tuvimos en cuenta en su elaboración e implementación.

Partimos de considerar a la alimentación como una práctica sociocultural compleja (Aguirre, 2019), desde un abordaje multirreferencial e interdisciplinario, que considera las condiciones biológicas, geográficas, socioculturales, políticas en que ésta se desarrolla. Valorizando contenidos provenientes de las Ciencias Naturales, como el valor nutricional de los alimentos y la fisiología de la digestión y la excreción, enmarcamos estos en los procesos sociales de alimentación en los cuales ocurre la nutrición como fenómeno biológico. Nos alejamos así de perspectivas biomédicas de la enseñanza de estos contenidos, muy ligadas a paradigmas verticalistas de la EeS (Garelli y Dumrauf, 2021), en particular al

modelo personalizado o comportamental de la EeS, que propone que la educación propicie que las personas construyan hábitos saludables. Esto último en la Educación Alimentaria se traduce en constructos escolares como la pirámide o el óvalo alimentario, que homogeneizan las formas en que se puede desarrollar una alimentación saludable (en singular). En oposición a ello, entendemos que las culturas históricamente han dado lugar a muchas alimentaciones saludables (en plural), en el pasado, cuando la producción de alimentos era mayormente destinada a áreas locales, más cercanas a configuraciones ambientales próximas, en vez de la actual producción que se dirige al comercio a granel de largo alcance y recorre mayormente largos trayectos hasta llegar a las personas consumidoras.

Para llevar a la práctica educativa a distancia esta perspectiva, en primer lugar recuperamos, a través de un video, la experiencia de una docente en ejercicio sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en pandemia. Entre las estrategias desplegadas, esta docente propuso generar una huerta agroecológica y reflexionar sobre la complejidad de las relaciones entre seres vivos, que no pueden ser descritas adecuadamente mediante cadenas alimentarias (lineales). Así se planteó pensarlas a través de entretrejos entre diversas redes, accediendo a la complejidad de las mismas.

De esta forma, la propuesta de formación docente fue:

recorrer conjuntamente: a) la alimentación vista desde la complejidad; b) la diversidad cultural y la desigualdad social en torno a las prácticas alimentarias c) las posibilidades de articulaciones entre la educación en Ciencias Naturales, en Salud, Ambiental y Sexual Integral, y finalmente, d) la importancia de los vínculos para las prácticas educativas (Cordero, S.; Fontana, F.; García, P.; Ibañez, G.; Iglesia, P.; Ithualde, R.E. & Mengascini, A., 2021, p. 3).

Continuamos problematizando el hecho de que la alimentación sea un asunto principalmente biológico, dando cuenta cómo en diferentes culturas se prefieren consumir ciertos alimentos y se consideran inadecuados otros, aun cuando desde el punto de vista biológico sean perfectamente aptos (por ejemplo, carnes vacuna, porcina y de perro, como plantea el antropólogo Marvin Harris, 1989). Siguiendo a Aguirre (2019) dimos cuenta respecto de cómo el comer en los seres humanos está atravesado por la comensalidad como práctica sociocultural, lo que nos diferencia de otras especies, pero también entre culturas. A partir de fotos de familias de diferentes geografías y culturas, con los alimentos que consumen en una semana que tienen un valor semejante, invitamos a reflexionar sobre la diversidad de prácticas alimentarias en nuestros territorios.

Atendiendo a lo presentado anteriormente, propusimos pensar acerca de qué significa y cómo se construyen la diversidad sociocultural y la desigualdad social y cómo podemos trabajar la producción de justicia curricular (Connell, 1993) en la enseñanza de la Alimentación.

Luego abordamos posibles significados de la idea de alimentación, por medio del registro de un taller con docentes en ejercicio en 2014 y de una nube de palabras allí generada. En esa ocasión las palabras surgidas fueron clasificadas en las dimensiones: a) biológica, b) médica, c) culturales, d) económicas y/o políticas (pudiendo algunas palabras abarcar más de una dimensión). Con respecto a esta última dimensión, problematizamos qué alimentos es posible conseguir según lo que ofrece el mercado y según los ingresos de cada grupo social, expresando que

la elección de los alimentos no es libre, sino que está condicionada política y económicamente.

A partir de lo ya planteado propusimos la actividad optativa titulada “La ruta del plato”, en la que los docentes debían describir un plato de comida que formara parte de la dieta de un estudiante, elegir dos ingredientes del mismo y reconstruir el circuito de producción, distribución, obtención, preparación y consumo de esos dos ingredientes. Un eje de reflexión fue el grado de control que poseen las comunidades en estas diferentes fases de la alimentación. Las rutas del plato permitían reconocer tanto situaciones de dominación respecto a la alimentación, como las alternativas a la hegemonía que se producen “desde abajo”. De alguna manera coincidimos aquí con la propuesta de Lopes Pinhão, Marques Dorvillé y Kaplan (2025) respecto de la importancia de la agricultura familiar para la valoración de los recursos locales, la producción de alimentos de calidad y la conservación de los bienes de la naturaleza.

Se pretendió así plantear que no existe una “alimentación saludable” (en singular, universal), sino que, en diferentes espacios sociales, geográficos y distintos momentos históricos, han habido múltiples formas “de alimentarse de acuerdo al contexto, a las condiciones de desigualdad, a las prácticas culturales, al momento del año, [para] articular el cuidado de la salud y la alimentación” (Cordero, S.; Fontana, F.; García, P.; Ibañez, G.; Iglesia, P.; Ithuralde, R.E. & Mengascini, A., 2021, p. 11). La Biología y la Medicina ofrecen lineamientos de valores nutricionales óptimos a ser ingeridos de manera diaria o semanal, pero esos valores pueden ser alcanzados por múltiples dietas que recurren a diversos ingredientes y formas de prepararlos en distintas geografías y momentos históricos, lo que da cuenta de cómo la cultura es parte esencial de nuestras prácticas como seres humanos, incluso aquellas más cercanas a cubrir necesidades biomédicas. De esta manera, también desde la biomedicina se problematizan recursos como la pirámide o el óvalo alimentario, que no muestran esta heterogeneidad de formas de alimentaciones saludables (en plural). Se apuntó entonces a suscitar una reflexión sobre la articulación entre la alimentación y el cuidado de la salud. En ese contexto, se introdujo el concepto de soberanía alimentaria, como el derecho de los pueblos a decidir los alimentos que quieren consumir y las formas en que se producen, de acuerdo a sus tradiciones, ambientes, culturas, que llama a priorizar alimentos generados en cercanías y valorizar el rol del campesinado, pueblos indígenas y agricultorxs familiares en la producción agrícola y la alimentación (Witman, 2023). Se propuso entonces

promover, a partir de renovados y fortalecidos vínculos entre escuela-familias y escuela-comunidades (como bien lo muestran el relato de Lorena o el de Gabriela), actividades a través de las que las familias vivencien la posibilidad de acercarse a la soberanía alimentaria en su propia cotidianeidad (Cordero, S.; Fontana, F.; García, P.; Ibañez, G.; Iglesia, P.; Ithuralde, R.E. & Mengascini, A., 2021, p. 14).

Para profundizar lo anterior, compartimos experiencias de diferentes docentes sobre recorridos de los alimentos, estrategias para la enseñanza de la alimentación con perspectiva intercultural y recursos como canciones de un grupo musical argentino para las infancias llamado *Canticuénticos*.

Finalmente, se problematizó la dimensión del género en la alimentación, dando cuenta de la presencia muy mayoritaria de lo femenino en la alimentación

cotidiana, y señalando la fuerte asociación de lo femenino con las prácticas de cuidado (Arnaiz y Menasche, 2024). Esto implica “no solo el hecho de cocinar, sino de comprar, prever, planificar, almacenar, cortar, picar, limpiar, ordenar, servir, y también atender a gustos, necesidades, presupuestos, horarios y actividades” (Cordero, S.; Fontana, F.; García, P.; Ibañez, G.; Iglesia, P.; Ithuralde, R.E. & Mengascini, A., 2021, p. 16), donde los varones “ayudan” o “colaboran”. Mientras que muchas mujeres, incluso conocidas, proponen preparaciones elaboradas que llevan adelante en diferentes momentos, en Argentina se tiene como comida privilegiada del imaginario nacional al “asado”, que es generalmente preparado por varones. En la misma línea, se planteó además la existencia de comidas (y gustos) atravesados por el género: mientras se espera que las mujeres consuman comidas livianas, un ritual de los varones es el “chori”⁴ en la cancha de fútbol. Así,

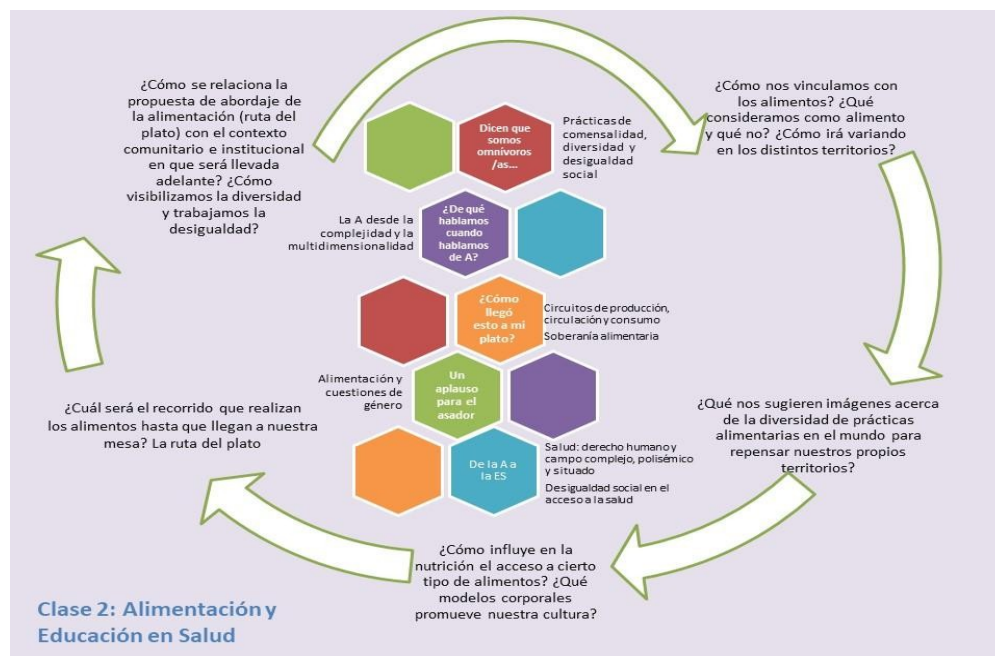
a partir de interrogarse sobre quién preparó el plato, se abre un ámbito de la vida cotidiana para problematizar, reflexionar, poner en debate, tanto las formas de “ser mujer” como de “ser varón”. De esta manera, sumadas a la perspectiva interareal, estaríamos transversalizando en nuestra propuesta de Alimentación algunas cuestiones vinculadas a la Educación Sexual Integral (Cordero, S.; Fontana, F.; García, P.; Ibañez, G.; Iglesia, P.; Ithuralde, R.E. & Mengascini, A., 2021, p. 17).

De esta forma, esta perspectiva de Educación Alimentaria atendió a la complejidad de la misma, no reduciendo la alimentación a la nutrición y lo fisiológico (y cuestiones como valor nutricional, digestión de los alimentos, excreción, etc.), sin dejar de tomarlos como contenidos relevantes en el área de Educación en CNAS. Se integraron así a la Educación Alimentaria las perspectivas transversales de Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral e Interculturalidad y la complejidad de la alimentación, lo que permitió situar las prácticas de enseñanza con un sentido problematizador. De esta manera, acercamos la Educación Alimentaria al paradigma democrático de la Educación en Salud (Garelli y Dumrauf, 2021), incluyendo elementos del modelo crítico al problematizar la ruta del plato, que permite aproximar la perspectiva de la interculturalidad crítica a las prácticas de enseñanza.

En la figura 2 sintetizamos las perspectivas incluidas en el abordaje del tema Alimentación en la clase, así como las preguntas planteadas como disparadoras de la reflexión o como actividades optativa y obligatoria para la acreditación de la realización del módulo correspondiente a la clase.

Figura 2.

Síntesis de la clase



Fuente: Autoría propia (2021).

El ejercicio de reconstrucción realizado se complementa atendiendo al análisis de las producciones docentes realizadas en el curso.

ANÁLISIS DE PRODUCCIONES DE DOCENTES CURSANTES

Nuestro segundo interrogante de investigación plantea identificar desde qué perspectivas de EeS y respecto de la diversidad cultural producen propuestas de enseñanza sobre la alimentación profesorxs en procesos de formación docente continua. A partir del análisis de las propuestas presentadas por lxs docentes cursantes en el Foro de acreditación de esta clase, elaboramos la Tabla 1, que muestra los modelos de EeS subyacentes inferidos (clasificados según Dumrauf y Garelli, 2021, como se ha dicho), y el posicionamiento docente frente a la diversidad cultural (atendiendo a las ideas sobre interculturalidad planteadas por Díaz y Rodríguez de Anca, 2014).

Tabla 1

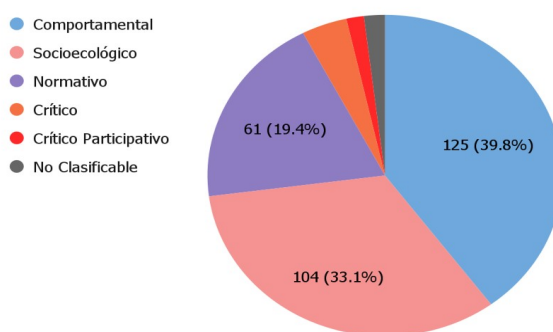
Modelos de Educación en Salud y posicionamientos docentes frente a la diversidad cultural inferidos a partir de propuestas de abordaje de la Alimentación

Posicionamiento frente a diversidad	No considera la diversidad	IR	IF	IC	IE	ICE	Total
Modelo de Educación en Salud							
Modelo normativo	54	2	5	0	0	0	61
Modelo personalizado o comportamental	111	7	7	0	0	0	125
Modelo socioecológico	54	35	1	9	3	2	104
Modelo crítico	4	2	0	6	0	1	13
Modelo crítico-participativo	0	1	0	1	0	3	5
NC	6	0	0	0	0	0	6
Total	229	47	13	16	3	6	314

Fuente: Autoría propia (2021).

Figura 3

Proporción de respuestas según modelos de Educación en Salud identificados en las propuestas analizadas



Fuente: Autoría propia (2021).

En términos generales, enmarcamos al 59,24% de las propuestas analizadas dentro del paradigma verticalista de la EeS, y al 38,85% dentro del paradigma democrático. Como se aprecia en la Figura 3, identificamos en el 19,43% de los trabajos el modelo normativo o higienista; y en el 39,81% el modelo comportamental o personalizado, mayoritario entre las respuestas obtenidas. Con respecto al paradigma democrático, encontramos un 33,12% de trabajos con modelo socioecológico y un 5,73 % de trabajos con modelo crítico y crítico-participativo.

A fin de explicitar los elementos que tomamos como referencias para la caracterización de cada modelo, a continuación describimos las estrategias, contenidos e intencionalidades incluidos en cada tipo de propuesta.

Propuestas con paradigma verticalista, modelos normativo y comportamental:

Mayoritariamente buscaron enseñar cuestiones como la pirámide o el óvalo alimentario y/o hábitos alimentarios saludables (con relación a patrones hegemónicos). En algunos casos se incorporaron marcos referenciales, conceptos, fundamentaciones críticas recuperadas de la clase (críticas al sistema productivo, los conceptos de soberanía alimentaria, diversidades y desigualdades en las prácticas alimentarias, entre otras) pero con actividades vinculadas a la modificación de hábitos alimentarios saludables; o también encontramos casos en los que se adaptaron actividades propuestas por el curso, como la realización de huertas, pero con el propósito de diferenciar alimentos saludables y no saludables e incorporarlos como hábito en la vida cotidiana, propio de la EeS con visión normativa y comportamental. La inclusión de la idea de producción propia de alimentos se fundamentó principalmente por la condición social y económica vulnerable de estudiantes y sus familias. Algo similar ocurrió con la actividad propuesta por el curso sobre circuitos de los alimentos, “la ruta del plato”, la cual fue combinada con otras actividades, como la realización de óvalos o pirámides nutricionales, con el propósito normativo de identificar cómo debe ser una alimentación saludable.

En cuanto a los posicionamientos sobre la diversidad cultural, los trabajos enmarcados en este modelo muy mayoritariamente desconsideraron la diversidad cultural presente en sus aulas. Solo 12 casos incluyeron una versión de interculturalidad relacional y 9 la vinculable a la interculturalidad funcional.

La gran adhesión al paradigma verticalista entendemos se debe a una hegemonía histórica del mismo, registrada por diferentes estudios (Di Leo, 2009; Fainsod y Busca, 2016; Bresolin Marinho y Da Silva, 2018) que, además, es mayoritario en la formación docente inicial. Entendemos que una clase de un curso corto y asincrónico no es suficiente para apropiarse con profundidad de otro tipo de enfoques, aunque las personas puedan haber tomado elementos y/o estrategias de perspectivas más críticas abordadas en el curso, mixturándolas con los paradigmas dominantes ya conocidos.

Propuestas con paradigma democrático:

- Modelo socioecológico

Las propuestas clasificadas dentro del modelo socioecológico recuperaron una visión social y compleja de la alimentación, es decir, más allá de la nutrición, y pudieron retomar los circuitos de producción, distribución, consumo y preparación de los alimentos, muchas veces logrando revalorizar y visibilizar saberes alimentarios de niños, familias y productorxs locales de alimentos. Sin embargo, en su enorme mayoría no mencionaron las desigualdades presentes en estos circuitos alimentarios ni en los contextos socioculturales de lxs estudiantes en que se construye esa diversidad.

Estas propuestas pueden asimismo vincularse mayormente con la desconsideración de la diversidad cultural, aunque en un importante porcentaje

asumieron la postura de la interculturalidad relacional. En algunos casos emergieron propuestas basadas en una perspectiva de interculturalidad crítica.

- **Modelo crítico**

Las estrategias propuestas que hemos clasificado en el modelo crítico incluyeron: problematizar condiciones sociales y culturales en la producción de platos típicos del lugar, del menú del comedor escolar, comidas cotidianas de lxs niñxs y/o los alimentos ofrecidos en fiestas infantiles, identificar y desnaturalizar estereotipos de género presentes en las prácticas alimentarias, relevamiento de usos actuales y ancestrales de plantas medicinales presentes en la comunidad, cuestionamientos a la existencia de una sola alimentación saludable. Observamos que estas estrategias, que darían cuenta de la multidimensionalidad y complejidad de la alimentación, recuperaron saberes comunitarios y ancestrales, los pusieron en diálogo entre sí y con los de la ciencia escolar y problematizaron desigualdades de clase, género y culturales con relación a prácticas alimentarias.

Es llamativo que, dentro del paradigma democrático y el enfoque crítico, la mayoría de las propuestas fueron analizadas como asimilables a la interculturalidad crítica, aunque hubo algunas que no se posicionaron respecto de la diversidad y la desigualdad social. Entendemos que la problematización de las desigualdades, desde la consideración de la multidimensionalidad de la Alimentación, abre el camino para trabajar la diversidad sociocultural desde una perspectiva crítica.

- **Modelo participativo crítico**

Unos pocos trabajos, además del tipo de estrategias mencionadas como características del modelo crítico, propusieron generar acciones colectivas transformadoras de la realidad (entre otras, pedidos al municipio de garantía de oferta de alimentos a precios accesibles, ferias comunitarias donde se socializaran formas de preparación de alimentos, o huertas escolares comunitarias).

En cuanto a los posicionamientos sobre la diversidad cultural, los trabajos enmarcados en este modelo incluyeron en su gran mayoría posicionamientos críticos desde la interculturalidad, congruentes con su finalidad educativa transformadora de la realidad social.

Hipotetizamos que las personas que se posicionaron en el paradigma democrático, sobre todo en los enfoques crítico y participativo-crítico, tenían, previamente al curso, una sensibilidad y una apertura hacia la problematización de la realidad social que hace de contexto a la alimentación y, por tanto, una búsqueda que se desmarcaría más fácilmente de visiones biológicas y/o biomédicas de la temática, lo cual se aprecia en las entrevistas realizadas a cursantes (Entrevistas cursantes 1 y 2).

Aun cuando se encuentra una baja proporción de propuestas realizadas desde el paradigma democrático de EeS y que la mayoría no consideró la diversidad cultural, el trabajo sobre esta última fue un aspecto valorado por lxs cursantes. Al ser ésta una cuestión central en la propuesta del curso como un todo, la misma fue retomada en las siguientes clases, con resultados más alentadores, ya que una más alta proporción de trabajos de cursantes recuperaron la diversidad sociocultural del estudiantado (Ithuralde, R. E.; Becerro, V.; Badino, N. & Cordero, S., 2023). Como señaló una docente en la encuesta de fin de curso:

Las actividades del curso y el acompañamiento, los intercambios en los foros y la guía de la tutora, permitieron reflexionar acerca de los saberes del área y la articulación con los saberes de los/las estudiantes, en el actual contexto de educación bimodal. El trabajo con otras áreas, lo intercultural, permite pensar y enriquecer las propuestas didácticas que tejan la diversidad desde las emociones, experiencias y los saberes en el área. (Encuesta final a cursantes)

Varixs docentes expresaron en las encuestas que las estrategias brindadas, como la ruta del plato, les ayudaron a renovar sus prácticas y a vincular cuestiones de Ciencias Naturales con “otros aspectos relacionados de la vida social, política y económica que nos interpela” (Encuesta final a cursantes). Una docente entrevistada señaló que le pareció significativa la propuesta de la ruta del plato y que el curso le permitió hacer vinculaciones entre la alimentación y la cultura Ranquel (un pueblo originario de su provincia). Además, sostuvo que

No siempre trabajé en mi localidad, sino que tuve posibilidad de viajar y trabajar en escuelas rurales dentro de mi provincia. En la ciudad, por el espacio, a veces las familias hacen huerta dentro de su espacio. En la ruralidad sí tienen más tierra para hacer huerta. En mi ciudad trabajo con los chicos y buscamos hacer esta vinculación con otras instituciones, para llevar esto de poder tener una mejor alimentación. El consumo lo tenemos en la ciudad desde los supermercados, que lo que llega no es la mejor condición (químicos, congelados, procesados). Lo fresco tiene mejor sabor. Intentamos empezar a trabajar la huerta, la producción propia. Estaba también en el curso esto del uso de plaguicidas, de insecticidas, en lo que eran las producciones (Entrevista Cursante 1).

También un docente entrevistado varios meses después de la experiencia expresó:

ver el óvalo alimentario y cómo analizar el plato de comida nos pareció muy importante, ver cómo territorializar el plato: qué plato llega a nuestra mesa, qué origen tiene la comida, si nosotros podemos darle origen a esa comida, si podemos producir [...] y relacionarlo con los pueblos originarios. Tratamos de relacionarnos acá con una referente de la escuela Toba, de la comunidad Qom y no tuvimos respuesta. Nos gustó poder relacionarlo. Y qué nutrientes tiene y qué no, qué nos aporta cada plato. También me gustó mucho el concepto de soberanía alimentaria. Si bien había escuchado mucho, en el curso había quedado claro. (Entrevista a Cursante 2).

De esta manera podemos observar que, aun en esta propuesta de formación docente continua virtual y de corta duración, en medio del esfuerzo laboral extra que significó la Educación Remota de Emergencia en pandemia, ha habido una apropiación significativa del enfoque propuesto entre algunxs cursantes. En la próxima sección buscamos (re)construir estrategias para la enseñanza de la alimentación desde la IC, IE y la ICE a partir del análisis de las propuestas de enseñanza elaboradas por cursantes, valorizando así sus saberes docentes y los modos en que los han resignificado en diálogo con el curso.

ESTRATEGIAS PARA PENSAR LA ALIMENTACIÓN DESDE UNA EDUCACIÓN EN SALUD CRÍTICA Y PARTICIPATIVA

Como ya hemos dicho, entre las propuestas analizadas encontramos una serie de producciones que, aunque minoritarias, nos permiten comenzar a conceptualizar estrategias de enseñanza sobre prácticas alimentarias desde el modelo de EeS crítico o participativo crítico y desde la interculturalidad crítica. Respondemos así al último interrogante que nos propusimos en nuestro análisis. Para ello, caracterizamos 25 propuestas de enseñanza realizadas desde la IC, IE e

ICE y generamos una clasificación sobre los tipos de estrategias de enseñanza propuestas, su relación con la diversidad sociocultural y con los modelos de EeS.

a) Estrategias de indagación y reconstrucción de prácticas alimentarias cotidianas

Ejemplos: Registro de platos preferidos, consumos semanales y formas de acceso a los alimentos/ Solicitud de recetas familiares y reflexión sobre posibles transformaciones “más saludables” / Encuestas a familias y comunidad sobre consumos de frutas y verduras.

Se trata de estrategias que ponen en valor la diversidad de saberes y prácticas alimentarias que conviven en el entorno escolar, reconociendo que cada familia o grupo cultural organiza su alimentación según condiciones históricas, materiales y simbólicas. Cuando problematizan cómo esa organización responde a cuestiones de clase social, la limitada oferta en el mercado de productos alimentarios o cuestiones de relaciones de poder entre culturas, se acercan a la ICE y si no, se enmarcan en la IR. En cuanto a la EeS, se ubican entre el modelo comportamental/personalizado y el socioecológico. Si bien incluyen una dimensión participativa y contextual (propia del paradigma democrático), aún pueden mantener la idea de “mejorar hábitos” o “hacer más saludables las recetas”, lo que las vincula parcialmente al modelo comportamental, donde el saber científico orienta la corrección de prácticas “inadecuadas”.

b) Estrategias de problematización de desigualdades sociales, de género y de poder

Ejemplos: Análisis de quién cocina en casa, quién prepara alimentos en contextos festivos / Debate sobre estereotipos corporales, publicidad y modelos hegemónicos de belleza / Reflexión sobre desigualdades de acceso al agua o a alimentos saludables.

Estas estrategias se enmarcan en una IC, ya que desnaturalizan los discursos y prácticas hegemónicas en torno a la alimentación, el género y la salud. Reconocen que las formas de comer y de cuidar el cuerpo son construcciones culturales situadas en relaciones de poder, y que los modos dominantes excluyen o subalternizan saberes y estéticas Otras. En la EeS, se corresponden con el modelo crítico del paradigma democrático. La salud se concibe como un fenómeno complejo, atravesado por dimensiones culturales, sociales y políticas, y la educación como espacio de reflexión y empoderamiento que pone en diálogo saberes científicos y populares. La problematización de estereotipos y desigualdades corporales cuestiona la lógica moralista del modelo normativista.

c) Estrategias de reconstrucción de la “ruta del alimento” y del circuito productivo

Ejemplos: Análisis del “camino del arroz” o la “ruta del asado” / Comparación entre alimentos producidos en huertas y los obtenidos en circuitos industriales/ Estudio de cooperativas, ferias agroecológicas y precios de mercado.

Estas estrategias vinculan la enseñanza de las Ciencias Naturales con una mirada sociocultural y territorial, reconociendo que los alimentos condensan relaciones entre ciencia, técnica, trabajo y cultura. La noción de “ruta del alimento” permite abordar la diversidad epistémica (saberes campesinos, de la agricultura

familiar, científicos, populares) y cuestionar la hegemonía de un único modelo de producción alimentaria y una sola forma de alimentarse saludablemente. Se acercan a la IE en tanto no están dirigidas solo a poblaciones subalternizadas. Dependiendo del grado de problematización de la realidad social, pueden pensarse desde la ICE. En la EeS, estas propuestas se articulan con el modelo socioecológico, en tanto comprenden la salud de forma multidimensional como derecho y como fenómeno ligado a la sustentabilidad ambiental, las condiciones de trabajo y la justicia social. Además, algunas incorporan rasgos de los modelos crítico y/o participativo-crítico, incluyendo el análisis de relaciones de poder y/o la agencia colectiva frente a problemáticas como el uso de agrotóxicos y/o la producción industrial de alimentos.

d) Estrategias de participación comunitaria y acción colectiva

Ejemplos: Ferias del plato con alimentos de huertas familiares / Peticiones a la municipalidad para garantizar venta de frutas y verduras a precios accesibles / Proyectos conjuntos con familias, feriantes u organizaciones de la Agricultura Familiar, Campesina e Indígena.

Estas estrategias suponen una IC o ICE, colocando a la diversidad cultural como principio de construcción colectiva y de transformación social. Promueven la participación comunitaria y el diálogo entre saberes campesinos, escolares y científicos, con una fuerte dimensión política en torno al territorio y la soberanía alimentaria. La educación se concibe como práctica transformadora que habilita la participación social y el ejercicio de derechos, y la salud como resultado de relaciones económicas, políticas y ecológicas. El aula se convierte en espacio de praxis comunitaria, no sólo de aprendizaje conceptual. Esto último les acerca al modelo participativo-crítico de EeS.

e) Estrategias comparativas

Ejemplos: Comparación de platos locales y exóticos (puchero vs sushi) / Contraste entre consumos actuales y de pueblos originarios (ranqueles, mapuches) / Reflexión sobre festividades, tradiciones y sus transformaciones culturales.

Problematizan la existencia de una única forma legítima de alimentarse o de concebir la salud, proponiendo, entre otras estrategias, recuperar saberes ancestrales, resignificar las prácticas alimentarias desde una mirada histórica y territorial. Se inscriben en la ICE, al cuestionar la universalidad de discursos biomédicos sobre la alimentación y no estar dirigidas principalmente hacia poblaciones subalternizadas. Su enfoque se aproxima al modelo crítico de la EeS, ya que no necesariamente promueven una participación comunitaria directa, pero sí una reflexión profunda sobre la historicidad y pluralidad de las concepciones de salud y bienestar, reconocen la coexistencia de múltiples sistemas de conocimiento (científico, indígena, popular) y tensionan las jerarquías epistémicas del modelo biomédico.

f) Estrategias interdisciplinarias y de lectura crítica del territorio

Ejemplos: Análisis de problemáticas ambientales en relación a cuestiones alimentarias (fumigaciones, contaminación del agua, uso de conservantes y/o saborizantes industriales)) / Reflexión sobre la soberanía alimentaria y el derecho a un ambiente saludable.

Estas propuestas abordan la diversidad cultural como dimensión estructural de la sustentabilidad, incorporando las voces (no necesariamente locales) de productores, movimientos sociales y comunidades originarias. En este sentido, configuran prácticas de ICE. En cuanto a la EeS, corresponden al modelo crítico, al reconocer la interdependencia entre salud, ambiente y justicia social. El saber científico se integra en diálogo con otras formas de conocimiento, y la educación se orienta a problematización de la realidad social, aunque no necesariamente hacia la acción colectiva transformadora.

Como se deriva de la clasificación precedente, las estrategias pensadas por lxs cursantes evidencian múltiples puertas de ingreso a la temática y diferentes recorridos y articulaciones. La enseñanza sobre Alimentación en las propuestas presentadas, enmarcadas en los modelos que identificamos como crítico o participativo-crítico, no sólo permite problematizar la diversidad y desigualdad (y sus anudamientos), sino además establecer cruces con la Interculturalidad, al proponer diálogos de saberes y vivires (Merçon et al, 2014), el enfoque de géneros y la Educación Ambiental Integral. Aun siendo escasos, los recorridos propuestos plantean la necesidad de comprender, a la hora de enseñar Alimentación, la diversidad presente en la sociedad y en cada aula, es decir cómo lxs Otrxs construyen sus prácticas alimentarias, y reflexionar e imaginar alternativas de acción frente a las múltiples desigualdades que atraviesan a ese complejo acto humano que es alimentarnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de esta experiencia de formación docente continua permitió compartir una aproximación a la enseñanza de un contenido habitualmente tratado a nivel escolar, como es la Alimentación, desde modelos de EeS críticos y perspectivas interculturales críticas y extendidas, construyendo articulaciones entre la EeS, la Educación Ambiental y la perspectiva de género. Se presentaron también estrategias concretas, llevadas a la práctica en el curso implementado, para la enseñanza desde estas perspectivas, configurando, de esta manera, aportes originales al campo de la formación docente y la EeS. Tales contribuciones revelan caminos muchas veces declamados, pero pocas veces implementados en la realidad de la formación docente y de las aulas de escuelas primarias. Como muestra el estudio de Bresolin Marinho y Da Silva (2018), son tres los modos de estructuración identificados en el tratamiento de la EeS en aulas de educación elemental brasileñas (y probablemente en muchos otros países): 1) *a través de la acción práctica*, con una noción de salud como ausencia de enfermedad, prácticas esporádicas higienistas y asistencialistas, acudiendo a profesionales de la salud; 2) el *biológico*, que considera a la salud como el bienestar del cuerpo biológico, las prácticas educativas enfatizan el trabajo sobre partes del cuerpo humano y funciones de los sistemas, en clases de la materia Ciencias Naturales; y 3) el que *apunta a una comprensión* y concibe a la salud como bienestar de un conjunto, que incluye lo físico y lo mental, y considera los variados factores necesarios para mantener el estado de salud del individuo (físicos, biológicos, emocionales, intelectuales, sociales, mentales, psíquicos, culturales, políticos, económicos y afectivos). Este modo propone un abordaje interdisciplinar de la salud, en conjunto entre docentes y profesionales de la salud y desde una perspectiva constructivista,

poniendo en interacción el conocimiento científico con los conocimientos oriundos de la cultura primera del estudiantado.

Desde el enfoque desarrollado en el curso, la Alimentación fue concebida como una práctica sociocultural compleja y situada (Aguirre, 2019), lo cual permitió situar la enseñanza de las Ciencias Naturales en diálogo con otras áreas del conocimiento y con los saberes de las comunidades, reconociendo la multiplicidad de formas posibles de “alimentaciones saludables”. Promovimos que lxs cursantes valoricen la labor de identificar los intereses y necesidades de la comunidad en relación al tema, que problematicen las desigualdades que se intersecan en las prácticas alimentarias (de clase, género, ambientales, culturales, entre otras) y las formas en que históricamente la escuela ha abordado esta cuestión (en las aulas y en los comedores). Las fundamentaciones y los diseños metodológicos de nuestra propuesta y de las estrategias descritas son coherentes con reflexiones teóricas presentes en literatura (como las de Hernández Páramo (2022) y Fuentes & Estrada (2023), pero sobre lo cual existen pocos estudios acerca de cómo poner en acto estas perspectivas pedagógicas.

Entre las propuestas docentes generadas por cursantes, las más transformadoras lograron desplazar la mirada desde la prescripción de conductas individuales hacia el análisis de los circuitos de producción, distribución y consumo de los alimentos, incorporando problemáticas como la soberanía alimentaria, las desigualdades sociales y de género, y las relaciones de poder en los sistemas alimentarios. Esta perspectiva implica enseñar Ciencias Naturales desde la complejidad, articulando los procesos fisiológicos con los contextos socioterritoriales que los configuran, de modo que la enseñanza se oriente a la comprensión de los vínculos entre alimentación, ambiente y salud como un entramado dinámico y conflictivo. Así, la Educación Alimentaria se convierte en un campo fértil para promover una Educación en CNAS situada, que vincule el conocimiento escolar con las experiencias, problemáticas y/o luchas cotidianas de las comunidades en torno al derecho a alimentaciones saludables, sustentables y culturalmente situadas.

Como evidencia el análisis de dichas propuestas elaboradas por lxs docentes cursantes, aún queda un largo camino a recorrer para superar los modelos de EeS normativos y comportamentales. Esta situación era previsible, como hemos dicho, dada la habitual desconsideración de las características de diversidad y desigualdad social en el tratamiento del tema Alimentación en las escuelas. Y también en la gran hegemonía que detenta el paradigma verticalista de EeS en el sistema educativo, incluso en su versión más antigua, como lo es el modelo higienista o normativo (Fainsod y Busca, 2016). Más allá de las actividades usualmente utilizadas para el abordaje de Alimentación desde un modelo moralista o comportamental (óvalos o pirámides alimentarias), resultó un emergente de este trabajo la utilización de estrategias ofrecidas por el curso -desde un modelo crítico y participativo, como la ruta del plato o el desarrollo de huertas comunitarias-, pero reformuladas con propósitos normativos y de cambio de comportamientos.

Sin embargo, la asunción del paradigma democrático, específicamente a través del modelo socioecológico (asimilable en la mayoría de sus características al tercer modo descrito por los autores anteriores), así como de los modelos crítico y participativo-crítico en más de un tercio de las propuestas, nos permite leer con

mayor optimismo estos resultados. Y los recorridos imaginados por lxs docentes en las producciones clasificadas como críticas muestran reflexión, creatividad y conocimiento de sus estudiantes y territorios, de los cuales podemos aprender en el ámbito académico para generar conceptualizaciones y propuestas para la enseñanza de la Alimentación. La reconstrucción analítica de las estrategias de enseñanza producidas desde estos enfoques críticos de la EeS y la interculturalidad es un aporte central de este trabajo, tanto a la práctica docente como al ámbito académico.

El análisis de la propuesta del curso y las elaboradas por cursantes muestra que la articulación entre EeS y Educación Ambiental resultó un eje potente del proceso formativo. El uso de la “ruta del plato” como estrategia central en las propuestas de docentes permitió que visibilizaran la interdependencia entre salud humana y salud de los territorios, comprendiendo la alimentación como una puerta de entrada privilegiada para pensar la sustentabilidad y la justicia ambiental. En las prácticas de lxs cursantes se identificaron vínculos entre el origen de los alimentos, los modos de producción y las condiciones de vida de las comunidades rurales y urbanas, integrando dimensiones ecológicas, políticas y culturales. Esta convergencia permitió desplazar la EeS de la perspectiva normativa o comportamental hacia modelos socioecológicos y críticos (Garelli y Dumrauf, 2021), en los que la salud se concibe como un derecho colectivo y un proceso relacional. Asimismo, la Educación Ambiental fue resignificada más allá del paradigma conservacionista, entendida como práctica política orientada a la transformación de los modos de producción y consumo, acercándose así a perspectivas críticas y/o etnográficas de la misma (Sauvé, 2004). Observamos que las experiencias que vincularon huertas escolares, familiares y/o comunitarias, ferias agroecológicas y reflexión sobre soberanía alimentaria muestran que los cruces entre EeS y Educación Ambiental posibilitan pensar críticamente el ambiente y la salud como dimensiones entrelazadas, entrecruzamiento que es un debate y deuda de larga data en ambos campos (Sauvé, 2004). En este sentido, en este trabajo damos cuenta cómo la alimentación se puede constituir en un objeto integrador que permite enseñar Ciencias Naturales desde un horizonte de justicia ambiental y social, donde el conocimiento científico dialoga con los saberes comunitarios y las prácticas cotidianas de cuidado. Hipotetizamos que el cuidado de la vida, pensado desde la articulación de perspectivas críticas (como la Salud Colectiva, el Pensamiento Ambiental Latinoamericano y los feminismos comunitarios latinoamericanos) puede emerger como una perspectiva que articule en la teoría y la práctica la EeS, la Educación Ambiental y la Educación Sexual Integral.

La diversidad sociocultural fue un aspecto central para promover una reconfiguración de las prácticas de enseñanza de la Alimentación, aunque su incorporación efectiva resultó aún incipiente en la mayoría de las propuestas analizadas. Los resultados muestran que sólo una minoría de cursantes se posicionó desde perspectivas de interculturalidad crítica y/o extendida (Díaz y Rodríguez de Anca, 2014), mientras que la mayoría osciló entre enfoques relacionales o funcionales que, si bien reconocen la existencia de diferencias culturales, no problematizan las desigualdades estructurales que las atraviesan (e incluso pueden reforzarlas). No obstante, las experiencias más significativas revelaron el potencial pedagógico de trabajar la Alimentación desde la diversidad, recuperando recetas familiares, saberes ancestrales y prácticas locales de

producción y consumo como expresiones de identidades culturales y resistencias. Estas propuestas habilitaron un diálogo entre conocimientos científicos y otros sistemas de conocimiento -populares, campesinos, indígenas-, desestabilizando la hegemonía epistémica de la biomedicina. La enseñanza de la Alimentación, en este marco, se configura como un espacio para la construcción de justicia curricular (Connell, 2009), donde se valoran las múltiples formas de comprender el vínculo entre cuerpo, naturaleza y cultura. Considerar la diversidad sociocultural no implica sólo reconocer la pluralidad de prácticas alimentarias, sino comprender las condiciones históricas, económicas y políticas en que se desarrollan y desigualmente legitiman.

En suma, nuestros resultados muestran que enseñar la Alimentación desde una interculturalidad crítica supone una práctica educativa descolonizadora, capaz de articular la dimensión científica con la experiencia vivida y los saberes de los pueblos, orientada a la transformación social y al ejercicio del derecho a la diferencia, a la valorización y la construcción de aquella otra salud posible.

NOTAS

1. Utilizamos la letra x para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasan la bicategorización de varones y mujeres.
2. Apócope coloquial de la palabra “chorizo”, chacinado de cerdo que se cocina a la parrilla.
3. Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621/2021.
4. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/2006.

REFERENCIAS

- Aguirre, P. (2019). *¿Hoy los alimentos son buenos para vender, pero no para comer?* [Conferencia]. Congreso Argentino de Cardiología de la Fundación Cardiológica Argentina, Buenos Aires, Argentina. [video] Youtube.
https://youtu.be/JVDbG7_05Kg
- Arnaiz, MG & Menasche, R. (2024). Historias de comida, historias de mujeres: cuestiones de antropología de la alimentación y género. *Anuário Antropológico*, 49 (2). <https://doi.org/10.4000/127w7>
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.
- Bender, D. D. B. B., Duarte Bastos, G. & Chitolina Schetinger, M.R. (2022). Bibliographic review of ENPEC meeting Minutes on the teaching of science in the first years of elementary school: continuing education for teacher. *Actio*, 7(2), p. 1-24. <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v7n2.13865>
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Epidemiología crítica latinoamericana: raíces, desarrollos recientes y ruptura metodológica. Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(supl.1), 13-27.
- Bresolin Marinho, J.C. & Da Silva, J. A. (2018). Os modos de estruturação da Educação em Saúde na escola. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 711-731.
https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_3_10_ex1340.pdf
- Carr, W. & Kemmis, S (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Philadelphia, USA: The Palmer Press.
- Connell, R. (1993). *Schools & social justice* (No. 12). Toronto, Canada: James Lorimer & Company.
- Cordero, S., & Zucchi, M. 2019. Leer imágenes y escribir relatos sobre alimentación para el desarrollo profesional de docentes. *Revista De Educación En Biología*, 22(2), 53-67.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/28531>

- Cordero, S.; Dumrauf, A. G.; Mengascini, A. & Sanmartino, M. (2011). Entre la didáctica de las ciencias naturales y la educación popular en ciencias naturales, ambiente y salud: relatos y reflexiones de un camino en construcción. *Revista Praxis Educativa*, XV (15), 71-79.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/409/336>
- Cordero, S.; Fontana, F.; García, P.; Ibañez, G.; Iglesia, P.; Ithuralde, R.E. & Mengascini, A. (2021). Clase Nro: 2. Alimentación y Educación en Salud. *Enseñar en escenarios diversos Ciencias Naturales, Ambiente y Salud en primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cordero, S.; Mengascini, A.; Menegaz, A.; Zucchi, M. & Dumrauf, A. 2016. La Alimentación desde una perspectiva multidimensional en la formación de docentes en ejercicio. *Ciência & Educação*, 22 (1). 219-236.
<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160010014>
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: Mc-Graw Hill.
- Di Leo, P. F. (2009) La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. *Salud Colectiva*. 5(3), 377-389.
<https://doi.org/10.18294/sc.2009.241>
- Díaz, R y Rodríguez de Anca, A. (2014). Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional. En A. Villa y M. Martínez (comps.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dumrauf, A.G.; Cordero, S.; Becerro, V.E.; Iribarren, L. & Ithuralde, R.E. (2025). Decolonizing Natural Sciences, Environmental and Health Education: Reflections from a Continuous Teacher Training Experience. In: B. Moura, C. (eds) *A Sociopolitical Turn in Science Education. Contemporary Trends and Issues in Science Education*, vol 62. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-78586-3_10
- Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: UNIPe.
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016) *Educación para la salud y género. Escenas del curriculum en acción*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Fuentes, S., & Estrada, B. (2023). School nutrition and food education: recent trends in research in Latin America between 2005 and 2021. *Revista Educación*, 47(1), 588-604. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51724>
- Garelli, F. M. & Dumrauf, A. G. (2021). Una mirada al campo de la educación en salud: hegemonía, pandemia y alternativas. *Espacio Abierto*, 30(2), pp. 100-116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4966140>

- Hernández, S. & Páramo, P. (2022). La alimentación escolar, una aproximación desde el currículo: revisión sistemática. *Nómaditas* 56, 305-317.
<https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n56a16>
- Ithuralde, R. E.; Becerro, V.; Badino, N. & Cordero, S. (2023). Una experiencia virtual de Formación Docente Continua en pandemia para abordar miradas complejas y críticas sobre la Alimentación y la Educación en Salud. Actas del XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes”, La Plata, Argentina.
<https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/seminarioredestrado/xiii-seminario/actas/ponencia-241203095931389462/@@display-file/file/275.pdf>
- Jara, O. (2013) *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: EPPAL.
- Lopes Pinhão, F., Marques Dorvillé, L.F. & Kaplan, L. (2025). Ensino de ciências e biologia e a formação para a cidadania no contexto do colapso ambiental: o que, para quem e como ensinar? *ACTIO*, 10(2), 1-22.
<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/19637/10847>
- Martins, L., Dionor, G.A., El-Hani, C.N., & Carvalho, G.S. (2015). Construtos teóricos e práticos da saúde: as abordagens biomédica e socioecológica. En *Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Águas de Lindoia, São Paulo, Brasil. 1-8.
- Menegaz, A., Zucchi, M. y Dumrauf, A. (2016). La alimentación desde una perspectiva multidimensional en la formación de docentes en ejercicio. *Ciência & Educação*, 22(1), 219–236. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160010014>
- Menéndez, E. L. (2005). El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores. *Salud Colectiva*, 1(1),9-32. [fecha de Consulta 25 de Mayo de 2026]. ISSN: 1669-2381. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73110102>
- Saldaña (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Sereno, C. A. & Schenkel, E. (2024). Un abordaje teórico para la integración de enfoques cuali-cuantitativos y cuanti-cualitativos como estrategia metodológica. *Revista Huellas*, 28 (1), 32-42.
<http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2024-2803>
- Witman, H. (2023). Food sovereignty: An inclusive model for feeding the world and cooling the planet. *One Earth*, 6(5), 474-478.
<https://doi.org/10.1016/j.oneear.2023.04.011>

Received: Nov. 9th, 2025
Approved: Apr. 28, 2026
DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v11n2.21167>

How to cite:

Ithuralde, R. E., Becerro, V. L., & Cordero, S. (2026). Another health is possible: food pedagogies and health education in continuous teacher education. *ACTIO*, 11(2), 1-27. <https://doi.org/10.3895/actio.v11n2.21167>

Copyright: This article is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International Licence.

