

UNA EXPERIENCIA VIRTUAL DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN PANDEMIA PARA ABORDAR MIRADAS COMPLEJAS Y CRÍTICAS SOBRE LA ALIMENTACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN SALUD

Raúl Esteban Ithuralde (Grupo de Didáctica de las Ciencias, GDC - IFLySiB, UNLP/CONICET, EAHaT, INDES, FHCSS, UNSE / CONICET, CCPEMS/CEFIEC, FCEN, UBA y Escuela Normal Superior Manuel Belgrano, Santiago del Estero).
E-mail: esteban@ccpems.exactas.uba.ar

Verónica Becerro (GDC - IFLySiB, UNLP/CONICET). E-mail: vebecerro@gmail.com

Natalia Badino (GDC - IFLySiB, UNLP/CONICET) E-mail: nataliabadino@gmail.com

Silvina Cordero (GDC - IFLySiB, UNLP/CONICET; FaHCE, UNLP e IdIHCs, UNLP/CONICET). E-mail: scordero@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

En el contexto de Educación Remota de Emergencia durante la pandemia por COVID-19 desarrollamos, como Grupo de Didáctica de las Ciencias, un curso de formación docente continua de alcance nacional, ofrecido en dos ocasiones en 2021 por el Instituto Nacional de Formación Docente. El curso propuso un recorrido reflexivo que pretendió aportar al diseño de propuestas de enseñanza en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud fundamentadas, transformadoras, situadas en los territorios y flexibles según la evolución de la situación sanitaria. El análisis realizado se enmarca en la sistematización de experiencias, entendida como modalidad participativa de investigación interpretativa-crítica, producción situada e intencionada de conocimientos, que reconstruye las prácticas desde las experiencias de sus protagonistas. En este trabajo

analizamos producciones de cursantes elaboradas en la clase referida a Alimentación y Educación en Salud. La mayoría de los trabajos presentados (73,2 %) no considera la diversidad cultural presente en sus aulas y menos de un tercio de las propuestas se encuadran en el paradigma democrático de la Educación en Salud. Sin embargo, encontramos una serie de producciones desde el Modelo educativo crítico o crítico participativo que, aunque minoritarias, nos permiten comenzar a conceptualizar estrategias de enseñanza sobre prácticas alimentarias desde esta perspectiva.

Palabras clave: Educación en Salud - Formación Docente Continua - Alimentación

Introducción

Desde marzo de 2020 hasta fines de 2021 la educación argentina se desarrolló en el modo denominado por Dussel et al (2020) *Enseñanza Remota de Emergencia*, o en bimodalidad de clases presenciales y virtuales, en el marco de la pandemia por COVID-19. Como Grupo de Didáctica de las Ciencias (GDC) diseñamos e implementamos una experiencia formativa para docentes de Ciencias Naturales de nivel primario, de alcance nacional, ofrecida por el Instituto Nacional de Formación Docente. El curso virtual desarrollado propuso un recorrido reflexivo que pretendió aportar al diseño de propuestas de enseñanza en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud (CNAS) fundamentadas, transformadoras, situadas en los territorios y flexibles según la evolución de la situación sanitaria. En formato tutorizado, comprendió 5 clases virtuales asincrónicas, con resolución individual de actividades optativas y obligatorias y foros de intercambios, disponibilizados para quienes cursaban durante aproximadamente tres meses. Las clases ofrecidas tuvieron por propósitos:

- articular teoría y práctica;
- valorizar saberes docentes y posibilidades de construir teoría a partir de ellos;
- problematizar los contenidos a abordar y la relación como docentes y estudiantes con ellos;

- tratar temáticas de CNAS caracterizadas por la complejidad y multidimensionalidad (analizando dimensiones, dinamismo, conflictividad);
- situar la enseñanza de CNAS en el territorio habitado, para (re)pensarlo, visibilizar actores, intereses, diálogos y conflictos y producir estrategias de cambio social, teniendo como horizonte el fortalecimiento organizativo de la comunidad; y, finalmente,
- atravesar los contenidos prescriptos de Ciencias Naturales en los diseños curriculares jurisdiccionales, promoviendo diseños de situaciones educativas concretas.

Implementamos la propuesta en dos ocasiones durante el año 2021, realizando ajustes en la implementación en la segunda oportunidad, para atender a los resultados y sugerencias de la primera cohorte.

A partir del análisis de producciones de cursantes en torno a la temática de la Alimentación y la Educación en Salud, desarrolladas en la segunda clase del curso, pretendemos continuar avanzando en la sistematización de la propuesta implementada, ya iniciada en trabajos anteriores (Becerro et al, 2022). Apuntamos así a comprender sus lógicas, valorar sus resultados, potenciar la experiencia y mejorarla para el caso de nuevas implementaciones. Consideramos que dicho análisis será, no sólo un aporte a nuestra reflexión como formadores, sino además una contribución al abordaje de esta temática desde la complejidad, a través de perspectivas críticas, interculturales y transformadoras.

Marco teórico-metodológico

El análisis realizado se enmarca en la sistematización de experiencias educativas, entendida como modalidad participativa de investigación interpretativa-crítica (Barragán Cordero y Torres Carrillo, 2017). Como ya hemos dicho, en este trabajo analizamos producciones elaboradas como cierre de la Clase 2, referida a la Alimentación y la Educación en Salud, de la segunda implementación del curso. La clase, consistente en un material virtual, para la lectura y estudio asincrónico, abordaba

la temática desde múltiples dimensiones y perspectivas, atendiendo a aspectos tales como:

- Prácticas de comensalidad, diversidad y desigualdad social
- La Alimentación desde la complejidad y la multidimensionalidad
- Circuitos de producción, circulación y consumo de alimentos
- Soberanía alimentaria
- Alimentación y cuestiones de género
- Salud: derecho humano y campo complejo, polisémico y situado
- Desigualdad social en el acceso a la salud

Como mencionamos, el curso fue diseñado e implementado por el GDC. Éste es un grupo interdisciplinario e interinstitucional que, desde hace más de 20 años, se dedica a la docencia, la formación docente, la investigación y la articulación con organizaciones sociales, escuelas y docentes de la educación pública, en el campo de intersección que hemos denominado Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud (ECNAS; Cordero et al, 2011). Entre muchas otras temáticas, hemos trabajado sobre la Alimentación, tanto en la formación docente como con organizaciones sociales. Por ello, partiendo de los estudios y las experiencias de formación docente ya desarrolladas por el GDC (Cordero et al, 2016; Cordero y Zucchi, 2019), el abordaje escogido optó por profundizar en las dimensiones socio-cultural y político-económica de la Alimentación, sin destacar la dimensión biomédica, dominante en los materiales didácticos circulantes y propuestas formativas habituales.

En este trabajo analizamos las respuestas producidas en el foro de acreditación final de la Clase 2, de carácter obligatorio, donde solicitamos la producción de una propuesta para llevar a sus aulas de nivel primario, en la que se abordara “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) (vale aclarar que la *ruta del plato* consiste en un recurso didáctico que propone la reconstrucción del circuito de producción, distribución, consumo y preparación de un plato, previamente trabajado en la clase como actividad optativa). La consigna planteada 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 análisis de contenido (Bardin, 1970) de 209 propuestas presentadas en los foros de 11 (once) de las 16 (dieciséis) comisiones virtuales implementadas. Partimos de clasificar las propuestas según si se mencionaba y/o caracterizaba su contexto de realización, sus propósitos o intencionalidades, los contenidos abordados y las estrategias didácticas planeadas. Ello nos permitió, en un vaivén entre teoría y empiria, inferir las concepciones acerca de la alimentación puestas en juego, las dimensiones de la temática consideradas, los modelos de Educación en Salud subyacentes, y el posicionamiento docente frente a la diversidad cultural.

Como fuente para la construcción de nuestros marcos analíticos en cuanto a la alimentación humana, además de considerar nuestras elaboraciones previas, nos basamos en el análisis de Patricia Aguirre (2019), desde el enfoque de la complejidad. Dicha autora expone sobre cómo se forma *el gusto del comensal*, a partir de lo que *cae en el plato*: ambiente, tecnología, historia, economía, sistema de derechos, de creencias, religión, salud, estética. Por ello, no podríamos hablar de *una alimentación saludable*, sino de muchas maneras de alimentarse de acuerdo al contexto, a las condiciones de desigualdad, a las prácticas culturales, al momento del año, y a las formas de articular el cuidado de la salud y la alimentación. Así, desde esta perspectiva de Educación en Salud, se trata de promover la reflexión sobre la mencionada articulación entre alimentación y cuidado de la salud.

Respecto de los modelos de Educación en Salud, tomamos la clasificación propuesta por Garelli y Dumrauf (2021), que identifica un paradigma verticalista, hegemónico, con dos enfoques o modelos diferenciados: normativo o higienista y comportamental o personalizado; y otro democrático que también contiene dos enfoques o modelos: socioecológico y participativo-crítico. Esa clasificación caracteriza 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).

La consideración de la diversidad cultural fue analizada a partir del análisis de Díaz y Rodríguez de Anca (2014), quienes diferencian posturas respecto a la interculturalidad,

que van desde la naturalización y búsqueda de armonía en las relaciones culturales a partir de una matriz dominante, hasta la denuncia del carácter político, social y conflictivo de estas relaciones, por concebir a la cultura como campo de lucha ideológica. Por ello distinguen posiciones vinculadas a la Interculturalidad Relacional (IR), Funcional, Crítica y Extendida. La primera posición (IR) entiende que las diferentes culturas están en relación y que hay que promover esos espacios de relación y contacto, aunque como posicionamiento pasa por alto los conflictos y no pone en cuestión las profundas desigualdades entre las culturas. La Interculturalidad Funcional (IF) plantea la inclusión formal de conocimientos de culturas originarias, pero como saberes descontextualizados de la proyección política y los planes de vida de estos pueblos naciones. Es decir que no cuestiona ni los dispositivos de poder ni los dispositivos de saber hegemónicos: considera que simplemente cohabitan sin realizar efectivamente la interculturalidad. En esta propuesta la demanda de los grupos subalternizados es *como* aceptada e incorporada pero, en realidad, nada se modifica en las instituciones educativas. La Interculturalidad Crítica (IC) pretende desmontar o deconstruir los discursos hegemónicos sobre la identidad nacional, sobre la sexualidad y los géneros, sobre la salud y la enfermedad, sobre lo normal y lo anormal, sobre conocimiento e ignorancia, y también sobre la pretendida universalidad del pensamiento occidental. Sostiene que el discurso hegemónico acerca de la *alteridad* aún hoy continúa construyendo una imagen estereotipada y descontextualizada de las diferencias, planteando además a las culturas e identidades como entidades cerradas, esenciales, estáticas. Desde esta perspectiva se considera que vivimos en sociedades desiguales, con desiguales posibilidades de que las formas de vida, de habla, las perspectivas del mundo de los diversos grupos sean consideradas válidas. Finalmente, la Interculturalidad Extendida (IE) propone la deconstrucción de los discursos hegemónicos sobre identidad y cultura, considerando las intersecciones entre las dimensiones de raza, etnicidad, género, edad, orientación sexual, nacionalidad, religión, cultura, que se amalgaman estructuralmente en el Estado y la sociedad. Tal perspectiva está pensada para toda la sociedad y no sólo para los Pueblos Originarios/Indígenas u otros grupos socioculturales subalternos. La combinación de las últimas dos perspectivas, denominada Interculturalidad Crítica y Extendida (ICE), reconociendo el

conflicto cultural y social existente, pretende invitar a pensar las comprensiones y prácticas de diversas culturas y grupos sociales actuales e históricos, en diálogo con el saber científico, respecto de fenómenos de las Ciencias Naturales, el Ambiente y la Salud enseñados y aprendidos en la escuela. También busca poner en cuestión, de esta manera, que las explicaciones de los mundos naturales y sociales sean patrimonio exclusivo del conocimiento científico.

Resultados

A partir de una lectura flotante y repetida de las producciones incluidas en los Foros de Acreditación de la Clase 2, recuperamos fundamentalmente dos dimensiones para su análisis y categorización: modelos de Educación en Salud (Garelli y Dumrauf, 2021) y perspectivas desde las que se propuso trabajar sobre la diversidad cultural (Díaz y Rodríguez de Anca, 2014). Además identificamos que existían trabajos que no se adecuaban a la consigna planteada y otros cuya descripción de la propuesta o fundamentación de la misma no permitían, por su escasa explicitación, reconocer desde qué modelos de Educación en Salud planteaba ser desarrollada (trabajos que englobamos en la categoría de NC, No Clasificables, por falta de información). Atendiendo a las dimensiones mencionadas, la Tabla 1 sintetiza la frecuencia de identificación de los modelos de Educación en Salud y las perspectivas asumidas en torno a la diversidad cultural de las 209 propuestas analizadas.

Tabla 1. Caracterización de modelos didácticos y perspectivas de interculturalidad presentes en los Trabajos de Acreditación de la clase 2.

Todas las aulas	No considera la diversidad	IR	IF	IC	IE	ICE	Totales
Modelo normativo	38	2	4	0	0	0	44
Modelo personalizado o comportamental	69	3	5	0	0	0	77
Modelo socioecológico	36	19	1	9	2	2	69
Modelo crítico	4	0	0	5	0	1	10
Modelo crítico-participativo	0	0	0	1	0	2	3
NC	6	0	0	0	0	0	6
Totales	153	24	10	15	2	5	209

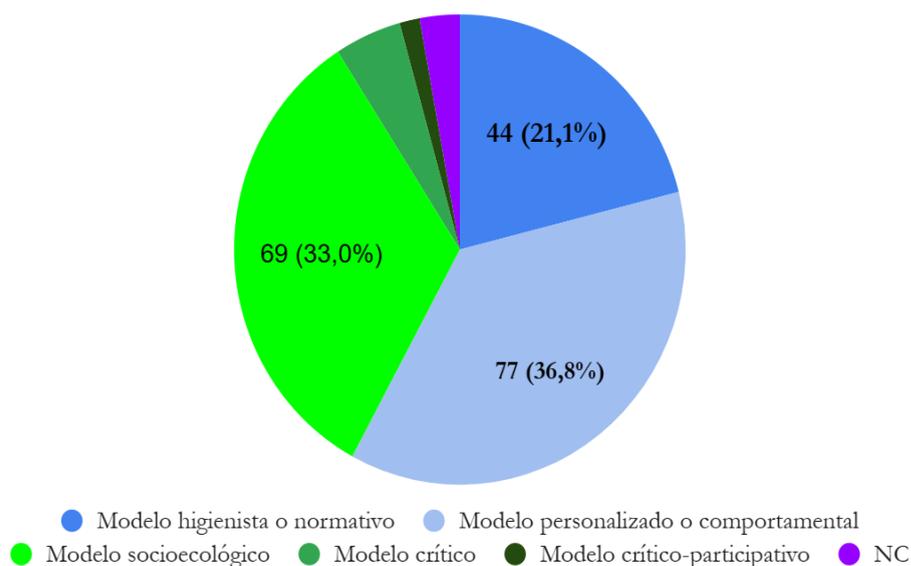
Fuente: Elaboración propia.

Como se deriva de la Tabla 1, la amplia mayoría de las propuestas desconsideró la diversidad cultural en el tratamiento de la temática Alimentación, aun cuando la clase incluida en nuestra propuesta formativa abordara explícitamente la noción, sus vínculos y diferenciación respecto de la desigualdad social. Dentro de un grupo minoritario, 24 propuestas pudieron ser caracterizadas como vinculadas a la Interculturalidad Relacional, 15 a la Interculturalidad Crítica, 10 de ellas a la Interculturalidad Funcional, cinco a la Interculturalidad Crítica combinada con la Extendida, y dos exclusivamente vinculadas a la Interculturalidad Extendida. Respecto de los Modelos de Educación en Salud identificados, caracterizamos 77 trabajos dentro del Modelo comportamental o personalizado y 44 dentro del normativo, mientras que 69 trabajos pudieron enmarcarse dentro del Modelo socio-ecológico. Sólo diez propuestas fueron caracterizadas como respondiendo al Modelo crítico y tres como pertenecientes al Modelo participativo-crítico. Ello implica una pequeña novedad dentro de la clasificación elaborada por Garelli y Dumrauf (2021), ya que las propuestas analizadas dentro del Modelo que denominamos crítico, si bien evidenciaban la problematización de las relaciones de desigualdad y reconocían el conflicto social, no ofrecían instancias transformadoras, participativas y de toma de decisiones democráticas para las personas incluidas en ellas.

El siguiente gráfico (Gráfico 1) permite evidenciar más específicamente la distribución en cuanto a porcentajes de identificación de los Modelos de Educación en Salud que sustentarían las propuestas de clases elaboradas por quienes cursaron la experiencia formativa.

Gráfico 1: Caracterización de Modelos de Educación en Salud identificados en las propuestas analizadas.

Identificación de modelos de Educación en Salud



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en Gráfico 1, en el 21.1 % de los trabajos identificamos el modelo normativo o higienista; y en el 36.8% de los trabajos identificamos el modelo comportamental o personalizado, ambos correspondientes al paradigma verticalista, mayoritario entre las respuestas obtenidas. Con respecto al paradigma democrático, encontramos un 33% de trabajos con modelo socioecológico y un 6.22% 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 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 Educación en Salud 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.

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 niñas y familias. 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.

- *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 niñas 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.

- *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).

Conclusiones

En esta segunda clase del curso encontramos que la mayoría de los trabajos presentados (73,2 %) no consideró la diversidad cultural presente en sus aulas y que menos de un tercio de las propuestas se encuadraron en el paradigma democrático de la Educación en Salud. Esta situación era previsible 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 en el sistema educativo, incluso en su versión más antigua, como lo es el Modelo higienista o normativo. Más allá de las actividades usualmente utilizadas para el abordaje de Alimentación desde un modelo normativo o comportamental (óvalos o pirámides alimentarias) resultó un emergente de este trabajo la utilización de propuestas realizadas por el curso desde un modelo crítico y participativo (ruta del plato o desarrollo de huertas comunitarias), pero reformuladas con propósitos normativos y de cambio de comportamientos.

Sin embargo, encontramos una serie de producciones desde el Modelo crítico o crítico participativo que, aunque minoritarias, nos permiten comenzar a conceptualizar estrategias de enseñanza sobre prácticas alimentarias desde esta perspectiva. En ellas, la enseñanza sobre Alimentación no sólo problematizó la diversidad y desigualdad (y sus anudamientos) sino que además se establecieron cruces con la Interculturalidad, al

proponer diálogos de saberes y vivires (Merçon et al, 2014), el enfoque de géneros y la Educación Ambiental Integral.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, P. (2019). ¿Hoy los alimentos son buenos para vender, pero no para comer? En *Consultas frecuentes y que incomodan a un cardiólogo*. Mesa Redonda llevada a cabo en el Congreso Argentino de Cardiología de la Fundación Cardiológica Argentina. Acceso el 3/11/23 en: [¿Hoy los alimentos son buenos para vender, pero no para comer? | Dra. Patricia Aguirre | SAC2019 - YouTube](#)
- Bardin, L. (1977). *Análisis de Contenido* (2da ed.). Madrid: Akal.
- Barragán Cordero, D. y Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Editorial El Búho. Corporación Síntesis.
- Becerro, V.E., Cordero, S., Dumrauf, A. e Ithuralde, R.E. (2022). Interculturalidad y Educación en Ciencias Naturales: formación docente continua en tiempos de pandemia. *Actas del XXX Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Melilla, Universidad de Granada, pp. 1211-1217.
- Cordero, S., Dumrauf, A. G., Mengascini, A. y 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. *Praxis Educativa*, XV(15), 71-79.
- Cordero, S., Mengascini, A., Menegaz, A., Zucchi, M. y Dumrauf, A. (2016). La alimentación desde una perspectiva multidimensional en la formación de docentes en ejercicio. *Ciência & Educação* (Bauru), 22(1), 219-236. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160010014>
- Cordero, S. y 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.
- Cordero, S., Fontana, F., García, P., Ibañez, G., Iglesia, P., Ithuralde, R. E. y 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.
- Díaz, R y Rodríguez de Anca, A. (2014). Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional. En Villa, A. y Martínez, M. (comp.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Garelli, F. M. y Dumrauf, A. G. (2021). Una mirada al campo de la educación en salud: hegemonía, pandemia y alternativas. *Espacio Abierto*, 30(2), pp. 100-116. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4966140>
- Merçon, J., Camou, A., Nuñez, C. y Escalona, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*, 38, 29-33.