



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN EL NIVEL PRIMARIA
DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE, UN ESTUDIO EN LAS
MARGARITAS, CHIAPAS

Tesis para obtener el grado de
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Presenta
ALEJANDRA PINTO BALLINAS

Directora de tesis
DRA. KARIME ELIZABETH BALDERAS GUTIÉRREZ

H. Puebla de Zaragoza, Puebla. Octubre, 2022.

Página de aprobación

Dra. Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez

Dra. Guadalupe Barajas Arroyo

Dr. Neptalí Ramírez Reyes

Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez

Dr. Ernesto Elías De La Cruz Sánchez

RESUMEN

Esta investigación contiene un análisis cualitativo sobre la experiencia docente en educación alimentaria. Se indagó la perspectiva del profesorado, las estrategias didácticas, así como la formación del docente para este tipo de educación. Primero, se realizó un estudio documental en el que se recopilaron y contrastaron conceptos, estrategias, y políticas sobre la educación alimentaria. Esta parte inicial condujo a los siguientes referentes teóricos: el modelo lógico de educación nutricional con base teórica, la teoría sociocultural, y la teoría generacional.

Enseguida, para el diseño de la estrategia metodológica, se emplearon las pautas de la investigación cualitativa. Se recurrió al método descriptivo-interpretativo y la técnica relato de vida. Se obtuvieron diez narraciones de docentes, quienes laboran en escuelas primarias, urbanas y públicas, ubicadas en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas. Tales relatos se codificaron y categorizaron, primero, siguiendo códigos prediseñados, y en segundo lugar, durante el transcurso de la revisión, se crearon nuevos códigos a partir de los datos; como ayuda a todo este proceso se empleó el software de análisis de datos cualitativos Atlas. ti V 9.0.

Los resultados muestran que, el desarrollo de la educación alimentaria toma una postura nutricionista, y las dificultades que se perciben para efectuarla son de índole sociocultural. Aunado a ello, se encontró que se implementa una serie de estrategias que abarcan dos niveles de acción, escolar y grupal, y estas, pueden tener efectos favorables o adversos en el estado nutricional y en el ámbito sociocultural. Por último, se identificó una formación docente basada en la vivencia y la práctica docente, donde destacan las actitudes de colaboración, coherencia y prudencia como elementos indispensables en el educador de la alimentación. De esta manera, el conocimiento experiencial sobre educación alimentaria devela el requerimiento de una pedagogía alimentaria para mejorar el abordaje de este tema en las escuelas.

Hablar de educación alimentaria es reconocer la destrucción vasta y prolongada que hemos forjado, es una tarea que encierra la preocupación por el hambre, la enfermedad, la contaminación, y la coerción industrial; así entonces, pareciera en vano tratar de enmendar tremendo daño, no obstante, en cada mundo escolar se encuentran intentos, apuestas y compromisos que hacen valer todo esfuerzo.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento para mis estudios de Doctorado y para la realización del trabajo de investigación que presento en este documento. Su apoyo ha sido un pilar indispensable.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por la creación de espacios de formación académica, como el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, en el cual tuve un lugar de aprendizaje enriquecedor.

A mi directora de tesis, Dra. Karime, quien ha estado conmigo muy atenta en cada etapa de la investigación, revisando con detenimiento mis avances, auxiliando mis dudas y guiándome a encontrar soluciones. Gracias por su comprensión y paciencia ante mis dificultades.

A los integrantes de mi comité tutorial, Dr. Neptalí, Dra. Lupita, Dr. Ernesto y Dr. Jorge; quienes han leído y revisado atentamente mi trabajo de investigación, y me han orientado y animado con sus comentarios, observaciones y sugerencias a lo largo de este proceso. En especial, al Dr. Jorge, con quien inicié este trayecto, y que a pesar de los cambios inesperados, me ha acompañado hasta el final con pleno profesionalismo.

A los y las docentes de educación primaria que tan amablemente me brindaron tiempo, comprensión, y ayuda al compartirme de sus experiencias, las cuales han sido esenciales para la realización de esta investigación.

A mis compañeros de generación que me han recibido en su corazón con genuina amistad. Especialmente, agradezco haber conocido a Jaqueline, Rosario, Consuelo, Mirari y Carolina, mujeres muy talentosas y solidarias. Gracias por todos los momentos que

coincidimos, tanto felices como de incertidumbre, de los cuales estoy segura nos han fortalecido para atrevernos a nuevos retos.

Finalmente, a mi familia, amigos y amigas que han creído en mis capacidades, y me han apoyado con su cariño expresado en palabras, tiempo y detalles para motivarme a perseverar en mis decisiones profesionales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Problema de investigación.....	11
Pregunta general y preguntas particulares.....	13
Objetivo general y objetivos particulares.....	13
Relevancia de la investigación.....	14
Estrategia Metodológica.....	14
Análisis bibliográfico.....	15
Descripción de la estructura de la tesis.....	16
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA UNA ALIMENTACIÓN SALUDABLE: CONCEPTOS, CRITERIOS Y ACTORES	21
1.1 Definiciones de la educación alimentaria.....	21
1.2 Criterios para educar la alimentación en el ámbito escolar.....	29
1.3 Formación y práctica profesional del nutriólogo.....	35
1.4 Formación docente en relación a la educación alimentaria.....	40
1.5 Experiencia como fuente de formación para el docente.....	43
CAPÍTULO 2. AMBIENTES EN CAMBIO QUE GUÍAN LA ALIMENTACIÓN ... 51	
2.1 Alimentación como práctica sociocultural.....	51
2.2 Entorno familiar y cultural.....	56
2.3 Estilo de vida.....	64
2.4 Disposición de alimentos.....	71
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA FOMENTAR UNA ALIMENTACIÓN NUTRITIVA	83
3.1 Generalidades de las estrategias educativas.....	83
3.2 Estrategias Informativas.....	91
3.3 Estrategias Formativas.....	100
3.4 Estrategias Conformativas.....	105

CAPÍTULO 4. SITUACIÓN GLOBAL Y NACIONAL DE LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA	113
4.1 Datos y directrices globales.....	113
4.2 Pautas de la FAO.....	122
4.3 Alimentación y problemas de malnutrición en México.....	129
4.4 Lineamientos para la educación alimentaria en México.....	138
4.5 Condiciones alimentarias en Chiapas.....	144
CAPÍTULO 5. NOCIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES PARA ESTUDIAR LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA	151
5.1 Modelo lógico de educación nutricional con base teórica.....	152
5.2 Teoría sociocultural.....	163
5.3 Teoría generacional.....	174
CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE	182
6.1 Antecedentes y características de la investigación cualitativa.....	182
6.2 Método descriptivo-interpretativo.....	190
6.3 Relato de vida: acceso a la experiencia docente.....	196
6.4 Instrumento para la obtención de relatos.....	206
6.5 Elección de los informantes.....	210
6.6 Trabajo de campo.....	211
6.7 Consideraciones ante la pandemia Covid-19.....	215
CAPÍTULO 7. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: RELATOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN ALIMENTARIA	216
7.1 Transcripción.....	216
7.2 Codificación deductiva-inductiva.....	220
7.3 Fichas de anotaciones.....	231

7.4 Familias de códigos.....	234
7.5 Redes de códigos.....	241
7.6 Informe y redacción.....	245

CAPÍTULO 8. FUNDAMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES

PARA LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	249
8.1 Fundamentos institucionales.....	250
8.2 Fundamentos sociales.....	260
8.3 Fundamentos locales.....	268

CAPÍTULO 9. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN

ALIMENTARIA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	279
9.1 Estrategias docentes para la alimentación escolar.....	281
9.2 Estrategias docentes para la enseñanza de la alimentación en el aula.....	290

CAPÍTULO 10. ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA

EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN EL NIVEL BÁSICO.....	312
10.1 Conocimientos nutricionales y alimentarios.....	214
10.2 Actitud colaborativa.....	322
10.3 Comportamiento alimentario coherente.....	328
10.4 Actitud prudente y el ambiente de educación alimentaria saludable.....	335

CONCLUSIONES.....	344
--------------------------	------------

REFERENCIAS.....	358
-------------------------	------------

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplos de dietas milagrosas.....	23
Tabla 2. Aspectos de los enfoques de la educación alimentaria.....	29

Tabla 3. Formación del profesional en nutrición.....	36
Tabla 4. Corrientes antropológicas de la alimentación.....	52
Tabla 5. Entornos sociales influyentes a la alimentación.....	58
Tabla 6. Políticas para transformar el ambiente obesogénico.....	119
Tabla 7. Ámbitos de acción para la alimentación escolar.....	123
Tabla 8. Currículum espiral.....	127
Tabla 9. Directrices para la atención a la salud 2019-2024.....	133
Tabla 10. Normas para la educación alimentaria en México.....	139
Tabla 11. Evolución de la investigación cualitativa.....	183
Tabla 12. Categorías y guion de preguntas para el estudio de la educación alimentaria.....	207
Tabla 13. Conformación de los informantes.....	212
Tabla 14. Características de las escuelas donde laboran los informantes.....	214
Tabla 15. Creación de códigos deductivos.....	222
Tabla 16. Descripción de las familias de códigos.....	237
Tabla 17. Categorías y subcategorías a partir de los hallazgos.....	241

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Situación nutricional de los escolares en el campo de estudio.....	12
Figura 2. Tasa de defunciones por enfermedades no transmisibles.....	136
Figura 3. Tasa de defunciones por enfermedades no transmisibles en Chiapas.....	137
Figura 4. Modelo lógico de educación nutricional con base teórica.....	153
Figura 5. Educación alimentaria desde un enfoque sociocultural.....	161
Figura 6. Elementos que conforman la experiencia en la enseñanza.....	173

Figura 7. Relación entre la noción de generación y educación.....	175
Figura 8. Carta de consentimiento informado.....	205
Figura 9. Entrevista a docente-2 / fragmento.....	217
Figura 10. Entrevista a docente-5 / fragmento.....	218
Figura 11. Entrevista a docente-8 / fragmento.....	219
Figura 12. Códigos deductivos en Excel.....	225
Figura 13. Importación de documentos y códigos deductivos.....	225
Figura 14. Ejemplo de codificación deductiva.....	226
Figura 15. Ejemplo de codificación inductiva.....	226
Figura 16. Códigos deductivos e inductivos.....	227
Figura 17. Notas a los códigos.....	227
Figura 18. Renombre de códigos deductivos.....	228
Figura 19. Renombre del código diseño de estrategias.....	229
Figura 20. Ficha preguntas de investigación.....	232
Figura 21. Ficha teoría generacional.....	232
Figura 22. Ficha modelo de educación nutricional.....	233
Figura 23. Ficha teoría sociocultural.....	233
Figura 24. Categorías.....	234
Figura 25. Creación de familias de códigos.....	235
Figura 26. Familias de códigos.....	236
Figura 27. Definición de las familias de códigos.....	236
Figura 28. Red de la subcategoría estrategias a nivel escolar.....	242
Figura 29. Red de la subcategoría requerimientos para educar la alimentación.....	242

Figura 30. Red de categorías y subcategorías.....	243
Figura 31. Categoría fundamentos de la educación alimentaria.....	244
Figura 32. Categoría modelo pedagógico de la educación alimentaria.....	244
Figura 33. Categoría circunstancias socioculturales.....	245
Figura 34. Categoría reflexiones de los docentes sobre la educación alimentaria.....	245
Figura 35. Exportación de citas codificadas.....	246
Figura 36. Revisión de los textos codificados.....	247
Figura 37. Estrategias docentes para la alimentación escolar.....	281
Figura 38. Estrategias docentes para la enseñanza de la alimentación en el aula.....	291

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta en este documento corresponde a los estudios dedicados a la educación para la salud. Específicamente, se aborda la educación alimentaria, cuya definición genérica señala que se trata de una estrategia de promoción de hábitos de alimentación saludable y prevención de enfermedades relacionadas con la malnutrición, esto es, por un desequilibrio de nutrientes que puede ser por insuficiencia de estos o por exceso (FAO, 2022). Aunado al concepto que se ha tomado como punto de partida para este trabajo, también se considera importante dar a conocer el contexto en el cual surgió esta propuesta educativa, ya que brinda un marco cronológico de eventos que fueron constituyendo su definición, fueron reafirmando su relevancia hasta la actualidad, y sobre todo, fueron develando su complejidad, así como, una multiplicidad de retos para su realización.

En principio, se encuentra que, la pertinencia de una enseñanza nutricional y formación de hábitos de alimentación tuvo causa en la crisis de hambre y en la invención de productos comestibles, con nuevos sabores y composiciones nutrimentales. Durante las primeras dos décadas del siglo XX, el tema de salud alimentaria tomó interés en los países de Estados Unidos, Alemania, España, India, Italia, Japón, Holanda, Inglaterra, Francia, Brasil, México, entre otros debido a que se observaron problemas de desnutrición en la población infantil (Lowenberg, Todhunter, Wilson, Feeney, Savage, 1970; Berg, 1978). La situación era crítica, se registraron niños y niñas que tenían hasta tres años de retraso en su desarrollo, además, se reportaron altos índices de enfermedades como kwashiorkor, marasmo, xerotalmia, anemia y bocio (Lowenberg et al., 1970).

Así que, para atender la situación de desnutrición, una de las primeras estrategias que siguieron los gobiernos de los países mencionados fue otorgar desayunos escolares (Berg, 1978). Tal como las colonias escolares creadas por el Instituto de Libre Enseñanza (ILE), ubicado en España, donde brindaban desayunos escolares e impartían temas sobre el cuidado bucal e higiene en los alimentos (M. García, 2012). En principio, los docentes encargados en este instituto creaban un menú de acuerdo a sus conocimientos provenientes de sus propias experiencias. Ante esta fuente de saber, surgió el interés de proporcionar desayunos variados y abundantes, por lo que algunos médicos comenzaron a estudiar el contenido nutricional de los alimentos (E. M. Trescastro-López, y S. Trescastro-López, 2013). Evaluaron las dietas

que manejaban en los centros escolares, y compararon el estado nutricional de los infantes de distintas clases socioeconómicas para determinar la correlación entre salud y dieta; con base en ello, para la década de 1930 lograron definir las proporciones y los tipos de alimentos que requieren los infantes durante cada etapa de su crecimiento (M. García, 2012).

Al mismo tiempo, se presentaron avances en la producción avícola, láctea, azucarera, así como, en los procesos de refrigeración, fermentación y desecación, que comenzaron a posicionarse en los mercados de consumo desde finales del siglo XIX (Lowenberg, Todhunter, Wilson, Feeney, y Savage, 1970). Con el tiempo, la producción de comestibles mediante la industrialización, se expandió a distintos lugares por la factibilidad de transportación rápida y la conservación prolongada de los productos. Así entonces, en el ámbito de la industria alimentaria se continuaron expandiendo y diversificando productos con diversos sabores y composiciones. Logrando que a mediados del siglo XX, las poblaciones de España, Estados Unidos, Londres, Japón, Alemania, entre otros, consumieran más leches sintéticas, cereales procesados, harinas, embutidos, gaseosas, y golosinas, en lugar de alimentos del campo (E. M. Trescastro-López, Galiana y Bernabeu, 2012); los cuales también empezaba a ser intervenidos con fertilizantes, insecticidas, y mejoramientos en las semillas de arroz, trigo y maíz con el propósito de aumentar las cosechas y las ganancias (Berg, 1978).

Por tanto, la carencia de alimentos, una causa de la desnutrición, dejó de ser un problema, en cambio, la calidad y el consumo en exceso fueron aspectos de la alimentación que tomaron relevancia ya que se registró un incremento de índices de obesidad y sobrepeso en infantes y adultos. En efecto, las acciones iniciales como los desayunos escolares y el descubrimiento de datos nutricionales fueron elementos importantes para pensar en el desarrollo de una educación alimentaria. No obstante, la situación que determinó su aceptación en el campo educativo formal fue que, a pesar de haber mayores alimentos accesibles, tanto industrializados como del campo, y que el capital económico familiar mejoraba, muchas familias no buscaban alimentarse correctamente (Pattison et al., 1960; Berg, 1978; E. M. Trescastro-López et al., 2012). Esto demostró que, un aumento en los ingresos no siempre se destina a la compra de alimentos saludables, por el contrario, se pueden invertir en más harinas, gaseosas, y frituras; es decir, el comportamiento alimentario no depende únicamente del crecimiento económico.

Dado a que, tanto las familias con sustento económico, como aquellas con escasos recursos, descuidaban su alimentación (Berg, 1978), se identificó que era pertinente proporcionar a las familias de diferentes niveles socioeconómicos información sobre cómo seleccionar alimentos nutritivos y necesarios, así como, la manera de utilizar sus recursos económicos razonablemente. Esta situación se presentó a nivel global. Así lo revelaron las reuniones que tuvieron los gobiernos, médicos y economistas de diferentes países donde discutieron las problemáticas sociales y de salud de su país.

Como dato clave, en el año 1955, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización mundial de la Salud (OMS), organismos regionales, gubernamentales y privados emprendieron un programa ampliado de nutrición para combatir la desnutrición y la obesidad (Lowenberg et al., 1970). A través de este programa, buscaron precisar los hechos mediante un sondeo con base en encuestas sobre el estado de nutrición de las personas. También, acordaron promocionar el consumo de productos locales y proporcionar herramientas de cultivo. Por último, estipularon que la educación en nutrición sería una estrategia para hacer que todas las demás acciones del programa funcionaran.

En relación a estos planteamientos de acción, se crearon otras organizaciones como el Servicio de Protección de la Alimentación Escolar Infantil, y el Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición que se encargaban de gestionar apoyos para la alimentación, orientar a los comedores escolares y a las familias para conseguir el mejoramiento de las opciones alimentarias (M. García, 2012). De las organizaciones y los programas creados destacó el Programa de Educación en Alimentación y Nutrición, sintetizado como Edalnu, fundado en 1961 por el Gobierno Español, la FAO y la UNICEF (E. M. Trescastro-López et al., 2012).

El programa Edalnu mostró resultados favorables. La razón de ello, fue que empleó una estrategia que articulaba los diversos contenidos y materiales, y ayudaba tanto a los docentes como a los estudiantes de diferentes edades. Comprendió de tres fases: adquisición de conocimientos, creación de hábitos, y desarrollo de comunicaciones y actitudes. Ciertamente, para el tiempo en que se puso en marcha este programa ya había registro de materiales y técnicas enfocadas a la enseñanza nutricional, tales como: uso de películas,

visitas a talleres de producción, discusiones de grupo, programas de radio y televisión, análisis de propaganda, experimentación de dietas con animales, preparación de alimentos en la escuela, carteles, e historietas (Pattison et al., 1960). Sin embargo, estos recursos se empleaban por separado, y no ayudaban a alcanzar los objetivos de mejora alimentaria. Dicho programa demostró que hacía falta integrarlos y articularlos en un plan educativo.

Con base en ello, el concepto de *educación para la salud alimentaria y nutricional* se comienza a definir como el diseño y la ejecución de estrategias educativas que ayudan a las personas a elegir sus alimentos correctamente, de tal manera que les permita gozar de un buen estado de salud (E. M. Trescastro-López et al., 2012). Así mismo, desde aquí se empieza a comprender que la educación para una alimentación y nutrición saludable es un proceso gradual y colaborativo. Gradual porque toma en cuenta que las personas aprenden a elegir sus alimentos, entre lo que es sano y lo que no. Conforme crecen, tienen mayor desarrollo cognitivo y convivencia, y se espera que sus elecciones dietéticas sean más atinadas. Colaborativo porque para llevar a cabo un proyecto de educación alimentaria y nutricional se necesita de la solvencia económica para la compra de materiales e infraestructura, como también, se requiere de la gestión de actividades, la participación de los padres y madres de familia, la organización y capacitación de los docentes.

Posterior al inicio del programa Edalnu, en 1986 se celebró la conferencia internacional sobre la salud en Ottawa, Canadá, donde se reunieron representantes de 38 países, la OMS, el Ministerio de Salud y Bienestar Social de Canadá y de la Asociación Canadiense de Salud Pública para dialogar sobre la promoción de la salud y definir una política pública que diera *Salud para Todos en el año 2000* (OMS, 1986/2022). En este encuentro se discutió que el tema de la alimentación, aunado a los temas sobre higiene, alcoholismo, drogadicción, y enfermedades venéreas son parte de la educación para alcanzar un bienestar físico, mental y social.

Por tanto, observar todo esto con detenimiento nos da cuenta de que la educación alimentaria y nutricional es una emergencia educativa que atiende los efectos de los procesos y decisiones de índole política, económica y tecnológica a nivel global que tienen que ver con la alimentación. Es decir, el crecimiento de la industria alimentaria ha cambiado las formas de disponer y acceder a los alimentos, va de lo natural a lo industrializado y artificial.

Tanto en las zonas urbanas como en las rurales se cuenta con mayor acceso a productos comestibles de mala calidad nutricional, aunque las etiquetas muestren porcentajes aceptables, son hipercalóricos, tienen grasas saturadas, conservadores, y aditivos (Pérez-Izquierdo, Cárdenas-García, Aranda-González, Perera-Rios, y Barradas, 2020). Asimismo, desafortunadamente tampoco se asegura que todos los alimentos libres de empaques, sin aparente procesamiento, son saludables para el ser humano. La biotecnología de alimentos ha modificado su composición, así por ejemplo, una décima parte de la superficie global cultivada es transgénica (Ramón, 2018). Todos estos cambios en la alimentación han dado origen a problemas en la salud, en el ambiente, en la economía local, incluso se han observado quiebres culturales en las prácticas tradicionales de alimentación (FAO, 2022).

Frente a todo ello, como ya se ha descrito, se admitió a la educación como la alternativa para contrarrestar esta situación. Precisamente, porque su compromiso radica en ayudar al desarrollo intelectual, moral, y físico de las nuevas generaciones (UNESCO, 2019a). Se admite que, mediante una formación adecuada sobre temas de nutrición y alimentación, las personas tomarán sentido de responsabilidad y querrán cuidar de su salud, eligiendo alimentos nutritivos y en proporciones suficientes. Se asume que, al conocer las consecuencias de consumir uno u otro producto, una persona elegirá, dentro de las opciones y dentro de sus posibilidades, lo más saludable para su organismo, y por ende, favorecerá al medio ambiente y la economía local. En especial, es importante porque el estilo de vida moderno tiende al descuido de la salud física, a cambio de atender redes sociales, programas de televisión, consumir alimentos de moda y procesados, o adquirir tecnología de vanguardia.

Con base en todo lo anterior, es claro que, a partir de los acuerdos establecidos en la conferencia internacional en Ottawa, y por la relevancia que han demostrado los programas implementados para mejorar el estado nutricional de los niños y las niñas, diversos países han implementado programas sobre la educación alimentaria y nutricional. Para corroborar la funcionalidad de estas acciones se pueden tomar como referencia las encuestas sobre los índices de obesidad y desnutrición que realizan las diferentes instituciones relacionadas con la salud. No obstante, la funcionalidad de este tipo de educación también se ha estudiado mediante las investigaciones educativas, cuantitativas y cualitativas, dentro de un aula o de

una institución en particular, desde las cuales se observa el proceso pedagógico que implica realizar esta tarea.

Educación alimentaria en el ámbito escolar

Las investigaciones publicadas sobre educación alimentaria en el ámbito escolar, que se recopilaron en esta investigación, muestran que hay tres líneas de interés indagatorio. En la primera, se trata de las estrategias pedagógicas para formar hábitos de alimentación saludable. En general, son propuestas que diferentes autores han brindado con la intención de ayudar a que el conocimiento nutricional no se quede como una transmisión de información, sino que se consiga su apropiación y aplicación a la vida cotidiana.

Dentro de las estrategias pedagógicas para mejorar la enseñanza de la alimentación dentro del aula, se encuentra el análisis de Leahy y Wright (2016) sobre el uso de diarios de comida y toma de decisiones como estrategias pedagógicas para promover una enseñanza sobre la alimentación basada en el control y autonomía del estudiante. Así mismo, Harris y Barter (2015) combinaron las pedagogías *experiential teaching and learning*, *discovery learning*, *arts-based*, con el propósito de abrir oportunidades a los estudiantes para explorar su historia, entorno físico y social mediante la recolección de prácticas tradicionales de cultivo y gastronomía; y de esta manera, promover el cuidado del medio ambiente, mejorar las prácticas de alimentación saludables y revivir las tradiciones.

Por su parte, Milne (2016), y Green y Duhn (2015) observaron la implementación del huerto escolar. En ambos casos concluyeron que es una actividad que brinda resultados potenciales para la salud alimentaria, ya que despierta el sentido colaborativo, de responsabilidad, y la valoración hacia los productos locales, por lo que, motiva a los estudiantes a aprender a cuidar de su alimentación. Otra estrategia, es la propuesta de Holben y Weber (2018), sobre la creación de un libro de cocina con platillos hechos a base de frutas y verduras para ayudar a las familias en la preparación de alimentos y en el suministro de almuerzos a los escolares. Esta idea no está enfocada precisamente para ser aplicada dentro del salón de clase, sino que está diseñada para reforzar lo enseñado en la escuela. Lo cual alude a que la educación alimentaria demanda un trabajo fuera del horario de clase.

Por otra parte, R. Powell y Gross (2018) sugirieron el desarrollo de un taller de alfabetización mediática dirigido a niños, niñas, padres y madres con la finalidad de enseñarles los procesos de persuasión y hacerlos más críticos ante los comerciales y las etiquetas. Por último, se ha empleado la relación de la alimentación con otros contenidos escolares como un medio de abordaje adecuado. Tal como refieren, Perera et al. (2015), y, Olivera, Weiland, y Ting (2015), a través de otras materias como biología, ecología, o química se desarrolla el tema alimentario y nutricional, esto con el objetivo de hacer esta temática más significativa, y reafirmar su importancia en todos los asuntos de la vida humana.

La segunda línea de investigación identificada refiere al funcionamiento y a la efectividad de las estrategias empleadas en una escuela. Se trata de estudios enfocados en la evaluación del aprendizaje en esta área a través de la percepción de los estudiantes sobre el tema de alimentación saludable. Indagar al respecto es importante porque permiten conocer los intereses que tienen los alumnos sobre la alimentación y permiten identificar los factores que influyen en la formación de hábitos alimenticios dentro de la escuela. Referente a ello, se encuentra Waddingham, Stevens, Macintyre y Shaw (2015), quienes registraron que los niños y las niñas eligen sus alimentos preferentemente si son azucarados y rápidos de consumo; por lo que, el desafío para las tiendas y los comedores escolares radica en ofrecer opciones saludables, y que la vez coincida con los criterios de elección de los estudiantes.

Por su parte, Mengwasser y Walton (2013) documentaron las perspectivas de estudiantes entre 8-10 años de edad sobre el concepto de salud, y encontraron que la idea de buena salud la relacionan con hacer deporte, consumir vegetales y beber agua; por el contrario, una mala salud la asocian con ver televisión comer pizza, papas fritas y tomar gaseosas. Sin embargo, aun cuando comprenden las diferencias y tienen conceptos básicos sobre cómo cuidarse, realmente no rechazan las golosinas. Los autores concluyen que, del saber hacer al querer hacer, se dista mucho, y requiere de la creación de estrategias centradas en los intereses de los estudiantes para que los conocimientos sobre la alimentación y nutrición no se queden como solamente información.

Algunos recursos teóricos que se han empleado para conocer la perspectiva de los infantes sobre los alimentos son la teoría de la calidad social y los conceptos de *pupil capability* (capacidad del alumno) (Sarojini, 2016), *social mapping* y *foodspace* (mapa social

y de los espacios de alimentación) (Earl, 2017). Así mismo, se ha recurrido al uso de dibujos y/o fotografías para trabajar con infantes para reducir la imagen de autoridad que transmite un adulto frente a un niño o niña y conseguir respuestas sinceras de los infantes (Faccio et al., 2016). Por otro lado, se ha empleado la etnografía crítica y el concepto de *gubernamentalidad* para conocer la comprensión y la postura que toman los estudiantes después de contar con la enseñanza nutricional (D. Powell, 2018).

Finalmente, en la tercera línea, se agrupan los estudios que se han interesado en la participación del docente en la enseñanza alimentaria y nutricional, no como un técnico que repite datos y aplica estrategias pedagógicas previamente valoradas, sino que se le considera como un actor que identifica dificultades y oportunidades en esta área educativa, y de ello, puede colaborar para definir la implementación de esta enseñanza. Así, los estudios centrados en los docentes muestran que la falta de interés y de compromiso de parte de los docentes sobre la alimentación y nutrición es precisamente uno de los obstáculos que impiden que la educación para la salud alimentaria se desarrolle como un programa realmente (Pattison et al., 1960; Perera, S. Frei, B. Frei, Wong y Bobe, 2015). Su buen desempeño y disposición para llevar a cabo un programa de educación nutricional se complejiza porque depende de su formación profesional, de sus creencias y barreras, así como de su cultura (Perikkou, Kokkinou, Panagiotako y Yannakoulia, 2015). En este sentido, el empeño del docente puede estar permeado por factores personales, y no precisamente por saberes, lo cual llega a favorecer o limitar el desarrollo de la educación alimentaria.

Al respecto, Mojisola, Gericke y MacIntyre (2015) realizaron una investigación cualitativa sobre la percepción de los maestros respecto al impacto inmediato de la educación nutricional en los hábitos de alimentación de los alumnos; veinticuatro docentes de primaria participaron en grupos focales, y discutieron sobre el rol de la escuela en la formación de hábitos alimenticios. Los resultados muestran que los docentes se asumen responsables del cuidado de la oferta de alimentos para los estudiantes, y admiten que necesitan capacitarse para enseñar el tema de nutrición, y cumplir puntualmente el rol de educadores de la alimentación. Por tal, la perspectiva de los docentes es clave para planear y gestionar mejoras en la educación alimentaria. Están en contacto con los alumnos, con las condiciones de las

instituciones y con los programas de estudio, de manera que pueden saber lo que se necesita modificar, agregar o sustituir para lograr una educación alimentaria efectiva.

Los estudios referidos indican que independientemente de los sujetos en quienes se enfoque la investigación, sea en estudiantes, profesores o padres de familia, la cuestión siempre apunta hacia cómo hacer para que el conocimiento nutricional sea aplicado en la vida diaria, misión que recae en el docente. Específicamente, esto último es relevante ya que sugiere que, de los actores inmersos en este proceso, es adecuado centrarse en los docentes, pues son los ejecutores y responsables de llevar a término esta tarea, tanto de impartirla, como de evaluar su efectividad, o de crear alternativas para involucrar a los padres de familia. Así entonces, esta exploración fue de utilidad para delimitar los sujetos centrales que se tomaron para realizar esta investigación, y desde los cuales nos brindan una forma de entender el proceso de la educación alimentaria.

Educación alimentaria en México

Los estudios anteriormente presentados provienen de Inglaterra, Australia, Italia, Canadá, Honduras, entre otros países, sin embargo, México no está aislado de los problemas de alimentación a nivel global. Durante el siglo XX, México atravesó una serie de modificaciones en la alimentación, tanto en las prácticas de consumo de las áreas urbanas como en las rurales (Barquera, Rivera y Gasca 2001; Ortiz, Vásquez, y Montes, 2005; Meléndez y Aboites, 2015). Al respecto, Gómez y Velázquez (2019) señalan que las transformaciones de la cultura alimentaria en este país se pueden distinguir en cuatro épocas de cambio: prehispánica, colonial, independiente y moderno. Estas etapas muestran una transición de la dieta de los mexicanos, que va de alimentos naturales como el maíz, frijol, calabaza, chile y aguacate, a consumir, productos industrializados; y los efectos de ello, se reflejan en problemas de obesidad, diabetes, hipertensión arterial, entre otras enfermedades.

Al igual que en otros países, en México se presentan ambos extremos de malnutrición, desnutrición y obesidad. En primer lugar, para atender la desnutrición infantil se han creado desde 1922 hasta la actualidad programas y políticas para la producción y el consumo de alimentos orientadas a mejorar la nutrición de grupos vulnerables de mexicanos (Barquera et al., 2001). Respectivamente, refieren a los apoyos económicos o de insumos al trabajo de

campo, y la entrega directa de insumos como leche, tortilla, alimentos de la canasta básica, y desayunos escolares. A partir de 1990, la estrategia gubernamental agregó la acción de vigilar el estado de salud y nutrición mediante encuestas de salud, y promover la educación en salud y nutrición (Barquera et al., 2001), no solamente para atender la desnutrición, ahora también para enfrentar los problemas de salud relacionados con la obesidad.

En el contexto educativo mexicano, la importancia de alimentación para la salud se encuentra la materia de Ciencias Naturales (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito [CONALITEG], 2019). Esta idea se reafirmó en el año 2001, cuando se incluyó en el “Programa Intersectorial de Educación Saludable” la línea de acción “Orientación alimentaria y vigilancia del crecimiento” donde se estableció que las escuelas de nivel básico debían llevar un control sobre el peso de sus estudiantes con el apoyo de centros de salud, además de cuidar de la higiene de los alimentos y realizar talleres con los padres (Durán-Fontes, 2002).

Posteriormente, en el Programa de Acción en el Contexto Escolar 2010 se indicó que para disminuir los índices de sobrepeso, obesidad y desnutrición que han demostrado las encuestas nacionales de salud y nutrición, se debe: reforzar los contenidos respecto al tema de salud alimentaria; enfatizar en la activación física; capacitar a los docente en temas de alimentación y nutrición; regular que los alimentos y bebidas que vendan en las tiendas o cooperativas escolares sean saludables; y fomentar que las familias cuiden de una alimentación correcta.

Con ello se pretende desarrollar en los infantes y adolescentes las “habilidades y las actitudes que posibiliten dentro y fuera de la escuela la elección y el consumo de alimentos y bebidas correctas que prevengan, detengan y reviertan el incremento del sobrepeso y la obesidad infantil” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010, p. 10). De acuerdo las pautas normativas, la formación de hábitos de alimentación es una tarea que se ha asignado a la educación formal, y significa que, los directivos y docentes de las escuelas primarias han sido encomendados para atender esta tarea. Enunciarlo es sencillo, sin embargo, encierra una serie de cuestionamientos.

Problema de investigación

El incremento de casos de malnutrición a nivel mundial justifica el abordaje de contenidos nutricionales en las diferentes escuelas de nivel básico. Sin embargo, las instrucciones y los requerimientos derivan de fuentes externas, no desde los actores involucrados en el proceso, lo cual significa que, la planeación y ejecución de dicha educación se ha centrado en qué y cómo brindar auxilio, y no, en quiénes y bajo qué condiciones auxilian.

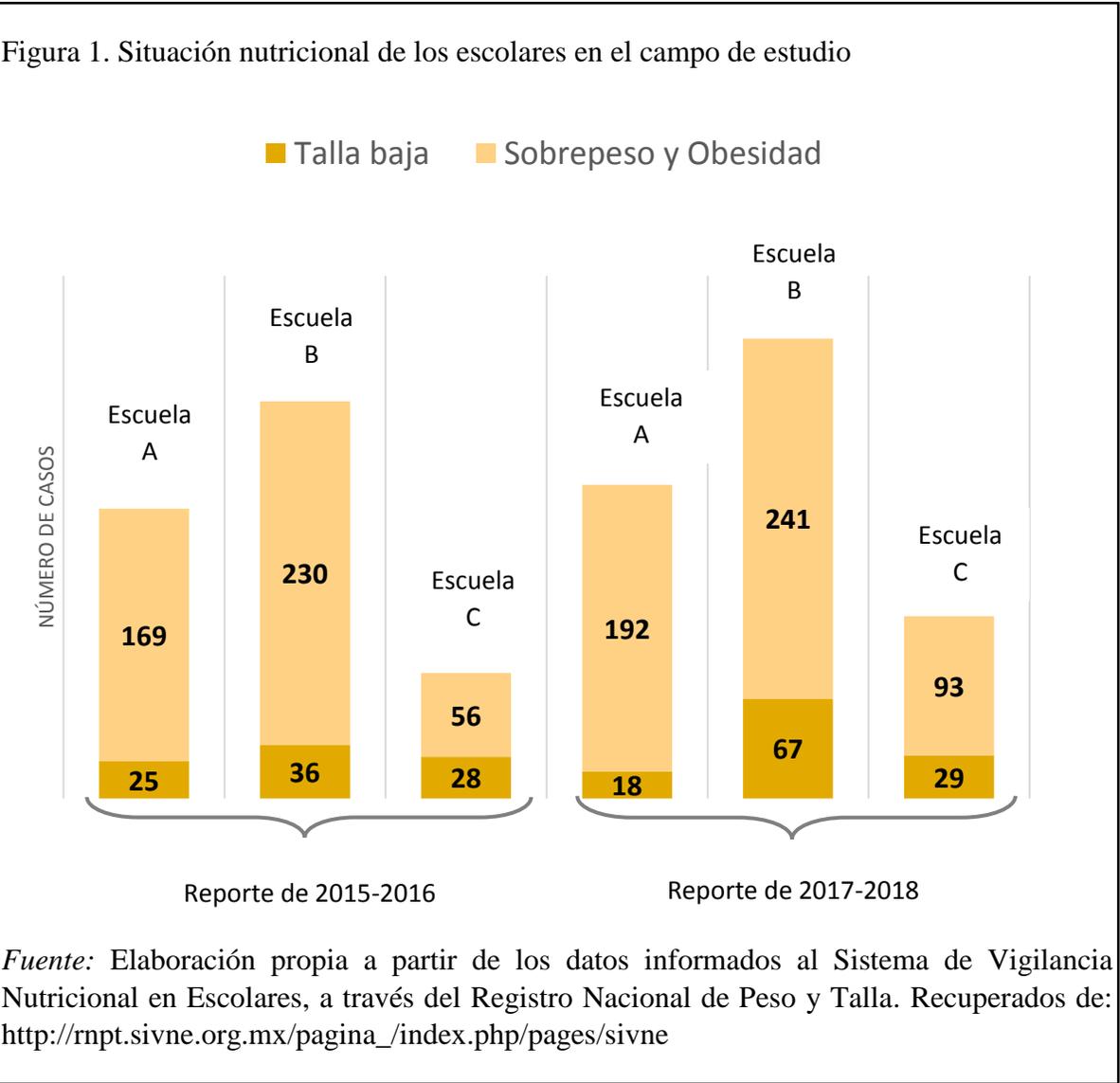
Prestar atención en esto último tiene tres razones, la educación es impredecible, cambiante, y única, se conforma por los actores que asisten e interactúan en los espacios escolares, es decir, se puede inferir que el desarrollo de la educación alimentaria sucede en un lugar donde las actividades y los tiempos que se disponen son variables. Segundo, se sabe que el ser humano aprende a comer conforme pertenece a un grupo social, no ha necesitado de la escuela formal, por tanto, la aceptación de una educación como tal es cuestionable dado el carácter cultural de la alimentación. Tercero, se ha creado la profesión del nutricionista para esta labor, ante ello, se contrasta la labor que desempeñan los docentes en esta tarea asignada.

Teniendo estas realidades, llama la atención, conocer la forma en qué los docentes resuelven la tarea educativa de fomentar hábitos de alimentación saludable en los infantes. En especial, porque a través del comportamiento alimentario se observa que se comprende la relación entre una buena alimentación y la salud, pero no siempre trascienden a las prácticas de la vida cotidiana y familiar. Así, la aseveración de que, la educación es un espacio oportuno y efectivo para reducir los problemas de malnutrición cae en la duda cuando no se registran los resultados esperados.

Particularmente, se encuentran tres escuelas primarias urbanas públicas de la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas, las cuales han abordado el tema de la alimentación y la nutrición desde hace más de diez años. Por un lado, mediante el contenido curricular a través de la materia de ciencias naturales, por otro lado, a través de los alimentos que se permiten o se proveen a la hora del receso. Sin embargo, a pesar de llevar a cabo dicha acción, persisten los problemas de malnutrición como sobrepeso, diabetes, anemia, desmayos entre los alumnos. Además de prácticas inadecuadas de alimentación, como el consumo de gaseosas, pizza, o galletas que llevan desde su casa, o que compran saliendo del horario de

la escuela. Los efectos de ello se observan en los casos de sobrepeso, obesidad y desnutrición que presentan los infantes. Un referente de dicho problema se expone en la figura 1, que contiene el reporte de los casos de sobrepeso, obesidad, y talla baja de los estudiantes de las tres escuelas primarias donde se concentra esta investigación. Tales escuelas se han denominado aquí como escuela A, escuela B y escuela C para resguardar su identidad. Respectivamente, cuentan con un aproximado de 700, 800, y 370 estudiantes; como señalan los datos, el número de casos con algún problema de malnutrición no ha disminuido en dos periodos reportados, al contrario han aumentado.

Figura 1. Situación nutricional de los escolares en el campo de estudio



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos informados al Sistema de Vigilancia Nutricional en Escolares, a través del Registro Nacional de Peso y Talla. Recuperados de: http://rnpt.sivne.org.mx/pagina_/index.php/pages/sivne

En este sentido, emerge el interés de prestar atención a las dificultades, posibilidades, alcances, alternativas y posturas de los docentes al desempeñarse como educadores de la alimentación, pues es contradictorio que tal educación se desarrolle, y los problemas que deberían disminuir, solamente aumenten. En efecto, se tiene la convicción de que la experiencia en educación alimentaria encierra elementos que pueden ayudar a comprender lo que constituye este tipo de educación, y por consiguiente, proyectar las posibilidades de realización. Así entonces, a manera de direccionar este trabajo de investigación se planteó la siguiente **pregunta general**:

¿Qué revela la experiencia docente de los profesores que han impartido educación alimentaria por más de cinco ciclos, en tres escuelas de nivel primaria, ubicadas en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas?

Preguntas particulares

- ¿Qué perspectiva tiene el profesorado sobre la implementación de la educación alimentaria?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación?
- ¿Cómo ha sido la formación del docente para la enseñanza del tema de la alimentación?

Objetivo General

Analizar la experiencia docente de los profesores que han impartido educación alimentaria por más de cinco ciclos, en tres escuelas de nivel primaria, ubicadas en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas.

Objetivos particulares

- Describir la perspectiva del profesorado sobre la implementación de la educación alimentaria

- Identificar las estrategias didácticas que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación
- Interpretar la formación del docente para la enseñanza del tema de la alimentación

Relevancia de la investigación

Esta investigación es significativa a nivel social y teórico. Social, porque los problemas de salud relacionados con una alimentación inadecuada van en aumento. Las nuevas generaciones requieren orientación de hábitos de alimentación ya que tienden a consumir cada vez más golosinas, enlatados, gaseosas, alimentos congelados, o desecados, lo cual afecta su condición física, y otros aspectos de la vida como el medio ambiente, la economía local, el desempeño escolar o profesional.

Así mismo, la realización de esta investigación es importante a nivel teórico porque la concepción de lo que constituye educar en alimentación tiene diversas aristas, se entiende y se desarrolla de diversas maneras dependiendo de múltiples factores, por lo que, esta indagación brinda apuntes para definir las nociones de alimentación saludable, educación alimentaria, estrategias de educación alimentaria, formación docente en alimentación.

Por tanto, la información que arroje la indagación sobre las dificultades, los éxitos, y las necesidades de los profesores al atender la educación alimentaria serán datos de utilidad para otras investigaciones que se concentren en crear herramientas pedagógicas, estrategias de enseñanza, o bien, cursos, diplomados y talleres para los profesores. Incluso, estos datos podrían servir como elementos de referencia para crear formas de evaluación del aprendizaje y/o enseñanza de esta temática.

Estrategia Metodológica

Este trabajo de investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, el cual se enfoca en la comprensión e interpretación de la realidad a partir de los sujetos inmersos (Mosteiro y Porto, 2017). Por ello, este paradigma permite mayor acceso a la subjetividad de la realidad educativa compleja y concreta, lo que en efecto, brinda elementos para intervenciones contextualizadas que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 2013). En este caso, se admite de principio que los relatos de la experiencia docente contienen

interpretaciones pedagógicas que pueden contribuir a la reconstrucción de acontecimientos relevantes sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación alimentaria.

Por tanto, para conseguir y analizar la experiencia docente en educación alimentaria, de los múltiples métodos que han derivado de este paradigma, se eligió el método descriptivo – interpretativo, descrito por Thorne (2016) como el proceso que conduce a la elaboración de una descripción conceptual coherente sobre el fenómeno estudiado, ya que incluye los aspectos subjetivos y experienciales de quienes están involucrados en el fenómeno. Asimismo, el relato de vida, definido como el discurso narrativo que cuenta una historia real con base en un episodio de la vida (Bertaux, 2005), se consideró la técnica apropiada para obtener las experiencias en educación alimentaria.

Análisis bibliográfico

La revisión y análisis documental sobre la educación alimentaria en el nivel primaria se efectuó siguiendo el proceso que sugieren J. W. Barbosa, J.C. Barbosa, y Rodríguez (2013), referido a: búsqueda-recopilación-organización de la información- análisis e interpretación de la información. Con ello, se pretende que los resultados sean una interpretación y reflexión de las diferentes posturas teóricas, empíricas, incluso metodológicas, y no que la búsqueda exhaustiva figure como si fuera un inventario de conceptos y autores (George-Reyes, 2019).

Con base en lo anterior, se buscaron artículos científicos en las plataformas de: biblioteca electrónica Scielo, *Education Resources Information Center*, y el Sistema de Información Científica Redalyc. Así mismo, en las bibliotecas centrales de la Universidad Autónoma de Puebla, y de la Universidad Autónoma de México. La búsqueda se realizó con la ayuda de las siguientes palabras clave: *nutrition education, elementary school, teaching health education, food education*, las cuales se combinaron con operadores booleanos. Se consideraron únicamente los escritos que están en idioma español e inglés, que fueron publicados entre 2010 a 2019. Además de artículos científicos, también se incluyó información de libros y capítulos de libros impresos que se consiguieron en las bibliotecas mencionadas. Después de la etapa de búsqueda y selección, se procedió a la lectura de los documentos. Conforme se leyeron, se realizó un concentrado de datos en fichas

bibliográficas, donde se apuntó: la propuesta principal, las ideas principales, concepto de educación alimentaria, estrategia educativa alimentaria, aspectos del problema alimentario.

Por último, la información se organizó por afinidad de posturas. De acuerdo con su contenido, las investigaciones en los artículos revisados, mostraron tres temas de interés. El primero, refiere a los conceptos de la educación para la alimentación. Los estudios presentan diferentes concepciones sobre la finalidad de este tipo de educación, misma que está asociada a los diferentes puntos problemáticos de los cuales parten los autores para desarrollar estrategias educativas, incluso la diferencia en las concepciones está asociada con los diferentes actores involucrados.

El segundo tema refiere a la naturaleza sociocultural de la alimentación. Las diferentes investigaciones recopiladas destacan la importancia del estilo de vida, de la influencia del entorno familia, y de los productos que se encuentran en el contexto como factores inherentes a la educación alimentaria en las escuelas, puesto que son los espacios donde se ponen de manifiesto los hábitos de alimentación.

Finalmente, el tercer tema que se identificó corresponde a las propuestas de enseñanza alimentaria para la formación de hábitos, o para evaluar el aprendizaje nutricional y alimentario de los estudiantes. Con base en todo ello, se construyeron los primeros tres capítulos de este trabajo de tesis. Siguiendo esta modalidad de análisis bibliográfico, con cuidado y orden, también se realizó una exploración y selección de información, amplia y congruente para los capítulos de contexto, fundamentación teórica y metodología.

Descripción de la estructura de la tesis

Esta investigación se ha organizado en diez capítulos y se presentan de la siguiente manera.

Capítulo 1. Educación para una alimentación saludable: conceptos, criterios y actores. Contiene diferentes definiciones referentes a la educación alimentaria. También, se describe los aspectos de la formación y la función de dos grupos de actores encargados para efectuar esta tarea: nutriólogos y docentes. Aunado a ello, se apuntan los criterios para desarrollar este tema en el ámbito escolar. Todo esto permitió conocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alimentación se define a partir de un concepto de posicionamiento que

define cómo se entiende este tipo de educación, también depende del profesional a cargo, y de las indicaciones establecidas para los centros escolares.

Capítulo 2. Ambientes en cambio que guían la alimentación. Aquí se presenta la alimentación como una práctica sociocultural que se configura desde tres ambientes: el familiar y cultural, el estilo de vida, y la disposición de productos comestibles dentro del contexto donde se vive. Son escenarios que pueden dar acceso o limitar la alimentación saludable, y en conjunto, condicionan los horarios, presupuesto, costos, la accesibilidad de alimentos. Así, como principio, se entiende que la alimentación resulta de las relaciones sociales y de los significados que se establecen en la interacción familiar y con el entorno. Por consiguiente, a través de este capítulo se comprende que en estos escenarios surgen las prácticas inadecuadas de alimentación, y al mismo tiempo, es donde la educación alimentaria por parte del sistema de educación formal debe mostrar resultados favorables.

Capítulo 3. Estrategias educativas para fomentar una alimentación nutritiva. En esta sección se recuperan diferentes estrategias educativas empleadas para la impartición de temas de alimentación y nutrición. Los diferentes abordajes muestran que existen tres ejes de acción para educar la alimentación que son: la información, la práctica, y el diálogo. Respectivamente, estos ejes aducen que el problema alimentario es consecuencia del desconocimiento nutricional, las prácticas alimentarias erróneas, y la mala influencia del ambiente social. Así, las estrategias recopiladas se agrupan como informativas (las que brindan datos), formativas (las que ayudan a crear hábitos) y conformativas (las que ayudan al desarrollo y comunicación de actitudes saludables).

Capítulo 4. Situación global y nacional de la educación alimentaria. Se hace un recorrido por las directrices y los programas que enmarcan el desarrollo de la educación alimentaria, y la realidad en la que se inserta. A nivel global, se encuentra en los Objetivos de Desarrollo Sustentable Agenda 2030. En el marco nacional, están los Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria-2019 y la Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012. Finalmente, a nivel estatal, el tema se retoma en el plan de desarrollo

Chiapaneco 2019-2024. A través de todo ello, se identificó que la educación alimentaria se ubica en un contexto de crisis económica, de mayor presencia de productos industrializados, y problemas de malnutrición, tanto de obesidad como de desnutrición; y su abordaje, está asociado a dos áreas de interés: la promoción para la salud y la educación para el desarrollo sostenible.

Capítulo 5. Nociones teórico-conceptuales para estudiar la educación alimentaria. En este apartado, se expone la fundamentación teórica conformada por tres fuentes. Primero, el modelo lógico de educación nutricional que consta de un proceso de tres fases denominadas *inputs*, *outputs*, *outcomes* (Contento, 2011). Su utilidad fue importante para tener un acercamiento al análisis de las estrategias, los temas y los objetivos que emplean los docentes en el contexto local al ayudar a cambiar hábitos de alimentación.

Aunado a ello, se recurrió a la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978/ 2009). Esta permitió acercarse a la realidad concreta tomando de principio que por medio de las interacciones sociales, con adultos y compañeros pares, se construyen signos y significados sociales, mismos que constituyen el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con ello, se entendió que los ambientes de aprendizaje que crean los docentes, son una forma de abrir espacios de interacción porque se acondicionan con materiales, actividades, y un tipo de lenguaje.

Finalmente, en este capítulo se expone la teoría generacional (Mannheim, 1928/1993). Con ella, se asume que los ideales y las acciones que caracterizan los fenómenos sociales dependen de los acontecimientos históricos que marcan un antes y un después. Por tanto, esta teoría fue de utilidad para observar que los ideales sobre la alimentación saludable se construyen en un espacio-tiempo, a partir de determinadas circunstancias que vivencian y comparten los actores, de lo cual se apropian y caracterizan su mundo.

Capítulo 6. Diseño metodológico para el estudio de la educación alimentaria a través de la experiencia docente. Aquí, se explica que se empleó la investigación cualitativa, ya que admite que los actores sociales son fuente de información para el conocimiento de diversos fenómenos. También se explica que, debido a la pandemia causada por el Sars-Cov2 se eligió

el método descriptivo-interpretativo (Thorne, 2016), cuyo proceso resultó conveniente porque permite acercarse a cada informante de modo particular, resguardando seguridad salubre. Congruente al método, se eligió la técnica relato de vida (Bertaux, 2005), por lo que, se presentan sus características y las condiciones que se han sugerido para llevarla a cabo. Así también, en esta sección, se encuentra el guion de entrevista empleado, y la descripción del trabajo de campo.

Capítulo 7. Organización de la información: relatos de la experiencia docente en educación alimentaria. En este apartado se desglosa el proceso que se utilizó para organizar la información de los relatos de la experiencia docente en educación alimentaria. Como apoyo técnico se utilizó el software para análisis de datos cualitativos Atlas. ti V 9.0. A modo general, primeramente, los relatos se codificaron con una modalidad deductiva-inductiva, que consiste en emplear códigos prediseñados y modificarlos conforme surgen los datos. Después se crearon familias de códigos desde las cuales se obtuvieron categorías y subcategorías, las cuales se relacionaron a través de redes de códigos. De la codificación y las redes creadas se obtuvieron una serie de informes en documentos Word e imágenes. A partir de ello, los datos se revisaron nuevamente y se elaboraron definiciones. Teniendo estos elementos se comenzó con la redacción de los capítulos de interpretación.

Capítulo 8. Fundamentos de las estrategias docentes para la educación alimentaria en el nivel de educación básica. De acuerdo con los hallazgos, en este capítulo se argumenta que las estrategias docentes para la educación alimentaria se fundamentan en la perspectiva contextual de los enseñantes. Esto es relevante, considerando que las condiciones de los aprendices han predominado como referentes (Contento, 2011; Atie, Contreras, y Zafra, 2011). En contraste, la evidencia empírica muestra que para orientar y fomentar una alimentación saludable en los centros escolares de educación básica, los docentes obedecen a las condiciones normativas, sociales, materiales y culturales que son admitidas por los actores educativos como marcos de referencia para su actuación.

Capítulo 9. Estrategias docentes para la educación alimentaria en el nivel de educación básica. Aquí, se presentan las estrategias que se identificaron en los relatos, y que se han denominado: informativas, reflexivas, culinarias, y socio-familiares. Esta configuración contempla dos áreas de acción: la alimentación escolar y el contenido curricular. Ambas conforman un proceso de enseñanza-aprendizaje que proporciona conocimientos nutricionales y culinarios, e inculca tanto valores como actitudes sociales relacionadas con la alimentación. La finalidad de todo ello, es persuadir el consumo de una alimentación más natural, suficiente, y económica. Las estrategias identificadas en esta investigación se contrastan con el modelo lógico de educación nutricional con base teórica (Contento, 2011), y con el programa de educación alimentaria y nutricional para la educación primaria, conocido como Edalnu (E. M. Trescastro-López y S. Trescastro-López, 2013).

Capítulo 10. Elementos de la formación docente para la educación alimentaria en el nivel básico. Especialmente, en este último capítulo de interpretación empleó la teoría sociocultural (Vygotsky, 1987/2009). Con la cual se logró interpretar que la formación docente para la educación alimentaria es el resultado de la interacción con los demás actores sociales, como son los colegas docentes, alumnos y padres de familia. De esta interacción, se identificaron cuatro elementos necesarios para impartir el tema de alimentación, que son: conocimientos nutricionales y alimentarios; actitud colaborativa; coherencia entre el decir y hacer; y prudencia al desarrollar la enseñanza de la alimentación.

Conclusiones. En esta parte, se destacan los hallazgos de acuerdo a las preguntas y objetivos de investigación. Principalmente, se afirma que, la educación alimentaria en el nivel de educación básica es un conjunto de estrategias diseñadas, implementadas y vigiladas por los docentes, que buscan orientar y fomentar prácticas alimentarias nutritivas, suficientes, caseras y económicas. Lo cual conlleva a observar la importancia de crear formas de preparación a los profesores, como parte de su formación continua. Así mismo, se describe que los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de crear una pedagogía alimentaria para contextos con situaciones económicas y temporales de limitadas.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN PARA UNA ALIMENTACIÓN SALUDABLE: CONCEPTOS, CRITERIOS Y ACTORES

A través de una investigación documental, se encontraron diversos autores que aportan conceptos sobre la educación alimentaria, los cuales, aquí se han clasificado en dos enfoques, denominados: nutricional y sociocultural. También, se presentan tres elementos que configuran este tipo de educación en el ámbito escolar: el contenido nutricional como base de conocimientos; la colaboración entre docentes-familia-sociedad; y la implementación de acciones acorde a la edad y a los problemas alimentarios de los estudiantes. Aunado a estos elementos, se identificaron dos grupos profesionales encargados para esta tarea. Por un lado, los nutriólogos, quienes cuentan con una formación extensa y especializada sobre nutrición. Por otro lado, se encuentran los docentes, cuya preparación se ha centrado en el proceso enseñanza-aprendizaje. Todos estos datos indican que, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alimentación depende de la afinidad hacia un determinado enfoque, al profesional a cargo, y a los planteamientos de acción.

De acuerdo con lo anterior, la información obtenida se ha organizado en cuatro apartados. 1. Definiciones de la educación alimentaria. 2. Criterios para educar la alimentación en el ámbito escolar. 3. Formación y práctica profesional del nutriólogo. 4. Formación docente en relación a la educación alimentaria. 5. Experiencia como fuente de formación para el docente.

1.1 Definiciones de la educación alimentaria

La acción de formar hábitos de alimentación saludable se conceptualiza como educación nutricional, o bien, educación alimentaria. Sin embargo, estos términos tienen aspectos que los diferencian, y conllevan a distintas maneras de comprender lo que es formar hábitos de alimentación saludable. Así entonces, es conveniente esclarecer sus particularidades. Respecto al primer término, Pattison et al. (1960) define que se trata de promover el consumo de alimentos nutritivos, especialmente en los infantes, proveyéndoles información adecuada y veraz sobre la propiedades nutrimentales de frutas, verduras, carnes, y cereales. De manera

similar, Berg (1978), argumenta que se entiende como una estrategia nutricional masiva donde se transmiten mensajes sobre las cantidades y la calidad de lo que se debe consumir.

Así mismo, Roth (2009), señala que consiste en una guía profesional que tiene la finalidad de orientar la elección de alimentos adecuados para que la propia persona sepa controlar y procurar el mejoramiento de su salud en general. De igual forma, Contento (2011), argumenta que, se trata de enseñar a cambiar los gustos alimentarios a partir de las recomendaciones por especialistas y por lo que es accesible en disposición y costos. Por su parte, Shapiro (2005), arguye que es el fomento a la toma de gustos alimentarios acorde con estilos de vida saludable que ayudan a solucionar o a prevenir problemas nutricionales. Bajo la misma concepción, M. Muñoz, Martí, y Zazpe (2014), definen que educación nutricional es la promoción de estilos de vida saludable a través de la enseñanza de las propiedades nutricionales de los alimentos y de los procesos metabólicos del cuerpo.

Las acepciones expuestas aluden a que, la educación para mejorar las prácticas de consumo surgió en el campo científico de la nutrición humana. Esta ciencia, se creó a principios del siglo XX, y se constituyó en cinco áreas de estudio a partir del conocimiento generado de la química, fisiología y medicina (Lowenberg et al., 1970). Una de estas áreas estuvo dedicada a la indagación de las dietas de cada etapa del desarrollo humano, desde bebés, infantes, jóvenes, adultos, hasta ancianos. Otra estuvo encargada de hacer experimentos de dietas con humanos y animales como cerdos, perros, pollos, caballos, vacas y ratas. Una más, se destinó al estudio de las enfermedades de escorbuto, anemia, raquitismo, xeroftalmia, kwashiorkor, bariberi, pelagra. Asimismo, un área se enfocó al análisis químico de tejidos, hormonas y sangre. Por último, se abrió una sección para hacer investigaciones sobre el suelo, plantas, y animales con la finalidad de que los descubrimientos ayudaran a mejorar las cosechas y la calidad de los alimentos.

De esta forma, las diversas investigaciones permitieron obtener conocimientos sobre los procesos de digestión, respiración, y transformación que hace el cuerpo humano para el aprovechamiento nutricional. No obstante, los estudios sobre la calidad de la alimentación y sus efectos han continuado y se han ocupado principalmente en indagar la relación entre el consumo excesivo de grasas, sal, carbohidratos, y las enfermedades cardiovasculares, cerebrovascular, y osteoarticulares (M. García, 2012). Como también, se ha continuado

estudiando las consecuencias de la falta de calcio, yodo, niacina, tiamina, vitamina D, vitamina C, fósforo, magnesio, flúor, hierro, y zinc (Roth, 2009). Aunado a todo ello, ha sido necesario indagar en la funcionalidad de las dietas milagrosas, entendidas como regímenes que prometen reducir peso en un tiempo casi inmediato, pero que desafortunadamente resultan contraproducentes porque pueden ocasionar descompensaciones nutricionales hasta provocar la muerte (Shapiro, 2005). Algunas de estas dietas se concentran en la tabla 1.

Tabla 1. *Ejemplos de dietas milagrosas*

Autor	Nombre de la dieta	Medio para perder peso
1960-Robert Cameron	El hombre bebedor	Comiendo bistec y tomando vino
1967-Irwin Stillman	Quick Weight Loss Diet	Elevando el consumo de agua a más de dos litros diarios y eliminando carbohidratos
1972-Dr. Atkins	Dr. Atkins	Comidas altas en proteínas y bajas en carbohidratos
1980-Richard Simmons	Seis semanas de Beverly Hills	Consumiendo fruta y agua durante 10 días, después se agregan las proteínas
1988- Winfrey	Optifast	Tomando batidos multivitamínicos
1991-Robert Pritikin	The Pritikin Weight Loss Breakthrough	Comiendo altas cantidades de fibra con menos de 10 % de calorías de grasa, sin sal o azúcar agregadas, y ejercicio regular
1995-Barri Sears	Enter the zone	Ingiriendo sólo proteínas y vegetales, al mismo tiempo que elimina pastas, panes, arroz y papas
1996-Michael y Mary Eades	Protein Power	Basándose únicamente en proteínas
1997-Bob Arnot	Revolutionary Weight Control	Consumiendo alto porcentaje de carbohidratos

Nota: Elaboración propia basada en Roth (2009) y Shapiro (2005).

Por tanto, desde la ciencia de la nutrición, la salud física es resultado de los procesos metabólicos mediante los cuales el cuerpo absorbe la comida para su crecimiento, desarrollo y mantenimiento (Roth, 2009; Arijá y Aranda, 2014; Manera y Cervera, 2014). Toda esta información ha servido para crear guías alimentarias y calorímetros, ha justificado la utilidad de establecer pautas para una dieta saludable, pues cada etapa de la vida necesita distintas cantidades de vitaminas, minerales, proteínas, carbohidratos y grasas. En particular, sustenta que es idóneo enseñar a elegir dietas de acuerdo a los requerimientos calóricos.

Aunado a este avance en la ciencia, otro factor que propició la educación nutricional, fue la ineffectividad de las acciones políticas como las despensas familiares, los desayunos escolares, y la fortificación de alimentos, implementados para contrarrestar la desnutrición. Es decir, ante la falta de abastecimiento de alimentos, así como, de suficientes ingresos a la economía familiar, las autoridades responsables de la salud pública decretaron propuestas de solución para brindar asistencia a las poblaciones en condiciones de desnutrición, una situación que se registró a nivel mundial en la coyuntura del siglo XIX al XX (Berg, 1978). En otras palabras, los gobiernos de diversos países, europeos y americanos, comenzaron a trabajar con médicos, biólogos, nutriólogos, químicos, y economistas para planear y ejecutar programas salubres que fueran efectivos a la demanda y costeables al presupuesto de su nación (Lowenberg et al., 1970). Sin embargo, estos recursos no resolvieron los problemas de salud, ya que hubo otro inconveniente: la falta de conocimientos sobre nutrición.

Las familias no consumían los alimentos fortificados, ni formulados, debido a la desconfianza, o al desagrado de los nuevos sabores (Pattison et al., 1960). Entonces, se consideró necesario desarrollar un tipo de educación que estuviera centrado en la alimentación y nutrición saludable, donde se inculcara la aceptación de sabores antes no conocidos, y se les enseñara a manejar de modo eficiente sus recursos económicos. Posteriormente, aunado a la desnutrición, también el sobrepeso y la obesidad justificaron la pertinencia de la educación nutricional.

Estos problemas de malnutrición se acentuaron durante la mitad del siglo XX debido al incremento en el consumo de productos industrializados, los cuales se caracterizaron por un contenido adicional de azúcares, grasas y sal (M. García, 2012). De esta manera, la regulación de la ingesta de calorías comenzó a tomar mayor relevancia, ya que mientras unos

se rehusaban a probar alimentos mejorados, otros se dejaban llevar por el deleite de las golosinas. En efecto, las personas necesitaban comprender la relación entre el cuidado de la alimentación y la salud para evitar caer en algún extremo de malnutrición, es decir, desnutrición, sobrepeso u obesidad.

Así, se reafirmó la propuesta de recurrir a la educación como vía para optimizar las formas de alimentarse. Con ello, se pretende que las personas tengan la capacidad de reconocer que una dieta insuficiente puede afectar la apariencia en la piel, ojos, dientes, cabello, uñas, postura y estatura; asimismo, reduce la eficiencia en la actividad física y mental (Roth, 2009), incluso puede repercutir en la estabilidad emocional, lo cual se demuestra en la confianza en sí mismos y en la cooperación e interés por los demás. Por todo lo expuesto, la ciencia de la nutrición humana subyace en este tipo de educación, y de modo correspondiente, de principio se le ha denominado educación nutricional.

Aspectos socioculturales en la definición de la educación alimentaria

Los conocimientos sobre nutrición no siempre son comprendidos y apropiados de tal manera que prevengan y conlleven a la modificación favorable de patrones de alimentación. Los esfuerzos por mejorar la dieta pueden fracasar si no se toman en cuenta las actividades de la vida diaria, las emociones e ideas asociadas con los diferentes alimentos (Manera y Cervera, 2014). Inciden las condiciones culturales o psicológicas como autoestima, ideales de belleza, depresión, o estrés, no precisamente, porque las preferencias alimentarias tienen causa en factores genéticos (Ramos-López, Ojeda-Granados, Román, y Panduro, 2013). Las convicciones pueden hacer que se rechace una alimentación correcta, aun cuando se sabe la importancia del cuidado y se cuenta con los recursos para hacerlo.

Por ello, se recomienda identificar las causas emocionales o culturales que podrían estar provocando un consumo en exceso o en precariedad (Shapiro, 2005). No se trata únicamente de conocer la cantidad de vitaminas, minerales y calorías de los diferentes tipos de alimentos, puesto que, el consumo habitual es resultado de experiencias con los sabores, creencias y normas del lugar y ambiente social donde se crece y se interactúa. En otras palabras, la alimentación es parte de un conjunto de prácticas construidas y transmitidas desde la familia y el entorno cultural (Restrepo y Maya, 2005).

Al respecto, los estudios antropológicos sobre alimentación muestran que a lo largo de la vida humana y en diferentes lugares, las poblaciones tienen particularidades en sus platillos y modos de consumo (De Garine, 2010/2016). Más que paladar algo dulce, salado, crujiente o cítrico, se trata de compartir en comunidad con otros individuos, los mismos sabores. En este sentido, además de mantener con vida a un organismo, los alimentos forman parte del universo de saberes e ideologías, signos y significados de un grupo cultural (Navarro y Del Campo, 2016). A través de la comunicación verbal y no verbal, se consigue un aprendizaje sobre lo que es correcto y sobre lo que no se debe consumir. Así, el modo de alimentación deriva de las relaciones interpersonales vividas durante la cotidianidad. En consecuencia, las preferencias y las aversiones expresan el sentido social que se le atribuye a determinados alimentos, ya que están conformados por representaciones, prácticas y modos de relacionarse (Quevedo, 2019).

Por lo mismo, la alimentación se entrelaza con otras prácticas que caracterizan la vida del propio grupo sociocultural, esto es, la lengua, la época, la vestimenta, y el arte. Entendiéndose así, como una red de significados y actividades, se convierte en un medio que da sentido de pertenencia y organización dentro de un grupo, de acuerdo a las condiciones etarias, nivel económico y de género (Ortiz, Vásquez, y Montes, 2005). Por lo cual, el mantenimiento de las tradiciones culinarias tiene la intención de prolongar los sistemas de producción y consumo de los recursos de un territorio (García-Arnaiz, 1997). De esta manera, se entiende que el acto de elegir alimentos y llevarlos a la boca, significa que el alimento ha sufrido una transformación de naturaleza a cultura (De Garine, 1998/2016).

Correspondiente a esta acepción, se encuentra Lowenberg et al. (1970), quienes sostienen que el mejoramiento de los estilos de alimentación incluye cambios en los conocimientos culinarios, valores y connotaciones sobre lo que es nutritivo, y es favorable para conservar las tradiciones. De manera semejante, García-Arnaiz (1997), argumenta que el conocimiento nutricional corresponde a lo que un grupo social considera correcto. Por lo mismo, tanto los buenos como los malos hábitos de alimentación, están asociados a lo que las amistades y los parientes determinan que es adecuado comer.

En relación a lo anterior, se entiende que la educación alimentaria es un mecanismo de organización que integra diferentes niveles de autoridad, desde la escuela hasta los

gobiernos. Como refiere Quevedo (2019), educar en alimentación consiste en fomentar la participación ciudadana en función a la nutrición y salud, buscando trascender en la construcción de políticas públicas al respecto, no es una cuestión única de comunicar información científica nutrimental. Así mismo, este autor señala que, el objetivo es enseñar a respetar el espacio que se habita, que se comprendan las consecuencias de las decisiones alimentarias, para los demás y para el ambiente, y que se forme un criterio amplio respecto a los sistemas alimentarios industrializados.

Como refieren, Rodrigo-Vega, Ejeda y Caballero (2013), la educación para la alimentación saludable consiste en experiencias reflexivas que ayudan a encontrar y entender lo que impide la preferencia por una dieta nutritiva y tener un comportamiento con sentido de responsabilidad por el cuidado personal. Por otra parte, Zafra (2017), observa que este tipo de educación es un medio de formación para aspectos sociales que son importantes en el desarrollo de la persona como la convivencia y la cohesión social, pues a través de las prácticas de alimentación se fomenta el diálogo, respeto, e igualdad. Así, a través del incremento de conocimientos sobre temas de nutrición y actividades grupales, se espera que los infantes aprendan a ser responsables de sus decisiones, a nivel individual y comunitario, incluso que lleguen a crear prácticas culinarias que beneficien su salud y la de los demás.

Desde otro punto de vista, Basulto y Cáceres (2016), sugieren que se trata de una estrategia de prevención que promueve la elección de comidas naturales, elaboradas con productos cosechados en la región, para reducir el índice de enfermedades causadas por una alimentación alta en insumos industrializados, y para ayudar a conservar los recursos del medio ambiente. Con elementos similares, se encuentra De La Cruz, Rojas, y Gil-Luna (2020), quienes definen que este tipo de educación como

Una estrategia en la formación humana para la vida, que debe considerar o asumir, los aspectos biológicos, sociales, culturales, económicos y Geohistóricos, a fin de nutrir la visión de la salud –o para la salud- en las comunidades, escuelas y universidades, y así atender adecuadamente el compromiso de la educación en la promoción de hábitos saludables en los niños y niñas desde la infancia y durante toda la vida, con el compromiso de maestros y la familia en general. (p. 22).

En este sentido, la educación alimentaria no es sólo contar con información científica correcta, si no que conciernen los factores socioculturales del contexto. Se necesita de procedimientos, contenidos y materiales estratégicamente planeados que brinden acceso a productos nutritivos, así como apoyo al proceso de cambio alimentario. Principalmente, es importante comprender que existen diferencias entre observar la comida desde la nutrición y desde lo sociocultural. Para la nutrición, el alimento es un combustible con determinada calidad que beneficia o perjudica el estado de salud, es decir, el cuerpo humano se nutre de modo involuntario desintegrando y absorbiendo los alimentos que se le proveen. Por tanto, el objetivo de la educación al respecto es prevenir enfermedades proveyendo información correcta y oportuna sobre los grupos alimentarios y el aporte energético que necesita cada individuo según su edad, sexo y estado de salud. Por el contrario, desde una mirada sociocultural, la alimentación conforma significados que dan identidad, ya que constituye un esquema de costumbres y tradiciones que se aprenden durante la vivencia dentro de la cotidianidad, donde se repiten acciones, preceptos, y roles.

Así entonces, las denominaciones educación nutricional y educación alimentaria aluden, respectivamente, a un enfoque nutricional, y otro a lo sociocultural. La importancia de identificarlos es que, conllevan a distintas concepciones sobre lo que es la alimentación saludable, además conducen a diferentes finalidades. Cuando se tiene un enfoque nutricional, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene el objetivo de que los estudiantes conozcan el contenido de vitaminas, minerales, carbohidratos, proteínas, grasas de cada alimento, así como las cantidades que debe consumir dependiendo las necesidades que exige el cuerpo, en este sentido, importa únicamente el conocimiento nutricional y la salud del cuerpo humano. En cambio, cuando se tiene un enfoque sociocultural, el proceso de enseñanza-aprendizaje contempla la influencia que ejerce el entorno social con los significados, costumbres, horarios y roles que se han establecido a partir de la cotidianidad, y que han afianzado como la forma correcta de obtener el sustento.

Tabla 2. Aspectos de los enfoques de la educación alimentaria

Perspectiva	Denominación	Concepción de alimentación saludable	Finalidad
Nutricional	Educación nutricional	Equilibrio entre vitaminas, minerales, proteínas, carbohidratos y grasas	Reducir los problemas de malnutrición siguiendo las instrucciones nutricionales
Sociocultural	Educación alimentaria	Comidas con ingredientes naturales y recetas tradicionales	Fomentar la participación de los diferentes actores en la mejora de las prácticas de alimentación

Nota: Elaboración propia.

Por consiguiente, este tipo de educación se entiende como el diseño y ejecución de estrategias que promueven la salud individual y comunitaria mediante una orientación de patrones de alimentación basada en datos científicos, e incluyendo las características ambientales y culturales del lugar que se habita; y en efecto, es adecuado referirse a educación alimentaria ya que hace alusión a los factores socioculturales que determinan los modos de cocción, horarios de comida, listado de la despensa, valoraciones, y gustos. No excluye la noción de nutrición, sino que la integra, y abarca dimensiones complejas como la cultura, economía, y medio ambiente.

1.2 Criterios para educar la alimentación en el ámbito escolar

Desde la infancia hasta la adultez existe el riesgo de caer en algún extremo de la malnutrición, por lo que, la educación alimentaria es apropiada a los diferentes grupos etarios. Sin embargo, el interés se ha puesto en la infancia y la adolescencia ya que en estas etapas se configuran las preferencias y aversiones de los alimentos que probablemente se mantendrán en la edad adulta (A. Pérez y Caixás, 2014). Además, son etapas donde los padres y madres de familia prestan mayor atención a la educación de sus hijos, conocen a los profesores, los horarios de clases, e incluso se interesan en saber lo que se aborda en clase. Por ello, la enseñanza alimentaria a temprana edad se considera una acción de intervención estratégica (A. González, Travé y García, 2020), porque efectivamente, abarca diferentes grupos de actores,

infantes y adultos, y porque a través de ello, se reafirma la relevancia del cuidado alimentario tomando como prioridad el bienestar de las nuevas generaciones.

En este sentido, la escuela se ha constituido en el espacio ideal para el logro de una salud integral y la consolidación de hábitos que conduzcan hacia la calidad de vida (De La Cruz, 2019). Entendiendo la escuela como un espacio adecuado, viable y efectivo para emprender acciones sobre la promoción de hábitos de alimentación saludables, significa que, los infantes y el sistema de educación formal son unidades de actuación que definen la estrategia nutricional de educación alimentaria. Esta propuesta no es una novedad. Desde mediados del siglo XX, los organismos internacionales han identificado que el tema nutricional es un pilar en la formación de toda persona (Lowenberg et al., 1970).

Asimismo, Berg (1978) ratificó a finales de la década de 1970, que la educación pública sería un medio masivo idóneo y económico para la información y formación sobre la salud. De acuerdo con el autor, este medio permite brindar el mismo mensaje a un gran número de personas, de modo simultáneo y a largas distancias. Destacó que, aun cuando los mensajes tienen un sentido general, lo importante es que estos mensajes lleguen a las familias con mayor velocidad que una enseñanza por comunicación directa, es decir, mediante círculos cerrados, de persona a persona, hacia aldeas, centros de rehabilitación o núcleos familiares.

El autor explica, si la intención es hacer llegar la misma información a diferentes grupos de personas, es en vano trabajar con una modalidad personalizada que resulta costosa y tardada, en especial, porque cada familia tiene problemas y posibilidades particulares de alimentación, lo que demanda asistencia nutricional ajustada a sus necesidades y condiciones. Sin embargo, ambos medios, tanto la vía masiva como la personalizada, pueden ser complementarios y funcionales. Mientras la modalidad masiva, permite mantener un eco sobre el cuidado de la alimentación, por otro lado, la comunicación directa podría atender las cuestiones específicas de cada persona, familia o comunidad.

Considerando que la educación pública es un medio masivo, significa que proporcionará información general sobre la regulación de los hábitos de alimentación. A pesar de que esto, se pueda entender como una enseñanza sencilla y fácil de efectuar, diversos autores han sugerido temas, modo de articularlos y actores responsables con la finalidad de

hacer asequible este tipo de educación en las escuelas. En general, se plantea el uso de un contenido nutricional basado en las instrucciones profesionales; se enfatiza en la colaboración entre los actores educativos; y se recomienda la implementación de las normativas acorde a las condiciones y necesidades de los infantes.

Respecto al contenido, Pattison et al. (1960) señalan que la educación alimentaria en las escuelas de nivel básico se constituye de la clasificación nutrimental de los alimentos y de habilidades de cocción, lo cual se imparte a través de talleres y pláticas. La finalidad es que, los estudiantes aprendan a: identificar las comidas saludables, preservar el máximo de nutrientes durante la cocción, recurrir a los suplementos solamente cuando se requieran, y a priorizar su dinero en una dieta suficiente y variada. Como se puede apreciar, los autores proponen la construcción de un conocimiento teórico y práctico, destacando dos dimensiones, el aprovechamiento nutricional y la administración económica.

En este mismo sentido, Téllez y Orzáez (2003), sugieren la realización de talleres que traten sobre la dieta equilibrada. En los cuales, se explique la importancia de combinar los diversos grupos de alimentos para el bienestar del organismo, destacando los valores nutricionales, y reafirmando que es fundamental llevar una dieta sana para el desarrollo físico e intelectual. Aunado a la información, es necesario proporcionarles ejemplos para que comprendan de mejor manera cómo pueden llevar una dieta equilibrada a su realidad. De acuerdo con los autores, el propósito es que los estudiantes se convenzan de que pueden ser responsables de su propia forma de consumo, y que siguiendo las recomendaciones en su ingesta diaria es posible mejorar su rendimiento escolar.

Por su parte, Núñez y Banet (2004), proponen abordar los temas de: dieta equilibrada, función de los alimentos, clasificación y raciones; higiene durante el proceso de cocción y en el consumo; enfermedades derivadas de la falta de asepsia; producción y conservación; calidad de los productos y sus beneficios nutricionales. Tomando en cuenta el incremento de alimentos industrializados, ciertamente es idóneo que las nuevas generaciones aprendan a elegir correctamente entre la oferta de productos, revisando de modo detenidamente la información que presentan las etiquetas sobre el número de calorías y vitaminas. A partir de lo anterior, las modificaciones en la alimentación se pueden definir como una formación intelectual que ayuda a los estudiantes a responsabilizarse con su salud, con el medio

ambiente, así como, a valorar sus productos locales y, a participar en la cosecha e higiene de los alimentos.

En concordancia con lo ambiental, Basulto y Cáceres (2016) señalan que al hablar de educación alimentaria es necesario incluir las consecuencias del consumo de alimentos procesados. Los autores explican que, no se trata de asociar la educación alimentaria con ideales de belleza fundados en la esbeltez, pues esto conduce a tomar cualquier alternativa siempre y cuando permita alcanzar un cuerpo estilizado. Deja de importar si se consumen alimentos procesados o naturales, lo único que se considera es que sean productos bajos en grasa, sal o azúcares. En cambio, se trata de hacer ver que existe una relación correspondiente entre el bienestar humano y lo ambiental, por lo que, es sugerente trabajar en una transformación de las prácticas alimentarias basadas en el mejor uso de los recursos naturales.

Por su parte, Contento (2011) propone centrarse en el comportamiento más que en el conocimiento a través de dos fases, una motivacional y otra práctica. En la primera, se presentan datos sobre los pros y contras nutricionales de los alimentos. En la segunda fase se dispone de las herramientas necesarias para que los alumnos tomen acciones reales de cambio y no se quede únicamente en lo informacional. Así, un resultado exitoso al educar la alimentación no se expresa a través de un mayor número de conocimientos, sino en acciones habituales que construyen la conducta.

De acuerdo con E. M. Trescastro-López y S. Trescastro-López (2013) es un proceso paulatino que requiere adecuaciones conforme a la capacidad cognitiva de los estudiantes. Primero, se procura conseguir que los estudiantes distingan entre frutas, verduras, carnes, e identifiquen sus principales propiedades y beneficios; posteriormente, que tengan nociones sobre lo que es la alimentación casera; por último, se espera que participen en las actividades de cultivo y crianza de animales. Con ello, se busca que conforme a un proceso gradual y cíclico, los infantes comprendan aspectos sobre modos de cocción, horarios de merienda, grupos de alimentos, costumbres y tradiciones.

Aunado a una selección organizada y asertiva de contenidos, para que la educación alimentaria tenga un funcionamiento correcto y sea de utilidad a la vida de los estudiantes, requiere de la colaboración de diversos actores. Además, de profesionistas en nutrición, medicina y enfermería, es necesaria la asistencia de antropólogos, economistas, ingenieros

ambientales o voluntarios, quienes no pertenecen al sector salud, pero conocen sobre alimentación, pedagogía, o sobre la relación entre comida y recursos naturales (De La Cruz, 2018a).

De igual manera, Yus (2004) observa que la educación alimentaria es fundamentalmente una responsabilidad compartida y se sostiene de la participación articulada de cuatro niveles. El primero lo denomina nivel social y abarca instituciones sociales y administrativas. Enseguida, ubica el nivel ambiental, refiere a la coordinación entre escuelas, padres de familia y comunidad. Después, se encuentra el nivel curricular que consta del equipo docente, contenidos del área, y objetivos generales. El último nivel corresponde a la práctica educativa. Por consiguiente, la efectividad de los programas de educación en materia alimentaria depende de la contribución de los diferentes niveles mencionados.

Aunado a la colaboración de las autoridades y profesores, se agrega la participación socio-familiares, esto es, padres, madres, e hijos. La asistencia de los padres y los miembros de la comunidad es crucial dado a que son los principales proveedores de la alimentación de los infantes (M. García, 2012). Esto sugiere que no basta con transmitir conocimientos a las personas, tampoco que de modo independiente se adquieran buenos hábitos alimentarios, sino que, involucra a comunidades y/o familias en el proceso de mejoramiento.

En este sentido, Tormo, Trescastro, Pereyra, Galiana, y Bernabeu-Mestre (2017) propone la formación de una red de promotores de la alimentación saludable conformada por padres y madres de familia, y docentes, para que realicen cambios de estilo de vida en conjunto, tanto en el medio escolar como en los hogares. La lógica de tal propuesta radica en que, a mayor número de personas convencidas de llevar una nutrición correcta como medio de prevención a las enfermedades, la consecución de objetivos será más probable. Por tanto, no se trata de que esta red funcione en un momento presente, sino que se busca consolidar una forma de vida en sociedad, y que el estilo de alimentación nutritiva, se reitere de generación en generación.

Por otra parte, respecto al énfasis en las necesidades de los estudiantes para la planeación de un programa de educación alimentaria, Al-Ali y Arriaga (2015) precisan cuatro acciones. Primero, hacer una investigación dentro de la escuela para identificar los problemas alimentarios que requieren mayor atención. Segundo, delimitar el objetivo en el

comportamiento alimentario, por ejemplo, la eliminación del consumo de azúcar, o evitar largos periodos de ayuno. Tercero, destinar suficiente tiempo para desarrollar las lecciones a profundidad. Cuarto, hacer uso de estrategias educativas que permitan dominios cognitivos, afectivos y conductuales. En esta aportación, destaca la propuesta de tomar en cuenta las necesidades de quienes recibirán la educación, y no solamente, aceptar el contenido y los procesos educativos que las instancias externas sugieren o imponen.

Similarmente, A. González et al. (2020) argumentan que la perspectiva de trabajo por proyectos es un método de acción con gran efectividad para el abordaje de la educación alimentaria ya que reúne las ideas e intereses de los estudiantes, con lo cual se desarrollan propuestas como la creación de una unidad didáctica en la merienda escolar, lo cual permite que los estudiantes encuentren relevancia social y pertinencia curricular de este tipo de educación. En efecto, de acuerdo con los autores, ésta forma de abordaje al tema alimentario, contribuye a mejorar las acepciones y prácticas de consumo de los estudiantes, tales como tomar un desayuno con fruta fresca, derivados lácteos, y cereales enteros.

De acuerdo con Pérez-Rodrigo y Aranceta (2003), un plan de educación alimentaria se caracteriza en que: tiene un enfoque conductual, emplea estrategias basadas en la teoría y en las necesidades de los estudiantes, incluye la participación familiar y el contexto cultural, tiene espacio e intensidad suficiente, asimismo, brinda oportunidades de formación nutrimental a los profesores. Estos autores consideran que las actividades extracurriculares como la jardinería escolar, las habilidades culinarias, las visitas guiadas, entre otras actividades son necesarias y adecuadas, sin embargo, su realización siguen siendo un reto dentro de las escuelas por la matrícula y los recursos económicos.

Por último, con base a De La Cruz (2019), una escuela se puede considerar promotora de la salud alimentaria cuando promueve prácticas saludables de manera continua e integral, fortaleciendo las conductas no contrapuestas en los niños y niñas, y afianzando conocimientos y actitudes saludables, contando con entornos saludables, y trabajando con los líderes de la comunidad. En general, cuando logra mejorar la salud del todo el personal escolar, la familia y la comunidad. También sostiene que, a través de la modificación del ambiente escolar, dando acceso a políticas de alimentación escolar que aseguren comidas

saludables, así como, manteniendo la evaluación y la autoevaluación, se fortalecerán las actitudes de autoeficacia, y se observarán cambios sostenidos, no momentáneos.

A partir de los autores señalados, se ha identificado que los criterios que se toman en cuenta para implementar un programa nutricional en las escuelas tiene relación con tres aspectos: el contenido a enseñar, los actores responsables, y el proceso estratégico de educación. Acorde con ello, el primer criterio es la pertinencia, es decir, el esquema temático debe ser comprensible y significativo para los estudiantes, así como la forma de enseñanza. El segundo criterio es la colaboración, es necesario incluir a docentes, padres de familia, y autoridades en la planeación y ejecución de un programa de educación nutricional. El tercer criterio es la profundidad y constancia, hay que considerar los diversos espacios y tiempos escolares para hallar las formas de abordar los temas competentes y conseguir que el conocimiento llegue a la comprensión y la actuación.

Por lo tanto, se reitera que en esta investigación es adecuado tomar como punto de partida una perspectiva sociocultural, pues admite que la alimentación es un aprendizaje que deriva de múltiples vivencias, y que es un proceso gradual y social; por ello, este enfoque es idóneo porque permite acercarse al estudio de esta tarea educativa considerando que se trata de una configuración de interacción con determinadas actuaciones, y no solamente como un conjunto de datos nutricionales organizados y perfectamente expuestos.

1.3 Formación y práctica profesional del nutriólogo

La profesión del nutriólogo surgió por la demanda de mejorar los servicios alimentarios en los hospitales (L. López, 2015), y por el conocimiento nutricional generado a finales de siglo XIX, y principio del siglo XX (Lowenberg et al., 1970). Su función se ha conformado en ayudar a que las personas de diferentes edades gocen de buena salud, que sea visible en su apariencia, en la actitud energizada y alerta, así también, que se refleje en la estabilidad emocional (Roth, 2009). En otras palabras, la responsabilidad de los nutricionistas es la seguridad alimentaria y nutricional, y consiste en atender comedores industriales y escolares, cafeterías, cocinas económicas, no solamente consultas particulares (Gaviria, 2015). Con la finalidad de que planifique, organice, dirija, controle y coordine la alimentación hospitalaria, de manera individual o comunitaria, su formación comprende el manejo de aspectos

biológicos, sociales, económicos, industria, gestión, habilidades comunicativas y manejo de la incertidumbre durante el proceso de intervención dietética. Al respecto, en la tabla 3 se exponen diferentes autores que señalan los aspectos formativos para estos profesionistas.

Tabla 3. *Formación del profesional en nutrición*

Autor	Aspectos formativos
Roth, 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de nutrición: dieta saludable; digestión, absorción, metabolismo y grupos de nutrientes. • Mantenimiento de la salud: enfermedades y alergias relacionadas con los alimentos, planificación de la dieta durante la infancia, adultez, y la vejez. • Terapia nutricional médica: investigaciones y análisis de los trastornos relacionados con la nutrición, y los usos apropiados de la dieto-terapia para reestablecer la salud.
P. López, Moreno, Hunot, Ortiz, y Aguayo, 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Básica común. Integra las unidades de aprendizaje o materias comunes entre varias carreras de un mismo campo, como las que constituyen herramientas teóricas, metodológicas e instrumentales necesarias para el ejercicio de una profesión. • Básica particular. Comprende las unidades de aprendizaje o materias centradas en la profesión, no se comparten con otras carreras, se orientan a un aprendizaje genérico del ejercicio profesional. • Especializante. Comprende bloques de materias articuladas entre sí, respecto a un ámbito del ejercicio profesional. • Optativa abierta. Incluye unidades de aprendizaje diversas que pueden tener ciertos niveles de seriación, orientada a enriquecer y complementar las formaciones profesionales.
L. López, 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de los aspectos biológicos, sociales, económicos y psicológicos relacionados con los alimentos y la persona.

	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación en administración y gestión para el área de la salud y nutrición clínica, industria, y economía. • Docencia para formar otros especialistas.
Philippi, 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación a la investigación y administración. • Nutrición y comportamiento. • Sustentabilidad en nutrición. • Mejora de los alimentos y plantas frente a los cambios climáticos. • Estudios sobre el metabolismo: problemas endócrinos y alimentación. • Grupos de alimentos y metodologías de evaluación de consumo en los diversos ciclos de vida.
Gaviria, 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones de gestión, organización y preservación de la salud. • Evaluación y control de la calidad respecto a los alimentos. • Administración de los recursos económicos, técnicos, tecnológicos y logísticos bajo los fundamentos éticos. • Prevención de las enfermedades transmitidas por alimentos.
Del Campo, Martinich, Navarro, y Alzate, 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende materias: socio-economía, educación, salud pública, nutrición y alimentación. • Capacitación para formular contenidos en nutrición y alimentación. • Dirección de unidades técnicas y de establecimientos de servicio alimentario. • Desarrollo de tecnología para dar seguridad alimentaria, cuidado en la fortificación y mejora de nutrientes. • Formación pedagógica para habilitarlos en el desempeño en los diferentes niveles del sistema educativo formal, universitario y posgrado, asimismo para impartir cursos o talleres a nivel familiar y comunitario.

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con todo lo expuesto, se puede definir que la enseñanza ejercida por los nutriólogos se caracteriza por ser personalizada, evaluativa, correctiva, conducida y lineal. Personalizada porque el plan de alimentación no es el mismo para todos, va en relación a los propios objetivos al sexo, la edad, y la condición de salud en que se encuentre el paciente, es decir, adaptado a las características de cada persona. Promueve el consumo proporcionado de frutas, verduras, granos enteros, grasas y carbohidratos saludables, e impulsan hacer actividad física. Evaluativa ya que el nutricionista verifica cuantitativamente los progresos del paciente, con peso, talla, y análisis clínicos.

Correctiva porque asume que existen errores en la dieta de una persona, y por ello, esta busca al profesional que le indicará qué comer y en qué cantidad. Asimismo, es conducida debido a que el nutricionista traza la estrategia que seguirá su paciente para conseguir objetivos de modificación de alimentos. Finalmente, es lineal, porque aun cuando parte de la información que proporciona su paciente para diseñar el plan nutricional, se mantiene la relación de especialista-paciente, donde el primero es quien sabe, mientras el paciente el que debe aprender. Por tanto, desde los profesionales de la nutrición, la educación alimentaria es un proceso correctivo de hábitos mediante un tratamiento dietético, que consiste en proporcionar asistencia personalizada, que además de la atención a una enfermedad, tal asistencia puede tener fines estéticos.

El tratamiento dietético personalizado consiste en la elaboración de una guía donde se especifican los objetivos nutricionales, adecuado al padecimiento de la persona (Arija y Aranda, 2014). Requiere de una valoración médica e historial dietético y personal de su paciente (Roth, 2009; Segurola, Pérez- Portabella y Parri, 2014; A. Pérez y Caixás, 2014). Dependiendo de sus características serán sus requerimientos alimenticios. Se considera, si es infante, adolescente, o adulto; y si padece de alguna enfermedad como osteoporosis, artritis, cáncer, diabetes mellitus, hipertensión, cardiopatía, aterosclerosis, enfermedades renales, hipertensión, etcétera. Así, se diseña una receta que incluye el listado de lo que se puede consumir, limitar, eliminar, o alternar; así como, la frecuencia de consumo, e indicaciones sobre cómo prepararlos. La finalidad es que, el paciente quiera y consuma verduras, frutas, carnes, cereales enteros, en cantidades requeridas; al mismo tiempo, que disminuya o elimine el consumo de aquello que es superfluo como golosinas, frituras, enlatados e instantáneos.

Una vez establecido los detalles del plan dietético, los nutriólogos explican a sus pacientes las ventajas de adherirse a la dieta y el porqué de las limitaciones o de la supresión de algunos alimentos. Es importante que generen un ambiente de confianza, serio y disciplinado, para dar seguimiento a los objetivos nutricionales, y conseguir que sea una intervención nutricional efectiva (Seguro et al., 2014). Lo cual significa que, la responsabilidad y el reto para los nutriólogos es inducir al paciente a que se adhiera al plan fácilmente, que asuma la importancia de cuidar de su dieta, no como un medicamento que durará por un tiempo, sino como un cambio que perdure y trascienda.

Para lograr esta convicción, A. Pérez y Caixás (2014), sugieren que es útil preguntar en cada cita sobre el agrado y la adaptación de la alimentación para llevar un control sobre su motivación; además que sirva para fijar objetivos alcanzables a corto plazo; y que durante el proceso, se elogien los cambios favorables, evitando resaltar los fracasos. Debe utilizar métodos y herramientas que hagan factible la adhesión de nuevos alimentos dentro de la realidad de la persona, como el manejo de un lenguaje apropiado y claro, o mostrarse accesible disponiendo tiempo para aclarar dudas (Seguro et al., 2014). Asimismo, es recomendable invitar la participación de los familiares del paciente, de preferencia, quienes ayudan a preparar la comida, para que sean apoyo en este proceso (A. Pérez y Caixás, 2014).

De acuerdo con Del Campo et al. (2017), los nutriólogos emplean dos procedimientos para orientar la alimentación, una es de tipo transmisionista y la otra es crítica o reflexiva. La primera consiste en el proceso de transferir conocimientos sobre alimentación. Se asume que la exposición ante nueva información modificará las actitudes, corrigiendo los hábitos alimentarios inadecuados. En cambio, la forma crítica o reflexiva construye un vínculo entre el individuo/comunidad y el profesional, a través del cual intercambian experiencias y saberes. A diferencia de la modalidad transmisionista, donde se considera que el paciente es el único responsable de la efectividad del tratamiento dietético, en la modalidad crítica, ambos papeles son importantes, nutriólogo y paciente, se reconocen como sujetos involucrados en este proceso de cambio alimentario.

De esta manera, la legitimidad del nutricionista como prescriptor de dietas se debe a que cuenta con una base sólida, avalada con principios científicos de la disciplina. Dado a que se trata de un cambio trascendental en la manera de cuidar la salud del cuerpo, estos

profesionales se les consideran los educadores por excelencia de estilos de vida saludable (Del Campo et al., 2017). Aunque se admite que esta actividad le corresponde por su formación y práctica profesional, es importante destacar que se han orientado, principalmente, a la labor de intervención, es decir, cuando ya existe un problema de malnutrición su asistencia tiene lugar.

1.4 Formación docente en relación a la educación alimentaria

Aunado a los nutriólogos, también los docentes han sido encomendados para orientar a las nuevas generaciones hacia el consumo de alimentos nutritivos. En este caso, su función es preventiva, no les corresponde hacer prescripciones de dietas, sino hallar forma preventivas para evitar algún problema de malnutrición. Esta responsabilidad comenzó durante la década de 1930 cuando se implementaron los desayunos escolares en las escuelas primarias de países europeos, en las cuales los docentes estaban encargados de diseñar el menú y vigilar la higiene en los comedores (M. García, 2012). Esta tarea se formalizó en la década de 1950-1960, a partir de que, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, y el Fondo Internacional de Ayuda de Emergencia a la Infancia incluyeron en sus objetivos impulsar la formación de los docentes en las áreas de nutrición y economía doméstica, para mejorar los estilos de alimentación de los niños y las niñas (Lowenberg et al., 1970).

De acuerdo con Rodrigo-Vega et al. (2013), para cumplir con la misión de la educación alimentaria, primeramente, el profesorado tiene que internalizar los conocimientos nutricionales y demostrarlos con su propio estilo de vida. En efecto, como señala Rendón (2013), las convicciones personales se encuentran inmersas en la enseñanza, así, los temas y estrategias empleadas están sesgadas por las creencias y la personalidad de cada profesor. Por consiguiente, si no se compromete, es probable que no corrija sus malos hábitos de alimentación, y promueva los temas de nutrición con métodos didácticos que únicamente alcanzan la exposición de información, sin ahondar en el contenido, y son poco contextualizados a los intereses de los estudiantes (Yus, 2004).

Tal como sucede con otros temas de educación, el éxito en los programas de alimentación radica en el compromiso de los docentes (Pérez-Rodrigo y Aranceta, 2003). En

especial, cuando tienen autoridad e influencia en la organización escolar, fungiendo como gestores y administrativos, es necesario que demuestren compromiso al desempeñarse como educadores de la alimentación (Iddrisu, 2018). De ahí, se entiende que la preparación del profesorado en esta área se trata de tomar responsabilidad consigo mismos, más que adquirir conocimientos y exponerlos a los alumnos.

Debido a los crecientes problemas de malnutrición durante la edad infantil se ha considerado que es de utilidad implementar educación alimentaria desde la edad temprana, lo cual demanda que los docentes cuenten con la formación suficiente para atender esta labor. Al respecto, De La Cruz, Poma, y Suález-Calixto (2022) sostienen que las instituciones formadoras de docentes deben comprometerse en preparar recursos humanos con valores, conocimientos, y actitudes orientadas al pensamiento crítico- reflexivo, y al desarrollo de destrezas didácticas para la enseñanza de alimentación y nutrición.

En efecto, tal como señala De La Cruz (2019), un docente preparado y con interés en las mejoras de alimentación observa el consumo suficiente y adecuado de agua; respeta la hora del receso; supervisa la organización y limpieza del comedor escolar; inspecciona la lonchera de los infantes; vigila la tienda escolar; destaca la importancia de tomar el desayuno; vigila el consumo de alimentos en el hogar y en la comunidad; y vigila el crecimiento de los niños, en tanto antropometría y comportamiento. Siendo así, su labor como educador de la alimentación se caracteriza por gestionar las buenas condiciones alimentarias, y por convertirse en un cuidador de las acciones de los estudiantes.

En este sentido, Nanayakkara, Margerison y Worsley (2018), arguyen que los profesores cuentan con la capacidad de proporcionar una aportación sólida al plan de estudios relacionados con esta temática. Esto debido a que, regularmente conocen las instalaciones de la escuela, las oportunidades y los retos que se puede tener al ejecutar un programa de alimentación. Incluso puede reconocer los alcances y carencias de sus conocimientos y habilidades en el abordaje de dicho tema. Por lo tanto, esto indica que es conveniente tomar en cuenta la opinión de los docentes para planear y desarrollar programas de educación alimentaria que sean pertinentes y exitosos.

En función a lo anterior, Rodrigo-Vega et al. (2013) diseñaron una asignatura de alimentación para la formación inicial de profesores, y la conformaron por las unidades de:

significado biológico de la alimentación, fundamentos conceptuales, principales nutrientes, necesidades nutritivas humanas, dieta equilibrada, estrategias didácticas, cuestiones sociales y culturales. Los objetivos que propusieron estos autores para dicha asignatura son los siguientes:

- Potenciar el sentido crítico ante cualquier contenido relacionado con la alimentación.
- Generar cambios en sus creencias, actitudes y hábitos alimentarios a partir de la revisión crítica de las propias pautas de alimentación.
- Ofrecer experiencias educativas que guarden relación con el tema y sirvan de referencia para su labor como docentes.
- Identificar las coincidencias y discrepancias alimentarias entre compañeros.

Con una perspectiva similar, Ates (2019), señala que es primordial la modificación de comportamiento de los docentes, para emprender algún programa de intervención al respecto, primero hay que prestar atención a sus dificultades para encontrar los factores que se contraponen a las prácticas de alimentación saludable. De acuerdo con el autor, tales factores tiene que ver con cuestiones de identidad, creencias sobre nutrición saludable, y la facilidad de participar en los proyectos de educación alimentaria. En relación a lo anterior, Tormo et al. (2017) señalan que la formación de los docentes en esta área se puede lograr a través de diplomados, como los que se implementaron en las últimas dos décadas del siglo XX en España, mediante el programa denominado Educación Alimentaria y Nutricional. Los diplomados se conformaron por los temas de fisiología, química, higiene, nutrición aplicada, alimentación de colectividades, técnicas de planificación y didáctica; y tuvieron una duración de 160 horas, 120 teóricas y 40 prácticas.

En relación a lo anterior, De La Cruz (2018a) observa que regularmente los docentes no tienen una preparación exhaustiva sobre nutrición, por lo mismo, propone que la formación de los docentes en esta área se concentre en el desarrollo de habilidades para diseñar e implementar estrategias creativas, donde relacionen literatura, arte, ciencia y nutrición, elaborando cuentos, poemas, y canciones; o también, desarrollando prácticas de cocina haciendo énfasis en la geografía gastronómica, aspectos culturales, socio-emocionales, y simbólicos de los alimentos. Por su parte, Núñez y Banet (2004), indican que

lo más importante es que los docentes sepan desarrollar situaciones de enseñanza donde los alumnos estudien sus propios intereses de alimentación, es decir, que los docentes desarrollen estrategias didácticas innovadoras, lúdicas y motivadoras.

Con base en las diferentes propuestas formativas para los docentes, se entiende que su labor en esta área exige un cambio de pensamiento, de actitudes y valores con respecto al estilo de vida. Es decir, se identifican tres elementos que deben constituir su preparación para educar hacia la alimentación saludable. Primeramente, el dominio de conocimientos nutricionales y de accesibilidad a los alimentos; en segundo lugar, la habilidad de realizar actividades didácticas creativas; finalmente, la autocorrección de hábitos y el compromiso de actuar conforme a lo que se enseña.

Siguiendo lo anterior, se identifican tres aspectos que caracterizan al buen docente para la educación alimentaria, estos son: conocimientos, pedagogía y apropiación. Deben contar con saberes propios de la nutrición; como también, saber elegir herramientas pedagógicas para tratar estos temas; y principalmente, interiorizar tales conocimientos a su vida personal, para que enseñe con el convencimiento de que estos temas son importantes para los estudiantes.

Finalmente, una cuestión en torno esto, es la forma en que se puede llegar a tal formación. Han sugerido que puede ser a través de talleres, diplomados, o materias; sin embargo, es conveniente revisar que la práctica del día a día ha sido estudiada como una fuente de formación para los docentes, pues esta llega a conformar la experiencia. Es decir, los profesores aprenden a ser docentes enfrentando los problemas que surgen en la escuela, no desde un taller, diplomado o materia. Entonces, como la experiencia es un eje en el desempeño docente, se convierte en un espacio para analizar la formación del docente para la educación alimentaria.

1.5 Experiencia como fuente de formación para el docente

La enseñanza de la alimentación demanda el dominio de dos dimensiones: nutrición y didáctica. Sin embargo, el hecho de que puedan contar con una preparación adecuada no garantiza que impartan adecuadamente los temas de nutrición y alimentación. La realización de esta tarea aún es un reto, debido que, la labor del docente comprende múltiples actividades.

Además de la enseñanza dentro del aula, surgen otras tareas como la elaboración de periódicos murales, la organización de desfiles y eventos para días festivos. A ello, se agregan las nuevas materias e innovaciones como las tecnologías de la información, que exigen al docente que mantenga su preparación actualizada (Esteve, 2010; Dussel, 2010).

Asimismo, la labor docente es cada vez más exhaustiva por el incremento de estándares de calidad, que exige el dominio de conocimientos y habilidades en términos de inmediatez, abundancia y simultaneidad. Tienen que responder a los objetivos de la educación en general que se determinan por las circunstancias políticas, económicas, sociales, e ideológicas de tipo neoliberal (Muñoz-Mancilla, 2019). Las cuales hacen que, el campo educativo este condicionado por el mercado educativo, laboral, económico, y tenga exigencias de eficiencia, competitividad, realismo, pragmatismo, disciplina y evaluación (E. Jiménez, 2010). En consecuencia, se privilegia el hacer en lugar del ser (Cedillo, 2017), es decir, se busca la instrumentalización en la formación de habilidades, dejando olvidado los principios éticos que recuperen y fortalezcan el pensar, el sentir y el estar del ser humano.

En adición a lo anterior, la docencia ha sido una profesión criticada debido a que se existe una desarticulación entre los contenidos teóricos y técnicos brindados durante la preparación universitaria, y lo que se ejerce en la realidad escolar (Rockwell y Mercado, 1989). Por lo anterior, se ha estudiado la práctica del docente dentro de dichas exigencias con la finalidad de destacar la importancia de la experiencia como medio de formación. Los estudios han aportado nociones como: pedagogía de lo cotidiano, conocimiento experiencial, y experiencia escolar.

A saber, la pedagogía de lo cotidiano propone la conformación de una conciencia reflexiva que hace énfasis en la dignidad de la persona y no en los intereses del capital (Cedillo, 2017). El conocimiento experiencial refiere al saber práctico que guía y responde a las cuestiones esenciales sobre cómo se debe educar a los alumnos, cuál es el rol del profesor, cuál es el rol de los alumnos, el de los padres, el sentido de la educación, en otras palabras, apuesta por la creación de una teoría personal acerca de la enseñanza (Moral y Pérez, 2010). De acuerdo con Rockwell y Mercado (1989), de la realidad educativa surgen tres dimensiones formativas para los docentes. Primero, la estructura socio-cultural de la escuela, que refiere a las formas de participar y de comunicarse de acuerdo a los tiempos y al espacio

que delimitan la escuela. Segundo, la definición del trabajo docente a partir de las actividades marcadas por las normas burocráticas, por los compañeros de trabajo, los padres y alumnos. Tercero, la presentación del conocimiento escolar y las adaptaciones de contenido que se deben hacer de acuerdo al contexto.

Así, se entiende que la enseñanza deriva tanto de lo establecido en los planes y programas, como de lo vivenciado en el espacio escolar. Esto hace alusión a un proceso formativo no acabado, que se configura según las experiencias buenas y malas que se reflexionan e internalizan. De esta manera, la escuela es un espacio donde el docente puede mostrar autonomía, crítica y creatividad en la solución de sus problemas particulares. Así, su formación no deriva únicamente de lo académico-universitario, sino de lo que comparte con otros actores en los diferentes momentos de la escuela, dentro y fuera de clase. En relación a lo anterior, se han propuesto modelos de formación docente. Como tales, indican las funciones, los objetivos educativos, lo que es la enseñanza y el aprendizaje, enmarcado un momento histórico y siempre alineado a los intereses de las autoridades y la sociedad (Muñoz-Mancilla, 2019).

Algunos de estos modelos son: la reflexión en la acción, hermenéutico-reflexivo, enfoque en el análisis, y orientación a la investigación. El modelo reflexión en la acción consiste en preparar a los profesionistas a enfrentarse a situaciones donde las teorías disponibles resultan inoperantes ante problemas complejos e inéditos (Ruffinelli, 2017). Con este modelo se tiene la finalidad de hacer que un profesional sea competente en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de una investigación sistemática, para dar solución a los problemas que resultan durante la práctica. Por su parte, De Lella (2003) analizó los modelos de formación docente llamados práctico-artesanal, academicista, tecnicista; y a partir de ello, sugirió el modelo hermenéutico-reflexivo. Este modelo tiene como objetivo formar a docentes con la capacidad de leer los cambios vertiginosos de la postmodernidad, para que basándose en esta lectura creen sus teorías personales sobre la enseñanza. Así, se considera que la formación profesional constituye dos partes, primeramente, el proceso de adquirir, estructurar y reestructurar conocimientos, habilidades y valores, y en segundo lugar, la capacidad de compartir su reflexión en ámbitos grupales, de tal manera que sus experiencias

alcancen un nivel más alto que el áulico, idóneamente, que interpelen cambios a nivel institucional y social.

Sobre todo, que les permitan mejorar su labor dentro de las exigencias del mundo contemporáneo, favoreciendo su imagen social, profesional y autoestima. Esto debido a que, el modelo hermenéutico-reflexivo admite que la enseñanza es una actividad compleja en un ecosistema inestable, determinada por el contexto, espacio temporal y sociopolítico, cargado de situaciones insospechadas que exigen a menudo soluciones inmediatas donde se debe actuar con sabiduría y creatividad (De Lella, 2003).

Por su parte, Ferry (1990) propuso el modelo de formación docente con enfoque en el análisis, y consiste en desarrollar el saber-analizar, más que el saber-hacer. Promueve que los docentes fabriquen por sí mismos los instrumentos que emplearán y favorecerá su práctica partiendo de un desarrollo individual que implica adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender y aprender. Así, la formación es el resultado del desarrollo individual continuo, influido por las situaciones y por los actores que le rodean; es un proceso que permiten estar tendiente a construir la labor adquiriendo o perfeccionando capacidades.

Este modelo permite que los docentes analicen la realidad educativa con una postura crítica, y sean capaces de descubrir nuevas pedagogías para los temas emergentes y urgentes; pues son conscientes de que la realidad educativa no sucede de manera exacta y repetitiva, sino que acontecen situaciones imprevistas y no dominables. Por lo que, se predisponen a cuestionar y reinventar las teorías para resolver las dificultades que se le presenten. Esto se debe a que, su criterio se vuelve más amplio, comprende las situaciones, y persiste en hallar los medios y los recursos necesarios para atender sus problemas concretos.

Por su parte, Aguerrondo (2003), hace énfasis en la investigación educativa, entendido como un proceso de planificación e investigación permanente. De acuerdo con la autora, existen tres modalidades para preparación de los docentes, se encuentra la formación inicial, formación continua y la investigación. Esta última es la que menos se ha desarrollado, y es la que se estima con mayores expectativas en términos de calidad educativa, puesto que se ha observado que los docentes deben contar con dominio de un saber legitimado, que

realmente les sirva para entender qué hacer ante los problemas educativos y puedan elaborar proyectos de intervención de implementación rápida.

Así mismo, Aguerrondo (2003), explica que, en investigación educativa se busca comprender las relaciones de los diferentes fenómenos de la educación y las variaciones que tienen, por lo que, puede ser una investigación educativa de tipo académica o de orientación técnica. La primera, tiene el objetivo de aumentar el conocimiento básico en educación, por ello, se espera un informe extenso y conceptual. En cambio, en el segundo tipo de investigación se espera información aplicable y relevante, que es de utilidad para comprender las causas de los problemas, y en consecuencia, resolverlas creando alternativas adecuadas. La duración de este tipo de indagación oscila entre dos a seis meses, y generalmente está enfocada a un grupo de pocos integrantes. Ambas modalidades de investigación educativa son necesarias y complementarias, por ello, afirma que es recomendable modificar la formación de los docentes incluyendo tanto la formación inicial como la formación continua, la capacidad de innovación.

En otras palabras, la investigación conlleva acciones como transformación, valoración, y proposición. Obliga a mirar la realidad educativa con detenimiento y bajo una postura crítica. Se trata de un ejercicio que permite desarrollar la habilidad de diagnosticar problemas irrepetibles y específicos durante la práctica docente. Como también, brinda autonomía y compromiso individual respecto a la labor. Así, al recabar información y estudiarla, el resultado serán métodos adecuados para atender las dificultades acontecidas en la realidad educativa. No significa dejar de lado la responsabilidad colectiva de la educación, sino que el mejoramiento educativo de modo particular sirva en algún momento para prosperidad de la escuela y del sistema educativo.

Respecto a la experiencia, Keck y Saldívar (2016), sostienen que el obstáculo de los docentes para su desarrollo pleno como personas y profesionales se encuentra en el no saber escuchar, ni reflexionar las consecuencias del actuar. Sugieren la realización de talleres que ayuden a los profesores a situarse en el mundo acelerado e inestable, reflexionando su historia, los acontecimientos de su vida personal, para transformarse y sanarse psicoemocionalmente. De acuerdo a estos autores, la experiencia conduce a la construcción del ser, tanto en vida individual, como en lo social y profesional. Sucede así, porque la

experiencia es un reposo de la continuidad de la vida, un reposo para dejarse adentrar al autoconocimiento, lo cual es crucial para recuperar la vitalidad, el compromiso por la labor docente, ya que a través de ello, se puede comprender a los otros sujetos con quienes se trabaja, colegas y alumnos, para quienes se debe transformar el pensamiento.

En efecto, mediante la reflexión y análisis de la práctica docente, se configura el ejercicio de la enseñanza. El análisis de la experiencia da acceso a nuevos conocimientos para transformarse internamente y manifestarlo mediante las acciones y en la toma de decisiones (Fernández, Barajas, Flores, y Santillana, 2018). Se trata de una formación que sucede en cada día de trabajo y que se incorpora al ejercicio docente con amplia consistencia y efectividad. De esta forma, mediante el análisis ensimismado, los docentes se convierten en expertos adaptativos que aprenden a tomar el control en diferentes situaciones (Moral y Pérez, 2010).

Esto significa que a lo largo de sus vidas están expuestos a un aprendizaje constante de conocimientos y habilidades que les da la pauta de crear una teoría personal de educación, esto es, una serie de concepciones sobre cómo se debe educar a los alumnos, cuál es el rol del profesor, cuál es el rol de los alumnos, el de los padres, el sentido de la educación, etcétera. Así, la enseñanza se concibe como un proceso continuo de reflexión, comprensión, razonamiento, y transformación, donde además de conocimientos y habilidades, se transforman valores y puntos de vista sobre la actuación dentro y fuera de clase; y se manifiesta en el trato hacia los alumnos, y en el tipo de recursos didácticos que se eligen.

Esto indica que, la capacidad de los docentes para ayudar a sus alumnos en la consecución de los objetivos de aprendizaje requiere de un clima adecuado dentro del aula, que debe comenzar por un buen comportamiento de parte del profesor frente a los estudiantes. Es de saber que, tal comportamiento se constituye por conocimientos y acepciones sobre lo que significa enseñanza y aprendizaje, así como, la relación que se establece entre estos procesos (Arata, Escalante, y Padawer, 2018).

Así mismo, el buen comportamiento del docente implica una toma de decisiones que modifica las metas educativas estipuladas socialmente (L. S. Jiménez, Vega, Capa, Fierro, y Quichimbo, 2019). De ahí que, un profesor no es un técnico que ejecuta objetivos y medios determinados para solucionar problemas educativos. En cambio, es un profesional reflexivo

que elabora bases teóricas propias de enseñanza a partir del contraste entre lo aprendido teóricamente (que es lo considerado necesario por la sociedad), y lo que demanda su contexto escolar (que es lo vivenciado). De esta manera, la forma de asumir y entender la experiencia puede favorecer o desfavorecer el aprendizaje, debido a que se manifiesta en la configuración de su comportamiento profesional.

Por consiguiente, aun cuando los docentes tienen una formación universitaria similar, estudien bajo un mismo modelo educativo, cursan iguales contenidos temáticos, y toman tiempo semejantes de práctica profesional, cada uno desarrolla distintas modalidades de enseñanza. Las novedades del día a día y las nuevas generaciones de alumnos hacen que su desempeño se modifique, mejorando su dominio de temas, técnicas, o el trato con los estudiantes. Tal como apunta Rendón (2013), la rutina escolar moldea el estilo de enseñanza, en tanto valores, formas de pensar y posturas, y se manifiesta a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así entonces, aun cuando los docentes tienen una formación universitaria similar, estudien bajo un mismo modelo educativo, cursan iguales contenidos temáticos, y toman tiempo semejantes de práctica profesional, cada uno desarrolla distintas modalidades de enseñanza. Las novedades del día a día y las nuevas generaciones de alumnos hacen que su desempeño se modifique, mejorando su dominio de temas, técnicas, o el trato con los estudiantes. Tal como apunta Rendón (2013), la rutina escolar moldea el estilo de enseñanza, en tanto valores, formas de pensar y posturas, y se manifiesta a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la educación alimentaria se define como una estrategia de intervención y prevención para reducir los problemas de salud provocados por una ingesta inadecuada de alimentos. Se asignó a la educación desde mediados del siglo xx, haciendo énfasis en la atención a las edades tempranas con la finalidad de abarcar tanto a los infantes como a sus padres. Así, se constituyó como una propuesta nutricional que tiene el objetivo de acercar información sobre los procesos metabólicos, los nutrientes y las cantidades que se requieren de cada uno de los alimentos en función al bienestar físico. Sin embargo, contar con la orientación correcta no siempre conduce a las acciones, ya que la alimentación es tanto un insumo energético, como también, está asociada a las emociones, nociones simbólicas,

creencias, y normas. Por tanto, para educar patrones de alimentación precisa tomar en cuenta la influencia biológica, social y cultural, estados emocionales, psicológicos que inciden en los gustos y formas de consumir.

Así entonces, se presentaron dos enfoques para educar las prácticas de alimentación que se identificaron a través de los conceptos educación nutricional y educación alimentaria. El primero se asocia al campo de los profesionales de la nutrición, y el segundo, a los estudios socioculturales de la alimentación, desde el cual, se considera la forma en que se consolidan platillos, formas de consumo, roles y significados de lo que se come, y destaca la motivación como aspecto fundamental, es decir, la persona debe querer modificar su alimentación, de lo contrario cualquier esfuerzo de cambio será en vano.

Tales enfoques muestran que, el desarrollo de este tipo de educación depende de la finalidad admitida, es decir, se puede tratar de una vía para que las personas se adapten al mundo industrializado, o bien se busca una reconstrucción a la salud haciendo énfasis en el consumo de productos naturales.

Incluso, dependiendo desde donde se desarrolle esta tarea conduce a diferentes maneras de entender y educar la nutrición. Si es desde lo nutricional, corresponde a un tratamiento dietético, es una educación de tipo lineal, correctiva, conducida, personalizada, y evaluativa. En cambio, desde lo sociocultural, se busca una formación integral que contempla conocimientos, habilidades y valoraciones alimentarias, se busca prevenir y motivar el sostenimiento del cambio. Requiere de un trabajo colaborativo, no solamente de especialistas. Involucra la participación de los gobiernos, padres de familia, comunidad, y docentes.

De esto último, hay que tomar en cuenta que la formación y práctica de los docentes es una combinación entre lo académico y lo vivenciado en la realidad escolar. También, se reconoce que un educador en alimentación y nutrición necesita tanto de conocimientos sobre nutrición como de pedagogía para impartirlos, en especial, porque se espera que toda enseñanza sea útil en la vida cotidiana. De acuerdo con todo lo anterior, en esta investigación se optó emplear por el término educación alimentaria, que se asocia a un enfoque sociocultural.

CAPÍTULO 2

AMBIENTES EN CAMBIO QUE GUÍAN LA ALIMENTACIÓN

Las personas difícilmente modifican su alimentación con sólo saber que deben cuidarse. Predomina el consumo de comestibles procesados, se descuidan las proporciones y se saltan los horarios de comida. Esto se debe a que la convivencia, la publicidad, las actividades diarias y los nuevos productos en el mercado constituyen una poderosa fuerza de formación de hábitos de alimentación. En este sentido, la alimentación es una práctica sociocultural, que se configura a partir de cuatro ambientes: entorno familiar y cultural, el estilo de vida, y la disposición de productos comestibles dentro del contexto donde se vive. Estos ambientes se encuentran integrados, y sus cambios dependen de la estructura global capitalista. Asimismo, son escenarios desde los cuales se pueden hacer abordajes para promover una dieta saludable. Con la intención de presentar una lectura clara, la información se ha organizado en cuatro apartados, el primero denominado la complejidad sociocultural de la alimentación, y en los tres apartados restantes corresponden a los ambientes mencionados.

2.1 Alimentación como práctica sociocultural

Aprender alimentarse es un proceso gradual de inserción a un sistema de normas y significados. Mediante el manejo de recetas, horarios, proporciones y modos de consumo se crean y se comparten significados entre los miembros del grupo con el que se vive. Solamente la alimentación láctea durante el primer año de vida se observa de forma similar entre todas las culturas, después se pasa a una variedad de dietas generadas por el grupo cultural al que se pertenece (Osorio, Weisstaub, y Castillo, 2002). Se trata de una relación direccional de madre a hijo/a, y posteriormente, abarca la influencia de personas que se encuentran fuera del círculo familiar. Conforme el niño o niña crece, deja de recibir información y seguir instrucciones, y comienza aportar a la construcción de prácticas alimentarias de su cultura.

Así entonces, la alimentación es un fenómeno que entreteje una función nutricional y cultural, por lo que ha sido abordada por antropólogos, sociólogos, nutriólogos, economistas, psicólogos. Entre otros oficianes, los antropólogos Igor De Garine (2016) y Jack Goody (1995) estudiaron los sistemas alimentarios de diferentes grupos humanos, inclinándose su

interés en el escenario de la globalización e industrialización y sus efectos en el plano nutricional, sobre todo se interesaron por los efectos en la estructura social y simbólica de los grupos humanos.

El enfoque sociocultural de las prácticas de alimentación es una corriente consecuente de otras fuentes teóricas, como funcionalista, estructuralista y culturalista, mismas que son sintetizadas en la Tabla 4. En cada una de estas se resalta el valor simbólico y social de los alimentos como aspectos universales en las diferentes formas de consumo. También, se puede observar que incluyen los temas sobre medio ambiente, recursos económicos, religión, educación, condiciones de salud, y estatus socio-familiar. Aunque estos aspectos aluden a la universalidad de la alimentación, es importante tener presente que cada grupo humano, al paso del tiempo, siempre tiene particularidades en lo que come y en la manera que consume, y es ahí donde tienen cabida los múltiples estudios sobre la variedad de adaptaciones que muestra la humanidad en su alimentación.

Tabla 4. *Corrientes antropológicas de la alimentación*

Corrientes	Funcionalista	Estructuralista	Culturalista	Sociocultural
Autores	Radcliffe-Brown, Bronislaw Malinowsky	Levi-Stauss	Mary Douglas	Igor de Garine Jack Goody
Concepto de alimentación	Función social que se observa en múltiples significados expresivos, observables, sin especulaciones	Lenguaje que muestra las estructuras profundas de la mente humana y la sociedad.	Configuración de códigos. El mensaje que codifica se encontrará una correspondencia con estructura social.	Proceso de construcción sociocultural donde convergen intereses nutricionales y culturales
Aspecto de interés	El valor de la alimentación como mantenimiento del sistema social.	Las estructuras profundas de las sociedades.	La estructura simbólica de la vida cotidiana.	Los cambios y continuidades de la alimentación, sus implicaciones y diversidades.

Nota: Elaboración propia con base en Goody (1995) y De Garine (1998/2016).

En la concepción de que, la alimentación es una práctica sociocultural, cada alimento que tomamos encierra un largo proceso productivo, económico y cultural. Es decir, se estudia también como un sistema, pues abarca la producción, distribución, elección y modo de consumo de alimentos (Goody, 1995). Existen diferentes sistemas alimentarios, sin embargo, se trate de un grupo humano de cazadores, agricultores o agricultores-industriales, siempre tienen alimentos primarios, secundarios y periféricos (De Garine, 1987/2016). De acuerdo con este autor, los primarios se caracterizan en que, tienen una carga simbólica, proporcionan la mayor parte del valor calórico de la dieta, son considerados el pan de cada día, como tales, no cabe duda de que es bueno consumirlos. Los secundarios son de tipo estacional y no tienen gran valor afectivo y simbólico. Finalmente, los periféricos son aquellos alimentos de moda que no constituyen una parte esencial dentro de la cultura, y pueden ser fácilmente eliminados o sustituidos.

Desde la convicción sociocultural, como base idónea de estudio, la alimentación se ha considerado como objeto de indagación tanto en términos nutricionales, así como en términos sociales, económicos, culturales, religiosos, incluso psicológicos. Haciendo una síntesis de los apuntes de Goody (1995) y De Garine (2016), los estudios antropológicos que se han enfocado a la alimentación de un grupo cultural revelan que:

- a) El cuerpo humano tiene el privilegio de adaptarse genética y psicológicamente a una diversidad de modelos alimentarios;
- b) Cada grupo social determina sus criterios de selección, producción y consumo de alimentos;
- c) Los alimentos tienen la cualidad de encerrar una carga simbólica; esta simbolización se encuentra tanto en las sociedades tradicionales como en las modernas;
- d) En toda cultura subyace una ideología de bienestar que es considerada en el establecimiento de normas de consumo;
- e) Por último, se ha documentado que en la actualidad toda sociedad está relacionada de alguna manera con las dinámicas e implicaciones de la globalización alimentaria.

El aspecto transversal en los puntos anteriores es la socialización en y para la alimentación. Socialización que sucede mediante las actividades en los escenarios cotidianos para la obtención de comida, distribución y organización de roles, modos de consumo. Mediante las prácticas alimentarias ordinarias entre familia, las comidas colectivas entre compañeros de trabajo o las festivas se establecen acciones de intercambio, en términos de compartir-aceptar bebidas y comidas, con sus símbolos, prohibiciones e ideas (De Garine, 2010/2016). A través de la comunicación, interpretación, y organización, los sujetos convencionalizan las características de su sistema alimentario, determinan la calidad de su dieta, la cantidad de energía que necesita cada grupo etario de sus miembros, y el uso de sus recursos naturales.

El grado de compartir y aceptar prácticas de alimentación conduce a la cohesión o distanciamiento en cláusulas de clase, religión, etnia, entre otras condiciones sociales (De Garine, 2010/ 2016). Por lo que, las relaciones que establecen los miembros de una sociedad pueden fortalecer la unión o marcar diferenciación. En efecto, las personas hacen evidente su pertenencia social mediante la selección, consumo y utilización de los alimentos, puesto que en cada acción representan los criterios de consumo que han aprendido de su sociedad. Así, la elección de un alimento obedece a condiciones sociales y culturales, no solamente a cuestiones nutricionales.

Más aun, se puede afirmar que, la preferencia de un alimento frente a otros tiene que ver con la búsqueda de seguridad nutricional, seguridad ideológica y emocional (De Garine, 1990/2016). Ciertamente, tienen que ver los aspectos como la edad, sexo, gusto (sabor, olor, textura), el valor nutricional subjetivo, prestigio, y la disponibilidad de recursos alimenticios y monetarios, y la comodidad en el tiempo de preparación (De Garine, 1987/2016). No obstante, las nociones de satisfacción y seguridad que derivan de creencias, percepciones, experiencias, religión o psicopatologías como bulimia, anorexia, ortorexia, vigorexia, juegan un papel importante en la aceptación de alimentos ya que se convierten en criterios primordiales para la selección de alimentos.

De acuerdo con todo lo anterior, la alimentación contempla una cultura material o estructuras externas, y una cultura simbólica o sistemas de representación (De Garine, 2010/2016). La cultura material se encuentra en la descripción de las actividades como

procesamiento de alimentos, desde la producción, comercialización, consumo. Los valores económicos, el tipo de utensilios de cocina, las rutinas de compras, de preparado de alimentos, los espacios de consumo, la organización laboral y social, los costos-beneficios. En cambio, la cultura simbólica es más compleja, ya que se trata de concepciones, valores, sentimientos, ideas, creencias.

A través del tiempo, tanto la cultura material como la simbólica cambian. Las acciones y significación se reconstruyen o sustituyen desde lo familiar, local y global, visualizándose después en un plano histórico, no obstante, estas modificaciones eran ajenas al imperialismo de la industrialización (Goody, 1995). La irrupción de los sistemas globales se observa en la producción, transformación, almacenamiento y distribución de los productos comestibles. El advenimiento de los sistemas industriales trajo transformaciones tanto en las sociedades urbanas hasta en las más tradicionales.

La modernización de la alimentación se observa en lo simbólico y social (De Garine, 2003/ 2016). Es decir, por medio de la publicidad se han insertado elementos subjetivos que caracterizan la salud, tales como la longevidad, la belleza, la esbeltez. No obstante, este esquema ideal de salud difícilmente se ha construido. El tiempo no ha sido suficiente para que la selección natural produzca un nuevo ser humano, adaptado fisiológica y mentalmente a las condiciones de vida que prevalecen hoy en día en las ciudades modernas (De Garine, 1990/2016).

Los grupos humanos aún no se han adaptado a las formas de alimentación industrializada. Esta inadaptación se puede observar a través de: las condiciones de malnutrición; en los extremos de delgadez asociados con innumerables formas de mala alimentación; en la falta de consideración para otorgarle la naturaleza tiempo de recuperación para que esta provea nuevamente alimentos; aunado ello, el incremento de estrés por el ritmo de la vida moderna; además, la concentración de personas provenientes de distintos lugares en las zonas urbanas da paso a la fusión de culturas, transformando así, los hábitos nativos de alimentación.

Por lo que, habrá cambios positivos cuando la dieta permita mejoras en términos biológicos, culturales, y psicológicos, es decir, que beneficie los procesos metabólicos, brindando equilibrio en el cuerpo y mente. Asimismo, cuando en el sistema de significaciones,

otorgue bienestar cultural que promueva una adecuada integración social. Se trata de que la persona se sienta feliz y a gusto, además que cuente con adaptación genética para metabolizar los alimentos industrializados sin que le causen daño. Solo hasta entonces, se podrá afirmar que la irrupción de la industria alimentaria, en las formas tradicionales de consumo, se ha asimilado y ha coadyuvado al crecimiento de las sociedades.

2.2 Entorno familiar y cultural

Los seres humanos incorporan modos y tipos de alimentos a partir de las prácticas alimentarias que observan de la comunidad que inicialmente los cuidan (Osorio et al., 2002), dentro de ello, la familia es el principal referente en la promoción de hábitos de alimentación. Establece significados como el sentido de pertenencia, colaboración, identidad, unión, y armonía; y fomenta relaciones sociales como los roles de género, las formas de organización y participación en la obtención de alimentos. En específico, la madre ha tenido un papel protagónico enseñando gran parte de dichas prácticas, y transmitiendo valores, creencias y costumbres (S. Hernández, Ramírez, Perichart, Mazariegos, Reyes, y Ariza, 2018), valores como cuidado, responsabilidad, cortesía; creencias sobre lo que es sano y lo que no; costumbres como recetas de familia, porciones, horarios. Siendo la familia una institución, la enseñanza dentro de esta funciona como un referente de lo que el resto del grupo cultural también realiza (Restrepo y Maya, 2005).

Como los padres y madres de familia son el primer referente de formación alimentaria para sus hijos, se puede aseverar que si tienen buenos hábitos de alimentación, también los infantes los tendrán. Respecto a esta importante participación, los nutricionistas Casabona y Serrano (2018) sugieren a los padres que: quiten de la dieta de sus hijos alimentos como cereales comerciales, por tener alto contenido de azúcar y bajo aporte de fibra; también que les retiren las bebidas energéticas y las golosinas, por la gran cantidad de azúcar y las calorías vacías que contienen; de igual forma, sugieren que limiten la bollería industrial alimentos precocinados y empaquetados, porque aportan grasas saturadas y azúcar.

Roth (2009) indica que es importante dejar que los infantes aprendan a elegir sus alimentos y no obligarlos a comer. En esta tarea, los padres deben seleccionar previamente alimentos saludables, acercarles las opciones a sus hijos, y permitirles decidir entre las

opciones presentadas, dejándoles así que su organismo les muestre señales de hambre-saciedad. Asimismo, propone que incluyan a sus hijos en la preparación de las comidas para que se habitúen a colaborar, estimulen el vínculo familiar y aprendan a elegir ingredientes.

En el mismo sentido, asumiendo que la alimentación no es algo determinado sino una actividad en cambio, que implica la responsabilidad de diferentes actores, Quevedo (2019) propone la incorporación de los niños y adolescentes en los procesos de la alimentación, pues considera que son agentes de cambio cuyos gustos y preferencias están en formación, por lo que, enseñándoles buenas prácticas de alimentación, consecuentemente las compartirán a otras generaciones.

El cuidado de los padres hacia los hijos en la infancia, continúa en la adolescencia. Aun cuando se encuentran en una edad donde comprenden mejor la importancia de la alimentación, es un período crítico donde pueden caer en algún problema de malnutrición ya que la parte emocional y psicológica influye de manera determinante en sus decisiones. Los adolescentes dejan de prestar prioridad a las sensaciones de hambre-saciedad; a cambio, toma primacía saciar el apetito o antojo, la adscripción grupal o el interés por conseguir lo que está de moda. Misma que está condicionada por factores culturales, por el género, las normas de belleza del entorno, lo que se percibe por medios publicitarios.

Los modelos corporales y los hábitos de alimentación presentados a través de los medios de comunicación son factores que causan alteraciones en el estado emocional, crean una imagen distorsionada de la apariencia, y hacen que tanto hombres como mujeres sean susceptibles a caer en algún trastorno alimenticio por la intención de alcanzar los cánones de belleza estandarizados, por lo que al no conseguirlos, se pueden sentir juzgados y excluidos socialmente, y afectar su autoestima, desempeño escolar, amoroso, y familiar (Duno y Acosta, 2019). Lo que disminuirá su entusiasmo por relacionarse con otras personas en diferentes espacios. Por todo ello, los adolescentes son susceptibles a seguir dietas vegetarianas, dietas extremas o dietas macrobióticas, pueden caer en dietas de moda (Vitoria, Correcher, y Dalmau, 2016).

Paulatinamente, los niños y las niñas son independientes, y comienzan a tomar decisiones sobre lo que comen, dejando atrás lo que la madre les exige o les provee. Cuando ingresan a la escuela, los gustos alimentarios cambian por influencia del ambiente

social que es diverso, externo a lo familiar, y por los ideales emitidos a través de los medios masivos de comunicación (tabla 5). Es decir, la conformación de prácticas alimentarias se debe tanto al marco de socialización ampliado, como al desarrollo cognitivo, condición que les permite apropiarse, comprender, cuestionar normas y significados de lo que se come. Así, conforme el crecimiento algunos comportamientos se sustituyen, mientras que otros se modifican o se suprimen. Así entonces, los humanos aprenden a consumir alimentos de diferentes sabores, olores, texturas, y comprenden el valor social y simbólico de la comida mediante su participación en sociedad.

Tabla 5. *Entornos sociales influyentes a la alimentación*

Edad	Entorno	Aprendizaje
Cero- a los 3 años	Madre y medio familiar.	Aprenden la importancia del acto de comer, ritmo de la alimentación, desarrollan habilidad motora relacionada con la alimentación, es decir, va del impulso de succión a la auto-alimentación.
De los 3 a los 10 años	Núcleo familiar como tíos, primos, abuelos; y colegio-comedor escolar como profesor, alumnos, amigos.	Aprenden la regularidad de comidas, estructura de los menús, degustación de nuevos alimentos. Conformación del gusto. Autonomía en el uso de cubiertos y vajilla.
De los 10 a 15 años de edad	Publicidad y nuevas tecnologías como ordenador, videojuegos, etcétera; aunado a la moda en deportes e imagen corporal.	Aprenden estilos de vida sobre el consumo saludable como aumento de frutas y verduras, pescados, carnes, o también, por el contrario pueden incrementar el consumo de dulces, y pastelería.

15- 18 años de edad	En esta etapa se alejan de su núcleo familiar, y apegan sus gustos acorde con amigos, modas, anuncios televisivos y el conocimiento formal.	Aprenden el valor social y simbólico de alimentos. Se encuentran inmersos en la presión social. Se consolidan preferencias alimentarias. Pueden caer en regímenes inadecuados como el hábito de picar, omitir comidas, limitar la ingesta de alimentos, y saciar el hambre con pastelillos, bebidas azucaradas, caramelos, frituras o iniciar el consumo de alcohol, tabaco, drogas.
---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaboración con base a M. Muñoz et al. (2014), y J.M. Moreno y Galiano (2019).

De acuerdo con Vega-López et al., (2018) las causas de una mala alimentación se encuentra en la falta de supervisión adulta sobre el tipo y cantidad de productos que consumen los infantes dentro o fuera de la escuela; asimismo, se debe a que, las medidas de control que toman los padres en el peso corporal es escasa, o en algunos casos nula. De ahí que, es primordial que se aborde la educación alimentaria desde los padres de familia, o quienes son responsables del cuidado de los infantes, es necesario que cuenten con los contenidos preventivos al respecto, para que detecten peligros y sepan cómo enfrentarlos cuando se presenten en sus hijos, incluso en ellos mismos.

Por otro lado, aunque todos los grupos humanos procuran transmitir a sus nuevas generaciones los modos y tipos de consumo, no siempre permanece del mismo modo ya que las prácticas de alimentación se modifican al paso de las generaciones por diversas causas, se puede deber a la introducción de algunos alimentos industrializados, al incremento del uso de tecnologías de información, al estilo de vida moderna, y a las nuevas dinámicas en los roles de las madres.

La introducción de nuevos productos culinarios y de los experimentos gastronómicos hace que se combinen ingredientes o que se empleen nuevos modos de cocción (García-Arnaiz, 1997). En relación a lo anterior, Meléndez y Aboites (2015) identificaron que los cambios en la cocina tradicional no es sólo una cuestión de nuevos productos sino de modificaciones ocurridas en los procesos de cocción. Es decir, la expansión del sistema industrial también ha transformado los métodos de cocción tradicionales. Documentaron que

a lo largo del siglo XX se observa una adopción de las fuentes de energía gas y electricidad. Estas energías marcaron tres épocas: estufa de leña, estufa de gas y horno de microondas. En efecto, han propiciado cambios en los modos de preparación, en el gasto económico, en los patrones alimentarios, y por supuesto, todo ello, tuvo consecuencias en el estado nutricional de las personas.

Las modificaciones en la alimentación se observan tanto en los procesos, ingredientes y actores que los preparen, como en los significados que guarda. Estos pueden referirse a prestigio, afecto, modernidad, juventud, pobreza, gordura, esbeltez, tradición, belleza; ser parte de un premio o castigo, de mitos, leyendas, supersticiones (Lowenberg et al., 1970). Debido a que las costumbres alimenticias varían de un grupo cultural a otro dependiendo las características del lugar, los signos y significados que dan sentido de pertenencia y de diferencia a una etnia son distintas (Ortiz et al., 2005), en ocasiones no las cambian, son creencias que se arraigan en la mente y se mantienen con fidelidad.

Se registra que en las sociedades tradicionales, los principios de colectividad, comunidad, intercambio, responsabilidad social permanecían en los modelos alimentarios que construían a partir de los recursos disponibles y determinados por las condiciones geográficas (Goody, 1995). Invariablemente, en la actualidad, la comida saludable con la subyacente idea de bienestar se ha convertido en un anzuelo efectivo para orientar el consumo hacia estándares dietéticos asociados con el placer, esbeltez, libertad y poder (De Garine, 2003/2016).

Ejemplo de ello, es la percepción de la obesidad como indicador de salud. Sobre todo, en los ambientes socioeconómicos bajos, un niño con sobrepeso u obesidad se le considera sano, aunado a ello, la madre o el padre se le valoran como una persona responsable por mantener nutridos a sus hijos (Osorio et al., 2002). Sin embargo, esto implica el consumo de porciones abundantes, la preferencia de productos calóricos, la obligación de los hijos e hijas a terminarse la ración, aun cuando en ese momento el infante no tenga hambre.

Otro ejemplo, son las concepciones con las comidas tradicionales, las cuales se les atribuye adjetivos de limpieza, salud, amor, unidad, ya que se puede cuidar la calidad y cantidad de los ingredientes, además se puede hacer participar a todos los miembros de la casa en la elaboración de las comidas. Como encierran la singularidad de la vida comunitaria

se han convertido en un objeto lucrativo del turismo (Troncoso-Pantoja, 2019). Los restaurantes elevan su precio y los emplean como medios de promoción para atraer turistas. La venta de estos platillos, y la promoción de estos hacia lugares distantes es una muestra del uso del valor simbólico que tienen los alimentos, que en este caso, se vuelve completamente lucrativo.

Si bien es cierto que, las particularidades en la alimentación permiten reconocerse como iguales a otros, reafirma un estatus, adquirir prestigio, por otra parte, puede marcar distancia o rechazo hacia otros. Los diferentes platillos y modos de consumo tienen uso social y sirven de diferenciaciones étnicas, clase, religión, moda, época, género, y lo que finalmente, organiza a las sociedades. Desde hace siglos existen sociedades donde determinan qué platillos son para las autoridades o los personajes de renombre, así como también señalan algunos productos propios de las clases bajas (Lowenberg et al., 1970). Para marcar esta diferenciación, el ser humano ha recurrido a mecanismos evaluativos que se puedan tomar de referencia, como los precios, los modos de cocinarse, lo emblemático de los ingredientes, o lo laborioso de conseguir.

La disminución de comidas en familia es uno de los cambios más preocupantes por su incidencia predominante en la actualidad. La causa de ello, se designa a los tiempos laborales extensos, la practicidad de comer fuera de casa, o la distracción en el uso de dispositivos electrónicos como los celulares (J.M. Moreno y Galiano, 2019), lo cual hace imposible la convivencia en familia. En consecuencia, la salud de los infantes y adolescentes se ve afectada, tanto en el estado emocional por la sensación de distancia o quiebre familiar, como en la autorregulación de hambre-saciedad, por el descuido que hacen los padres en los horarios y cantidades de comida de sus hijos, incluso de ellos mismos (Casabona y Serrano, 2018).

Otro inconveniente es el aumento de la inserción laboral femenina. Hasta mediados del siglo XX, la madre se encargaba de la comida del hogar, hacia las compras y diseñaba el menú, no obstante, con el aumento de la inserción laboral femenina, las madres y esposas, dedican menos tiempo a la alimentación de su familia (Tormo et al., 2017). La figura materna ya no es la única encargada de elegir los alimentos para consumir en las comidas, ahora, la

responsabilidad también recae en personas externas al núcleo familiar como en las guarderías, comedores, centros comerciales y restaurantes.

Al respecto, García-Arnaiz (2014) afirma que ciertamente ha incrementado el número de mujeres que realizan alguna actividad laboral fuera de hogar, pero que no se les ha quitado esta responsabilidad, sino que se encuentran obligadas a comprar productos ya elaborados, congelados y enlatados para atender la alimentación familiar. Siendo así, la madre han dejado de tener exclusivamente la función como *gatekeeper*, es decir, quien compra, prepara y controla la comida de lo que comen su familia (Contento, 2011).

El problema con la desatención de la madre en la comida de sus hijos, se torna grave cuando se trata de la lactancia materna y los cuidados durante el embarazo. De acuerdo con S. Hernández et al., (2018) la lactancia materna es un asunto de prioridad ya que cada vez son menos mujeres que quieren amamantar. Las consecuencias de ello, es el debilitamiento del sistema inmune y digestivo del infante, así como, repercusiones en su desarrollo nutricional, ya que se le está dejando sin las células que contiene la leche materna. Estos autores explican que tal comportamiento es de causa estética. Algunas mujeres piensan que perderán firmeza en el busto; o por vergüenza a ser juzgadas; o por considerarlo una práctica muy tradicional que se puede reemplazada por biberones y leche sintética.

Aunado a lo anterior, la tecnología y las redes sociales también inciden en el establecimiento de los patrones de alimentación. A través del mundo digital, con fotografías, videos, infografías, y publicidad, se difunden diversos modos de alimentación (E. González, 2016); y con ello, se conocen las culturas culinarias de lugares distantes. Con los medios de comunicación se crean espacios y tiempos imaginarios que atraviesan las realidades locales, aumentan las posibilidades de interactuar con otros a distancias geográficas y culturales. Mediante la comunicación digital se filtran elementos ajenos, diferentes, con visiones distintas, que pueden colaborar o perjudicar las valoraciones y prácticas de alimentación local. Este recurso, concierne principalmente a los adolescentes, quienes acreditan lo que conocen en las redes sociales por creencias y gustos personales, o por darle continuidad a una moda alimentaria. Así, la construcción de patrones de alimentación sigue siendo social y cultural, pero con una variación, ya no es solamente el reflejo del núcleo familiar o de la

comunidad, lo cual tiene la característica de una interacción presencial, sino que en el tiempo contemporáneo, donde predomina un mundo digital, la interacción sucede a distancia.

Tanto los cambios en los roles familiares como la tecnología advierten una tendencia hacia la comida superflua, procesada, empaquetada, de rápido consumo. Remplazando a las comidas tradicionales, entendidas como aquellas que son hechas en casa, con ingredientes frescos y de la localidad, por lo que, se considera que son menos dañinas para la salud y más placenteras para todos los miembros (Troncoso-Pantoja, 2019).

Así entonces, cada persona consume alimentos respondiendo a lo que su medio sociocultural le exige para no ser sancionada con críticas o castigos, lo que marca límites para aceptar o rechazar ciertos alimentos. Los gustos se configuran con la influencia del entorno social, y tienen que ver con las expectativas o ideas asumidas sobre un alimento respecto a si es saludable y si va acorde con la identidad. Así, la adopción de nuevos platillos y modos de cocinado depende del agrado en su sabor y a las evocaciones que conlleven.

Lo que se trató en este apartado permite afirmar que toda educación alimentaria es influida y a la vez influye en las relaciones que se dan dentro de la familia; como también, conduce a cambios en la elección de recetas y alimentos. En otras palabras, la participación familiar y el ambiente alimentario brindan posibilidades de mejorar los hábitos de consumo; y a la vez, toda intervención incide en la conformación de la alimentación familiar, y en el aprovechamiento de los recursos disponibles, tanto de los insumos como de los simbólicos. Todo esto, indica que la participación familiar y el ambiente alimentario que caracteriza un lugar son aspectos que se deben tomar en cuenta al abordar un programa de educación alimentaria, se deben considerar como categorías analíticas para comprender el desarrollo que ha tenido la implementación de este tipo de formación.

De igual forma, es importante considerar estos elementos porque obliga a ver las condiciones con los que se cuenta, y problemas que se deben atender, que son precisamente donde debe actuar la educación alimentaria. En este sentido, el estudio de los temas y estrategias desarrolladas para orientar la alimentación en las escuelas se concentra en valorar las posibilidades de mejora y las consecuencias de una intervención en lo local.

2.3 Estilo de vida

El conjunto de actividades como la comida habitual, modos de vestir, tipo de ocio, tiempo de descanso definen el modo de vivir de una persona dentro de un contexto (Guerrero y León, 2010). Como cada una de las actividades está conectada con otras y son repetitivas bajo condiciones más o menos constantes, el estilo de vida puede constituirse en factores de riesgo o de seguridad para la salud, dependiendo la manera en que se lleva la vida (Schnettler, Peña, Mora, Miranda, Sepúlved, Denegri, y Lobos, 2013).

En la actualidad, el estilo de vida moderna se caracteriza por el despilfarro económico, descanso insuficiente, ausencia del desayuno, sedentarismo y precariedad económica. Propiamente, la actividad económica es el factor medular para configurar el estilo de vida ya que determina el presupuesto y los tiempos para las diversas actividades de vida. Para acceder a opciones de vestido, alimentos, educación, entretenimiento se requiere de un ingreso monetario, no basta con tener los deseos de saciar hambre, sed, cansancio, vanidad, aburrimiento; tampoco es suficiente con que los bienes y servicios se encuentren en el lugar donde se habita. Por lo que, además de la oferta del contexto y las aspiraciones que tiene una persona, un aspecto primordial es la actividad económica. En extremos económicos, unos se encuentran en la miseria y la angustia por satisfacer sus necesidades básicas, mientras que otros consumen en exceso.

Independiente de que las personas cuenten con muchas o pocas posibilidades económicas, toman decisiones de acuerdo a sus aspiraciones, de lo que sienten que merecen. Es decir, el conjunto de actividades que configuran el estilo de vida lleva consigo valores y connotaciones como tradicional, juvenil, elegante, inadecuado, correcto, moderno. Esto es importante porque la imagen que una persona proyecta de su existencia dentro de un grupo social y cultural tiene peso en las decisiones que toma para definir su estilo de vida (Guerrero y León, 2010). Por tanto, cuando se habla de estilo de vida encontramos un marco de posibilidades condicionado por tres factores relacionados: la actividad económica, las posibilidades que oferta el contexto, y las aspiraciones de cada persona.

Respecto al tema que compete, las probabilidades de que una persona o familia lleve un estilo de alimentación saludable son reducidas porque, en las primeras décadas del siglo XXI, la actividad económica se ha caracterizado por un deterioro general del salario y un

incremento de desempleo (Goldbaum, 1998). Situación que contribuye al crecimiento de la pobreza, con ello, aumenta la intranquilidad y el estrés por la falta de recursos para cubrir las diversas necesidades.

Por lo general, se espera que el padre de familia responda con los gastos que demanda su hogar. Provea a sus hijos y esposa alimento, vestido, techo, educación; mientras que la madre asuma el rol de maternidad y esposa, atendiendo los quehaceres como la limpieza de la casa y de los niños, la ropa, prepare la comida (Osorio et al., 2002). Sin embargo, el costo de los bienes y servicios exigen un incremento de recursos económicos. Cuando sucede que el padre no puede con cumplir como proveedor, o abandona a su familia, entonces, la madre tiene que incursionarse a la vida productiva y cumplir de esta manera con dos roles: generar ingresos y cuidar de los hijos (Restrepo y Maya, 2005).

El inconveniente no es que la mujer se incursione al campo laboral, o que no sea capaz de ejercer. El problema con ello es que, los salarios pueden ser insuficientes, y que las oportunidades se reducen si no cuenta con preparación académica (Osorio et. al., 2002). Por urgencia y desesperación toman trabajos informales o temporales, los cuales son explotadores puesto que les ocupan la mayor parte de su tiempo, la remuneración es escasa, limitan las horas de descanso, hacen que descuiden a los infantes, y no permiten una alimentación completa.

Ante esta situación, las personas, incluso familias enteras, optan por estrategias que ayuden a equilibrar el presupuesto de los gastos, como: aumento de la jornada laboral, multiempleo, incorporación de menores de edad, y ancianos al mercado de laboral (Goldbaum, 1998). Así mismo, para enfrentar situaciones de precariedad, se priva la asistencia a la escuela, no realizan muchas actividades o duermen la mayor parte del tiempo para evitar tener hambre, con suerte, mediante el apoyo y solidaridad de otras personas, los niños y niñas sobreviven a las situaciones de inseguridad alimentaria (Restrepo y Maya, 2005). Pero cabe subrayar que aun cuando estas redes de apoyo provienen de parientes, vecinos, amigos, constituyen factores de riesgo para los infantes, donde puedan sufrir algún tipo de violencia.

Migrar es otra opción a la que se recurre para hacer frente a las condiciones de pobreza. Padres o madres, incluso familias completas deciden desplazarse a otro lugar en

busca de mejores oportunidades de vida. Parte de lo que implica esta movilidad es el cambio de alimentación, comportamientos, lengua, vestido, ocio. Sucede que cuando los grupos de migrantes llegan a países con renta alta, encuentran que la comida no escasea y acceden a una variedad de alimentos altos en calorías, abundantes y baratos (M. García, 2012). Buscan alimentos que llenen, tales como pastas, harinas, galletas, gaseosas; además, puede pasar que tengan largos periodos sin alimento y luego ingieren en gran medida. Por ello, las clases económicas desfavorecidas también suelen tener riesgo de obesidad y enfermedades derivadas de esta condición (Osorio et al., 2002).

Cuando las personas migran cargan con ellos toda su diversidad cultural, incluida su cocina (Roth, 2009). Algunos hacen lo posible por mantener las costumbres de su país de origen, en cambio, otros adoptan formas de vestir, de hablar, y de alimentación, ya sea porque no quieren hacerse notorios o dependiendo el agrado que encuentren con la nueva gastronomía, llegan a sentirse identificados con la nueva cultura que están conociendo. De este modo, la migración ha sido un factor en la modificación de hábitos de alimentación no sólo por lo económico-laboral, sino por el descubrimiento de otras prácticas culinarias.

Si bien, como se mencionó al principio, el estilo de vida se establece en gran medida a partir de como la persona decide emplear su tiempo y dinero, hay que notar que en cuanto al estilo de alimentación de los infantes no depende precisamente de ellos, sino de las condiciones que sus padres les pueden brindar. En las circunstancias de precariedad descritas, se aduce que los infantes llevan un estilo de vida de sumisión, vulnerabilidad, y de miseria.

A diferencia de quienes cuentan con suficientes recursos y pueden diseñar su estilo de vida, en casos de precariedad, la actividad económica no brinda las posibilidades cumplir gustos o seguir ideologías, o de modificar patrones de alimentación, ni de hacer actividades por entretenimiento, sino que se reduce a pensar y actuar por supervivencia. Incluso pueden acudir a un nutricionista para que les diseñe una dieta, con variedad y calidad de alimento.

Al seguir un modelo nutricionista puede ser más costoso, tal como, la alimentación vegetariana y orgánica que resulta difícilmente accesible para todos debido a que los alimentos frescos y naturales, semillas y cereales no procesados suelen ser más caros en los supermercados (Casabona y Serrano, 2018). El modelo de alimentario vegetariano, así como sus variantes, se considera la dieta óptima ya que los vegetarianos han mostrado mejor estado

de salud; aunque pueden carecer de algunas vitaminas como la B12, la cual se encuentra en las carnes, esta se compensa con suplementos o con la combinación adecuada de cereales (Puiggrós, Lorite y Sarto, 2014). No obstante, mantener una dieta vegetariana y estar completamente saludable requiere gran esfuerzo económico para muchas familias.

Para quienes pueden elegir una dieta saludable, ahora existe una infinidad de productos que prometen ayudar a conseguir tallas reducidas, se observa una cantidad inmensa de anuncios sobre el cuidado de la alimentación, consejos sobre lo que se debe comer, las proporciones que debemos tomar, incluso los utensilios que debemos emplear para disminuir el consumo de calorías provenientes de las grasas y de los carbohidratos. Además, toman la imagen corporal delgada, tonificada y fuerte, lo cual demanda un estilo de vida acondicionado por rutinas de ejercicios, dietas controladas, y suplementos.

Sin embargo, aun cuando las personas cuenten con un nivel socioeconómico alto, no se traduce en una alimentación saludable. Contar con suficientes ingresos significa tener posibilidades de una dieta completa y nutritiva pero no siempre sucede así, pueden perder el control de las proporciones, grasas, azúcar y sal, al grado de caer en excesos. El consumo de empaquetados, postres, licores, golosinas se incrementa por la facilidad de adquirirlos y el grado adictivo que estos productos contienen (M. García, 2012). Lo que este contraste indica es que en diferentes estratos socioeconómicos pueden hallarse problemas alimentarios y nutricionales, no es asunto particular de los grupos de bajos recursos, ni tampoco de los grupos con suficiente economía.

Mientras que unas familias tienen dificultad económica para cubrir sus necesidades básicas, otras familias encuentran obstáculos para llevar un estilo de vida saludable en sus gustos o en la administración de su tiempo. Como refiere Shapiro (2005), la actividad económica condiciona tanto la capacidad para comprarlos, como también establece los horarios para tomar los alimentos y prepararlos, y puede dificultar el llevar el cuidado de lo que se ingiere.

Otro factor que incide en la alimentación es el tiempo. El ritmo de vida acelerado reduce el tiempo para cocinar, comer, convivir en familia, y descansar. En la actualidad, el tiempo no se ocupa únicamente para conseguir alimentos y hallar un lugar donde protegerse de los factores amenazantes, como solía ser en épocas antiguas; sino que se emplea para

aumentar los ingresos económicos, conseguir objetos de lujo, comodidades, diversiones, títulos académicos, etcétera.

La reducción del tiempo en el descanso se afecta el estado nutricional indirectamente. Al respecto, Depner, Stothhard, y Wrigth, (2014) estudiaron las consecuencias de no descansar los lapsos que dicta el reloj biológico del cuerpo. Encontraron que el sueño ayuda a regular el peso. Cuando no se descansa lo suficiente, la grelina y la leptina, que son las hormonas del hambre-saciedad se descontrolan. La grelina es la que indica al cerebro cuando ha llegado el momento de comer, mientras que la leptina indica cuando ya se está satisfecho. Estos autores documentaron que no dormir el mínimo de siete horas por noche, eleva los niveles de estrés, desequilibra la regulación de la insulina, exige mayores cantidades de comida, y dificulta la ejecución de las actividades diarias.

Aunado a la falta de descanso, otros aspectos comunes del estilo de vida moderna son el sedentarismo y la ausencia de desayuno antes de comenzar las labores del día. El sedentarismo se debe a que el ocio frente a un televisor o videojuegos y los trabajos frente a una pantalla son cada vez más frecuentes, además existe un incremento en el uso de transporte con motor (Casabona y Serrano, 2018). Por ello, la obesidad va en aumento desde finales del siglo XX, sobre todo en los medios urbanos, donde existe una disminución de la actividad física y una alta persuasión de los comerciales que promueven productos bajos nutrientes y altos en calorías (R. Powell y Gross, 2018).

En los niveles socioeconómicos donde los padres de familia pueden proveer alimento, techo, vestido y educación a sus hijos, al igual que en los casos de familias precarias, el estilo de vida de los infantes depende de lo que el padre y madre les provean. Si les acercan productos procesados, aunque los mantengan alejados del hambre no se significa una buena nutrición. Si no brindan a sus hijos opciones de diversión y juego que implique actividad física promoverán el sedentarismo. De aquí, el tipo de actividad recreativa es otro de los factores que inciden en un estilo de alimentación saludable.

Los juegos digitales, las series, películas, caricaturas son ejemplos de entretenimiento que no requiere de esfuerzo físico, lo que se agrava si se complementa con la ingesta de alguna golosina. A medida que se acostumbra este tipo de distracciones, el cuerpo se vuelve perezoso, y viene una ganancia de peso. Como alternativa para enfrentar la obesidad y el

sedentarismo, es recomendable 30 minutos de actividad física, intensidad moderada o alta, como caminar, gimnasia, bailar, correr, nadar, patinar o saltar la cuerda (Roth, 2009). Lo importante es que la persona incorpore a su rutina alguna actividad que mantenga en movimiento su cuerpo que provoque gasto de energía, que reduzca el riesgo de ciertas enfermedades crónicas causadas por un exceso de grasa en el organismo, además propicie una mejor relajación y despejo de la mente.

Otra característica constante dentro la vida moderna es la ausencia de desayuno. Las causas se deben a creencias, falta de prioridad o de buena administración del tiempo (Shapiro, 2005). Algunas personas evitan el desayuno con la idea de que reducen peso; otras por dar prioridad a otras actividades, cuando se dan cuenta de que su organismo exige comida ya han pasado unas tres horas o más sin alimento; otras personas realmente les es imposible alimentarse antes de comenzar su día. Esta situación, por lo general, los orilla al consumo de alimentos superfluos con elevado aporte energético y escaso valor nutricional, tales como dulces o bollería industrial, que consumidos en ocasiones repetidas perjudican el desarrollo cognitivo y biológico de las personas (Lima-Serrano, Guerra-Martín, y Lima-Rodríguez, 2015).

Siguiendo esta idea, Schnettler et al. (2013) sugieren que el comportamiento alimentario se puede clasificar en estilos denominados: tradicional, social, y conveniente. Esclareciendo en que consiste cada uno de estos, de acuerdo con los autores, el estilo de alimentación tradicional refiere al gusto por cocinar recetas conocidas entre familia, enseñadas por los padres o abuelos, se considera saludable y beneficiosa, y se tiene la convicción de que simboliza unidad. Un estilo de alimentación social atribuye aquellas personas que disfrutan comer en familia o amigos, ya sea en casa o en lugares para conocer gente nueva. Lo que más les importa es la compañía durante la comida. Así que no tienen inconveniente si se trata de un platillo tradicional, moderno o exótico, siempre que sea dentro de un círculo armonioso de personas disfrutarán de tomar sus alimentos. Este tipo de estilo predomina en personas jóvenes, de condiciones económicas media a altas.

Un estilo de alimentación conveniente corresponde a quienes comen con frecuencia en locales de comida rápida o preparada, en fondas o comedores de la institución donde trabajan o estudian. En particular, se debe a las exigencias laborales de la vida moderna, que

condiciona los horarios laborales o la capacidad adquisitiva, y deben consumir lo que se puede en los horarios que tienen oportunidad. En esta situación, el comer por el placer de disfrutar de un determinado alimento queda omitido, predominando, la acción de comer por necesidad. La experiencia repetida de ello, se convierte en una represión que genera estrés, pues la satisfacción que cada persona tiene con los alimentos está asociado al placer de consumir lo que se gusta (Schnettler et al., 2013). En efecto, cada quien tiene preferencias en sabores, olores y texturas, por lo que, la elección de alimentos representan un agrado y deleite emocional, así que, una alimentación inadecuada puede asociarse a la incomodidad de comer lo que no se gusta.

Los estilos de alimentación saludables precisan de la adopción y el mantenimiento de creencias, conocimientos y acciones que conduzcan al bienestar (Renwick y Powell, 2019). Dicho de otra manera, las condiciones de obesidad, sobrepeso, hipertensión, enfermedades cardiovasculares, o diabetes tipo II son consecuencia de una alimentación descuidada junto a otras actividades ociosas y sedentarias realizadas durante meses o años.

Es decir, tales enfermedades se pueden evitar actuando sobre el estilo de vida. Dentro del mundo industrializado hay alternativas favorables a la salud que se pueden optar como la diversidad de deportes, y la existencia aún de alimentos naturales. El reto aquí, es enseñar a elegir actividades y gustos que ayuden al mantenimiento de la salud física y mental. No hay que esperar a la vida adulta, es conveniente que estos estilos de vida se empiecen a configurar desde la edad escolar y la adolescencia (Al-Ali y Arriaga, 2015), a través de actividades de ocio que implique movimiento, que se eviten los desvelos, y se limiten los alimentos azucarados, salados y grasos.

Lo descrito, pone de relieve que el estilo de vida se forma dentro de un sistema económico, tecnológico, modelos educativos, normas y leyes que rigen en un lugar y que ofrecen una variedad de creencias y actividades dentro de las cuales una persona puede elegir. Si bien, el desarrollo socioeconómicos progresivo modela y condiciona los hábitos y preferencias alimentarias actuales en estos sectores de la población, cada quien puede hacer las mejores elecciones dentro de esa estructura.

Así, en este apartado se ha visto que los estilos de vida son cada vez más urbanizados, se configurando por la disposición de bienes y servicios que provee la tecnología y la

industria. Considerar el estilo de vida moderno en el estudio de la educación alimentaria es importante porque invita a observar si dentro del espacio escolar se reproducen ideales de estilos de vida a través de la oferta de alimentos, tiempos, costos, y lugares para tomar los alimentos.

De esta forma, el estilo de vida también configura una concepción de alimentación saludable y da paso al tipo de educación alimentaria que se admite como necesaria. En este caso, destaca que el tiempo acelerado y la búsqueda de practicidad caracterizan la vida de los alumnos, sus familias, y la propia vida de los docentes, por tanto, son aspectos necesarios de indagar en la experiencia de los profesores al trabajar con temas de nutrición y alimentación, ya que efectivamente deben estar inmersas como condicionantes en el desarrollo de la educación alimentaria.

2.4 Disposición de alimentos

La alimentación se ha convertido en un gran sistema industrial, correspondiente a la época de esplendor y consolidación del capitalismo que estructura los estilos de vida (Goldbaum, 1998). En consecuencia, ha provocado una serie de cambios alimentarios que están asociados a la configuración del orden social y económico dependiente de los avances científico-tecnológicos.

De acuerdo con Popking, (2002) la humanidad se encuentra en un constante proceso de transición alimentaria, es decir, en los diferentes puntos del mundo y en distintas épocas se han perfilado modos de alimentación, con determinados tipos de alimentos y modos de obtención de estos. Explica el autor que los cambios en la forma de alimentación humana ha tenido como prioridad la salud. Así, el primer gran cambio alimentario se enfocó en reducir la mortalidad; pasó a tener por objetivo aumentar la expectativa de vida libre de enfermedades; y ahora el cambio alimentario tiene como base la idea de retrasar el envejecimiento.

Este proceso, se debe a una combinación de diversos factores, como la urbanización, el avance tecnológico, las actividades de ocio, el procesamiento alimentario, que brindan soluciones pero también problemas reflejados en la salud de las personas. Por consiguiente,

el estilo de vida alimentario personal y comunitario está permeado por el estadio de alimentación en el que se encuentre un país o una región del mundo.

Es decir, además del gusto y la cultura, y de las posibilidades económicas que determinan los patrones alimentarios de una persona, también depende a gran medida de la disposición de los alimentos en el contexto, de lo cual tiene gran participación la industria alimentaria. Los gustos y costumbres que se aprenden dentro de la familia, el grupo cultural y durante el curso de la vida se encuentran enmarcados por la oferta de productos en el contexto donde se vive.

Tal disposición de alimentos ha pasado de la escasez al exceso, de lo orgánico a lo procesado, de una variedad limitada a una diversificada. Todo ello, a causa de la irrupción de la industria en la producción de alimentos. Si bien, la industrialización ha hecho posible el incremento en el abastecimiento de centros comerciales y reducir precios, por el contrario, ha generado gran cantidad de productos superfluos o ultraprocesados, altos en calorías y baja cantidad nutricional, golosinas y bebidas de fácil acceso, poco favorables a la salud (Arija y Aranda, 2014).

Los avances tecnológicos para la producción de alimentos, la fortificación y formulación fueron acontecimientos que influyeron en los cambios de la disposición de alimentos. Esta participación de la industria alimentaria comenzó en Estados Unidos de América e Inglaterra, donde concentraron esfuerzos en la innovación de maquinaria para el trabajo del campo (Berg, 1978). En estos lugares estudiaron las propiedades del suelo y sus requerimientos para hacerlos más fértiles, crearon alimentos para animales, lácteos artificiales, innovaciones en transporte y conservación de los productos. Lo cual llevó al progreso de los métodos agrícolas, en los procesos de labranza, fertilización, y la comercialización a largas distancias.

Así entonces, se presenciaron importantes cambios en la disponibilidad de los alimentos. Durante el siglo XX, se desarrollaron nuevas semillas de trigo, arroz, creación de fertilizantes, e insecticidas que daban un mayor rendimiento de cosechas que con frecuencia duplicaban la producción tradicional por hectárea, ejemplo de ello fue la producción de arroz, maíz, trigo entre 1960 y 1970 en la India, Pakistan, Bangladesh, Iran, Malasia, Filipinas (Berg, 1978). Para generar alternativas de proteínas, recurrieron a las semillas oleaginosas y

las proteínas unicelulares (Lowenberg et al., 1970). Las semillas oleaginosas son como el maní, semilla de sésamo, coco, girasol, colza, frijol de soya, estas son fuentes proteínicas menos caras y abundantes en el mundo. Por otra parte, las proteínas unicelulares refieren a los microorganismos como levaduras, bacterias, hongos que pueden cultivarse de manera abundantes y pueden producir el doble de proteínas en dos horas.

La industria alimentaria incrementó las opciones y el abastecimiento de alimentos. Al principio tuvo dificultades. El sabor de los alimentos era desagradable, la comercialización costosa, y los empaques inadecuados, ya que en algunos casos descomponían el contenido (Berg, 1978). Se trabajó en mejoras y se arreglaron los defectos en el sabor, olor y la presentación de los productos, también encontraron estrategias de distribución y empaque para reducir costos. Así, con mejores sabores y promesas de mejor calidad nutricional, los productos generados desde la industria alimentaria fueron tomando credibilidad, y fueron incluyéndose en programas sociales de asistencia alimentaria.

Las nuevas tecnologías aplicadas a los alimentos se dividieron en dos categorías: la fortificación, que consiste en aumentar el valor nutritivo de los alimentos existentes; y la formulación que refiere la combinación de diferentes alimentos y crear preparados comestibles nutricionales (Lowenbweg et al., 1970). La fortificación es una estrategia donde se tiene el propósito de mantener los hábitos de ingestión, del cocinado o de compra, y el carácter tradicional de la comida, el mismo aspecto, tacto y gusto que un producto no fortificado para que sea aceptado en el paladar.

Para que un alimento sea factible de fortificación gran parte de la población debe consumirlo de modo habitual y producirse localmente. Requiere de un trabajo colaborativo entre autoridades e industrias. Durante el procesamiento o cocinado o almacenamiento, el producto fortificado no debe perder nutrimentos añadidos, ni su costo debe modificarse de modo significativo. A manera de disminuir las enfermedades como bocio, anemia, pelagra, tuberculosis, raquitismo, dentro de los primeros alimentos fortificados fueron la harina con vitaminas del complejo B y Hierro, la sal con yodo, la margarina con vitamina A, el arroz y la leche con vitamina D (Lowenbweg et al., 1970).

Los alimentos formulados surgieron porque no siempre fue posible hacer llegar los alimentos fortificados a lugares distantes a bajo precio. En esta categoría se incluyó la

imitación de alimentos como las carnes o leches instantáneas, bebidas como refrescos, y bloques nutritivos para añadir a la olla del cocido. El reto con los alimentos formulados era la aceptación por parte de las poblaciones. Al igual que la educación para la alimentación y la nutrición, la fortificación y la formulación son estrategias nutriológicas. Sin embargo, la característica de éstas es acercar productos a las poblaciones, en este sentido, se puede entender que la oferta de alimentos es una forma de hacer educación alimentaria por medio de la exposición a consumir tal oferta.

Inicialmente, la encomienda de los gobiernos a la industria alimentaria consistió en atender los problemas de desnutrición que predominaba a nivel internacional. Sin embargo, también se dedicó a la producción de las golosinas y otros productos superfluos olorosos y grasos como pizzas, frituras, margarinas, embutidos, enlatados, gaseosas. Lo que provocó una menor ingesta de verduras frescas, en la segunda mitad del siglo XX, y un aumento de problemas de estreñimiento y enfermedades degenerativas del tracto gastrointestinal (M. García, 2012).

Para contrarrestar ello, las industrias empezaron a crear productos reducidos en colesterol, con escasa sal para los diabéticos y refrescos bajos en calorías (Shapiro, 2005). Ahora existe una diversidad de productos en los supermercados, segmentados para bebés, jóvenes, adultos y ancianos; todos con alguna fortificación como sello de garantía de que contiene algo saludable.

De esta forma, para el siglo XXI los índices de obesidad se dispararon debido a la falta de alimentos nutritivos, y al aumento de la cultura *fast food*, comida caracterizada por ser rápida, procesada, precocinada, e instantánea (Quevedo, 2019). Al respecto, Monteiro y Cannon (2012) clasifican los alimentos disponibles en la actualidad en tres grupos. El grupo uno comprende alimentos naturales y un procesado mínimo; estos no contienen otra sustancia añadida como sal, azúcar, endulcorante o aditivos, solamente se congelan, desinfectan, pican o licúan.

El grupo dos comprende ingredientes culinarios, sustancias extraídas de componentes de los alimentos tales como grasas, aceites, harinas, almidones y azúcar. En este grupo se encuentran los procesados, que son aquellos como enlatados, bollería, embutidos, empaquetados, productos adicionados con sal, azúcar, aceite o aditivos tales. Así mismo, aquí

se ubican los ultraprocesados, denominados así por ser elaborados con ingredientes industriales, contienen poco o ningún alimento entero, se incluyen los jugos, galletas, leches para bebés, cereales comerciales, mermeladas, gaseosas, e instantáneos.

Aunado a estos avances, una de las innovaciones más recientes son los productos orgánicos, estos tienen doble simbolismo de atracción, por un lado, crea la idea de que es un producto natural que beneficiará al ser humano, por otro lado, alude a que son menos perjudiciales para el medio ambiente. No obstante, entre el contenido en nutrientes de los productos ecológicos y los convencionales no hay diferencias significativas, más bien estos productos tienen símbolo de estatus, son costosos, y tienden a consumirlos las clases altas o media-altas (Casabona y Serrano, 2018). A diferencia, los alimentos que se producen localmente tienen el beneficio de ser más económicos y dejan menos huella ecológica, en cambio, como señalan Basulto y Cáceres (2016), la promoción de alimentos saludables como los orgánicos o bajos en grasa o en azúcares ha servido algunas empresas para ampliar su mercado bajo el discurso engañoso de que son saludables.

Se trata de un mecanismo de coerción donde se busca encauzar las preferencias del ser humano hacia lo industrializado hasta el grado de que tenga la convicción de que consumir lo empaquetado es mejor para su salud (Leahy y Wright, 2016). Vemos así que, el comportamiento de las personas está siendo direccionado hacia el marco estructural deseado usando diferentes medios no opresivos. En este caso, el marco estructural deseado es de formar a los consumidores perfectos, doblegados con la idea de estar saludable; y los medios no opresivos se dan al darles la capacidad a los individuos de elegir sus alimentos dentro de una oferta alimentaria cuidadosamente pensada.

Por otro lado, se le podría agradecer a la industria alimentaria que la dependencia en la temporalidad de producción ha quedado atrás debido a que diversos alimentos se pueden encontrar en momentos y espacios donde antes no estaban, pues ahora son intercambiables entre poblaciones distantes geográfica y culturalmente. Evidentemente, ha sido grato que la comercialización y los avances en la conservación de los alimentos permitan que se compartan alimentos entre diferentes países, y así, tener al alcance distintos productos de distintas partes del mundo; además es grato porque implica una amplia dinámica de ingresos,

egresos e inversiones por la cadena de labores que necesariamente se requieren como obreros, transportistas, gerentes, contadores, publicistas, entre otros puestos.

Sin embargo, los efectos negativos de la industria alimentaria también se encuentran en los alimentos saludables. Ejemplo de ello es la producción del aguacate y del salmón, si bien se consideran saludables y versátiles en la gastronomía, se han registrado efectos dañinos en lo ambiental, laboral, y económico. Las industrias salmoneras tienen repercusiones en la salud de los trabajadores y en el medio ambiente. Wachter, Von, Mendocce, y Hoffmann (2019) documentaron que en las piscifactorías de salmón se suministran antibióticos para mantenerlas sanas, el inconveniente es que estos antibióticos están prohibidos en países europeos por su alto grado de contaminación en el agua.

Así mismo, debido al incremento exponencial de la demanda del aguacate desde la década de 1990, los inversionistas europeos se han apoderado de las tierras de cultivo para otros productos, en consecuencia a la producción masiva es la escases de agua en las comunidades aldeanas al cultivo, ya que este requiere de 2, 000 litros de agua para cultivar un sólo kilo (Wachter et al., 2019).

Aunado a ello, devienen problemas laborales. En empresas como la mencionada por lo regular busca mano de obra no especializada, contratan personas con bajo nivel académico, o con fuerte necesidad de conseguir un empleo como madres solteras o adultos desempleados. A quienes contratan sufren explotación laboral a través de un sueldo mísero o jornadas laborales extensas mayores a ocho horas. Los autores explican que los buzos que trabajan para el mantenimiento de las piscifactorías frecuentemente sufren del síndrome de descompresión en el buceo, que sucede cuando suben muy rápido a la superficie, y los dueños de las piscifactorías no se ocupan en atender o prevenir esta situación, en cambio, despiden y reemplazan el personal.

De esta forma, la aceptación del aguacate y el salmón como alimentos por excelencia para quienes siguen dietas veganas, vegetarianas y *fitness* es un ejemplo contemporáneo de la implementación de una nueva práctica de alimentación a partir de la disposición de alimentos. Sin embargo, como ya se describió, ha cargado consecuencias a lo ambiental, labora, la salud y bienestar de otras personas. Precisamente porque los casos presentados se tratan de alimentos naturales que están dejando marcas profundas en otros seres vivos, la

industrialización y globalización alimentaria es alarmante. Por ello, aun cuando se trata de un alimento nutricionalmente calificado como saludable, al ser manufacturado es posible que deriven situaciones contraproducentes ya que la producción de altas cantidades y la comercialización a largas distancias desembocan en consecuencias de carácter ecológico como el aumento de basura por empaques y combustible, pues para mover un producto de un lugar a otro se requiere de transporte, gasto de combustible, y envases.

Ante la transformación imparable de alimentos naturales a procesados, la responsabilidad de los productores en cuanto al cuidado de calidad y la fidelidad de información de su contenido calórico en las etiquetas resulta ser una vía fundamental para contrarrestar los efectos negativos. Sobre todo, para quienes han nacido y están creciendo en un mundo donde las proporciones son excesivas, tiene una distorsión de la cantidad que deben consumir, y la mayor parte de los alimentos que tienen para consumir viene empaquetados.

Ovca, Jevšnik y Raspor (2017) opinan que el compromiso de un profesional que trabaja en la elaboración de alimentos saludables es: asegurar la calidad en la producción, no engañar al consumidor, tener conocimiento de la ley de etiquetas y trabajar con las normas establecidas, comprometerse como participante en la cadena del bienestar colectivo y reconoce las barreras para buscar alternativas que reduzcan el riesgos de producir alimentos no sanos. En este mismo sentido, a manera de ayudar a las personas a elegir los alimentos, la Administración de Alimentos y Medicamentos (FDA) ha estandarizado descriptores de las etiquetas que los fabricantes deben apuntar, estos son: bajo en calorías significa 40 calorías o menos por porción; sin calorías significa menos de cinco calorías por porción; bajo en grasa significa que un alimento tiene no más de tres gramos de grasa por porción o por 100 gramos del alimento, bajo en sodio significa que es menos de 140 mg de sodio por porción, sin colesterol significa 2mg de colesterol por porción (Roth, 2009).

En cualquier tipo de alimento, los productores se acatan a las normas establecidas por el Acta del Congreso de Nutrición y Educación, la cual declaró en 1994 que las etiquetas deben contener: total de calorías, calorías en grasas (saturadas, trans, colesterol), sodio, carbohidratos, fibra dietética, azúcares, proteínas, vitamina A, vitamina C, calcio, y hierro; el proceso del producto (puede incluirse voluntariamente); y basar la cantidad de calorías en

un estándar de 2000 calorías diarias (Roth, 2009). Todas estas medidas de control, entre otras más han sido necesarias, ya que la fortificación de vitaminas no siempre es suficiente y el consumidor debe saberlo. Por ejemplo, los menores de cinco años necesitan cinco veces más hierro que un adulto y esto no siempre se encuentra en suficiente cantidad en la comida hecha para infantes (M. García, 2012).

Aunado a la disposición de alimentos en supermercados, tiendas pequeñas, la industria alimentaria se apoya con la publicidad para establecer formas de alimentación en las poblaciones. El comercio y la publicidad han promovido la expansión de los comestibles, así como su posicionamiento en el mercado. Usan de modo estratégico los conceptos asociados con los alimentos como seguridad, salud, prestigio, respeto, feminidad, masculinidad para vender los diferentes productos. Incluso puede hablarse de una mercantilización de los propios cuerpos a través de una gran oferta de alimentos con finalidades: estéticas, de salud, placer, confort (Zafra, 2017).

En efecto, como sostiene Contento (2011), aprendemos a alimentarnos principalmente a partir de la exposición de los productos en los comerciales o tiendas de autoservicio. De acuerdo con ello, y con todo lo expuesto en este apartado, las personas se encuentran ante situaciones constantes en las que deben pasar por una gran cantidad y variedad de alimentos, lo que da paso a que sus hábitos y estilos alimenticios se diversifiquen. De esta manera, el aspecto sociocultural y las posibilidades económicas, el desarrollo de nuevos productos en el mercado y la publicidad que los promueven constituyen una fuerza poderosa para la formación de buenos hábitos porque están presentes en la cotidianidad, y aluden a que son lo ideal, correcto y posible de comer.

Para lograr esta aceptación con más precisión, las industrias empujan técnicas de investigación de mercado que permiten comprender las pautas que rigen lo que la población gusta comer. Gómez, Elisa, Roviroso, Gotthelf, y Ferrante (2017) analizaron 100 publicidades de las cuales encontraron que las técnicas de marketing más utilizadas fueron: los conceptos de diversión/felicidad, en un 83% de los anuncios; fantasía e imaginación en un 59%; asimismo, escenas de palatabilidad, en 54%; dibujos o personajes animados, usados en un 55%; música/jingles, tiene el porcentaje más alto con 97%; y se encontró un 83% en mensajes dirigidos al público infantil. Lo que este estudio reafirma es que los significados,

las emociones son elementos inherentes a los alimentos, ya que sirven estos para estimular la venta de ciertos alimentos.

Por su parte, Gómez et al. (2017) concluyen en que, la publicidad de alimentos estimula el comportamiento de consumo de los niños y las niñas a través de cuatro modos: a) generan expectativas que elevan la motivación de compra; b) la promoción de alimentos está sustentado en sentimientos positivos como felicidad y satisfacción; c) asocian el entretenimiento con los alimentos, lo que predispone a percibir de modo positivo los alimentos anunciados; d) los infantes no siempre cuentan con la capacidad de reconocer la intención publicitaria, a los 12 años de edad, aún no tiene la capacidad de comprensión como la de un adulto sobre las intenciones persuasivas.

Lamentablemente, los alimentos con mayor publicidad y más preferidos son los que proporcionan exceso de energía, y se debe a que el precio por kilocaloría de cualquiera de esos productos es mucho más barato que el de alimentos sin procesar, por lo que, la ingesta de calorías/día por persona de los productos manufacturados ha aumentado considerablemente (Casabona, y Serrano, 2018). Ante lo natural, la comida procesada tiene la ventaja de estar diseñada para ser apetecible, es fácil de cocinar y conservarse por más tiempo, como esta comida se encuentra en sobreabundancia, ha llevado a que muchas familias opten por esta alternativa que ha posibilitado la industria alimentaria (Shapiro, 2005).

Se entiende entonces que el cambio de patrones de alimentación ha estado alentado por una industria que actúa por conveniencia propia y de políticos que colaboran estrechamente con ella (Casabona y Serrano, 2018). Más allá de los factores sociales y culturales, las prácticas alimentarias han sido transformadas progresivamente con la llegada de la industria alimentaria que obligan a escoger alimentos de pocos valores nutricionales, pero fáciles de conseguir. El mejoramiento de los alimentos que dispone la industria alimentaria es un asunto de derechos humanos, de concientización de parte de quienes regulan las políticas de alimentación en los tratados de libre comercio (Ovca et al., 2017).

Las grandes empresas agroindustriales, trasnacionales y extranjeras, han dominado los diferentes segmentos de la cadena de producción alimentaria, desde la cosecha hasta la oferta en los centros comerciales. De acuerdo con Quevedo (2019), mediante el empleo de

técnicas y sistematización consiguen una agricultura industrial e intensiva, que aumenta la cantidad de productos, y se logra hacer una distribución de alimentos a lugares distantes considerablemente.

Estos monopolios abarcan los diferentes sectores del proceso de producción, y en consecuencia, desplazan a pequeños productores y comerciantes ya que establecen el manejo de semillas, fertilizantes, plaguicidas, el uso del agua, la capacitación y organización de productores, los canales de distribución, las importaciones y exportaciones, influyen en las investigaciones científicas, tecnología e innovaciones, y fijan precios en el mercado. Por ello, el crecimiento de la industria alimentaria se le ha atribuido como la causante de problemas de malnutrición entre millones de personas, además de diversos problemas sociales y culturales. Pues como señala Quevedo (2019), entre las consecuencias se encuentra la eliminación de la producción local de subsistencia, proporcionando sustitutos alimentarios poco satisfactorios, y el aprovechamiento desmedido por los recursos naturales.

Por tanto, es indispensable políticas proteccionistas que den prioridad a la producción local sobre grandes monopolios agroindustriales que controlan el mercado mundial, es decir, políticas que garanticen seguridad alimentaria y nutricional en dos sentidos: incrementar y apoyar la producción local, a manera que esto cree empleos y fuentes de ingresos de muchas familias; a la vez, que tales ingresos posibiliten el acceso de las familias sobre alimentos que satisfagan la necesidad de nutrición (Quevedo, 2019; Ovca et al., 2017). Así, se visualiza que, la noción de alimentación saludable tiene que observarse en su relación con las formas de producción, con el sistema de empleo, y como fuente de recursos económicos para las familias.

De acuerdo con lo expuesto, la disposición de alimentos deriva de diversos acontecimientos: el adelanto tecnológico de la producción de nuevos alimentos, tanto fortificación como la formulación; el mejoramiento de los terrenos cultivables, el uso de maquinaria para la siembra y la cosecha; las estrategias de mercado que inventan, descubren, posicionan y distribuyen los productos para diversos grupos etarios y sociedades. Esta amplitud de productos comestibles tiene beneficios y desventajas en distintas índoles, tanto en lo nutricional como en lo económico, ambiental y cultural. Por un lado, permite contar con una variedad de frutos, verduras, carnes, cereales, etcétera. Controla la infesta de

microorganismos dañinos. Se brindan opciones laborales. Se intercambian sabores entre estados o naciones, y se experimentan nuevas dietas que pueden resultar beneficiosas. Sin embargo, también se corre el riesgo afectar las economías familiares, al crear sólo trabajos inseguros y miserables, y producir alimentos pobres nutrientes, agradables en sabor, color, olor y textura, pero que gestan enfermedades y contaminación.

En síntesis, los avances tecnológicos ayudaron a enfrentar la escasez de alimentos y aumentar su variedad, sin embargo, no se ha logrado erradicar o al menos disminuir el hambre y la desnutrición, que eran los objetivos iniciales de la participación de la industria en el abastecimiento de alimentos. Como parte de la dinámica del capitalismo que a unos grupos humanos favorece y a otros perjudica, el descubrimiento del uso lucrativo de la alimentación en función al gusto y la salud ha generado el crecimiento exponencial en técnicas, maquinaria, calidad en la creación de productos, para seguir distribuyendo y produciendo para quienes puedan pagarlo, no para solucionar los problemas de hambre.

Siguiendo todo esto, la disposición alimentaria se entiende de dos maneras. Por un lado, refiere a una disposición en términos de la voluntad por consumir de mejor manera. Otra, refiere a lo que se encuentra al alcance en los mercados o supermercados, y lo que permite el presupuesto. Así entonces, el aspecto que más destaca en los ambientes descritos es la participación de la industria en los sistemas alimentarios mediante la fortificación y formulación de alimentos, la creación de maquinaria para el cultivo y la cosecha. Tal aspecto es relevante ya que, si bien los gustos y costumbres de alimentación se aprenden dentro de la familia, el grupo cultural y durante el curso de la vida, estos se encuentran marcados por la oferta de productos.

Por tanto, se entiende que la elección de alimentos se elige dentro de una variedad de opciones y normas, de acuerdo a los gustos, la digestión o las alergias a ciertos alimentos, al grado de conocimientos respecto a las necesidades del cuerpo y las propiedades de los alimentos, también de acuerdo con las características del mundo moderno. Todo ello configura las realidades de las personas. A partir de lo disponible y del ritmo de vida, toman criterios para elegir o rechazar alimentos.

Ante esta situación, la educación alimentaria tiene la función de ayudar a elegir alimentos. Se trata de una configuración de normas e ideales basada en datos científicos y estadísticas de salud que deben ayudar a entender que es lo correcto, y lo que no, para los diferentes grupos etarios. Tal esquema se provee al sistema de creencias y valores existentes en una cultura mediante la impartición y la invitación a la puesta en práctica de lo enseñado.

En efecto, las realidades alimentarias de las personas dependen de las condiciones del contexto con las familias, los alimentos y el ritmo de vida. Por ello, se entiende que, los profesores deben tomar en cuenta las características de estos escenarios para abordar la educación alimentaria. En especial, porque el conocimiento de una alimentación saludable, primero llega a los docentes, quienes enseguida la harán llegar a sus alumnos. De ahí que al indagar para responder a las preguntas de investigación es importante tomar en cuenta los aspectos del contexto, ya que esto explicará la perspectiva del docente sobre la educación alimentaria, las estrategias que deciden emplear, y la formación con la que cuentan.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA FOMENTAR UNA ALIMENTACIÓN NUTRITIVA

Dado a que la educación alimentaria consiste en diseñar y ejecutar estrategias que enseñen a las personas a llevar una alimentación saludable, se realizó una revisión bibliográfica para conocer la variedad de herramientas digitales e impresas, así como de los procedimientos que se han creado. De acuerdo con lo anterior, en este capítulo, se presentan cuatro apartados. El primero corresponde a las generalidades de las estrategias educativas, y los siguientes, concierne a las estrategias encontradas, cuya clasificación obedece al sistema pedagógico del Programa de Educación Alimentaria y Nutricional que contempla tres etapas para una educación integral de la alimentación.

Se trata de la etapa informativa, y refiere a la adquisición de conocimientos; enseguida la etapa formativa, que consiste en la creación de hábitos; por último, la etapa conformativa, contempla el desarrollo y comunicación de actitudes (E. M. Trescastro-López y S. Trescastro-López, 2013; Tormo et al., 2017). En tal sentido, las estrategias que se exponen se ordenan de acuerdo al eje de acción que las caracteriza. En específico, se trata de tres ejes: la información, la práctica, y el diálogo. En concordancia, estas etapas evidencian que el problema alimentario tiene causa en el desconocimiento nutricional, en las prácticas alimentarias, y en la influencia del ambiente socio-alimentario.

3.1 Generalidades de las estrategias educativas

El concepto de estrategia educativa se encuentra de modo medular en la definición de educación alimentaria, entendida como el conjunto de estrategias que tienen el fin de aumentar conocimientos y desarrollar habilidades sobre el cuidado de la alimentación, para que un individuo y/o comunidad elijan comer saludablemente. Por ello, al estudiar la educación alimentaria es necesario tomar una perspectiva pedagógica, que esté centrada en la práctica docente. Sobre todo, porque como ya se ha descrito en los capítulos anteriores, para conseguir que la educación alimentaria sea efectiva no depende únicamente de un buen bagaje de contenidos nutricionales, sino de los materiales, procedimientos, y

comportamientos que los docentes pueden articular para formar hábitos de alimentación saludable.

Teniendo este hecho, donde la noción de estrategia educativa se encuentra como un aspecto inherente a la educación alimentaria, conviene explorar en que consiste y cuáles son sus elementos. Así que, en este apartado se presentan diferentes miradas pedagógicas, las cuales sugieren diversos criterios para que elaborar una planeación de clase y desarrollarla.

Primeramente, se debe aclarar que en el ámbito de la educación, las estrategias son procesos conscientes e intencionales que están dirigidos a un objetivo relacionado con el aprendizaje, fundamentalmente, destinados a mediatizar el encuentro entre lo conocido con la información nueva para la construcción de conocimientos (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Lluïsa, 2009). Más aun, se han diferenciado las denominaciones de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Su distinción depende de quién sea el actor generador, si es el profesor, se tratará de estrategias de enseñanza, si es el alumno, entonces se denominará estrategia de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

En este caso, el interés está puesto en las estrategias de enseñanza o educativas. A groso modo, se definen como la planeación de acciones y la elección de elementos para llegar a una meta, como refiere Londoño y Calvache (2010), las estrategias de enseñanza son

modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes, y por eso, son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción (p.22).

Siguiendo a Díaz-Barriga y Hernández (2010), las estrategias de enseñanza no son ajenas a las de aprendizaje, sino que ambos procesos se relacionan y funcionan mutuamente. Como refieren estos autores, se espera una transición de las estrategias de enseñanza a las de aprendizaje; es decir, que los alumnos lleguen a dominar los procedimientos que su docente les presenta, de tal manera que se apropien, mejoren o empleen aquello que les fue enseñado en otras situaciones o intereses de aprendizaje.

En efecto, los alumnos llegan a utilizar de forma autónoma los materiales y los procedimientos que el docente les proporciona mediante una serie de acciones basadas en una diversidad de elementos técnicos y teóricos (Monereo et al., 2009). Para que ello suceda, Gallego (2001) sugiere que durante la enseñanza de contenidos, y sobre todo, en los modos de acceder a estos, el alumno encuentre una sensación de orden personal y constancia de trabajo, mantenga una activa participación en todo su proceso como estudiante, enfrente las dificultades y retos, puesto que, si la enseñanza es demasiado complicada, resulta molesta, aburrida, frustrante y entonces los contenidos quedan en un plano superficial, y entonces, la estrategia de enseñanza no se incorpora al aprendizaje del alumno y no las utiliza en sus prácticas de estudio. Así, al planear y ejecutar una estrategia de enseñanza, lo principal es: la utilidad en la construcción de los aprendizajes.

Como responsables, los docentes, planean la clase, deciden qué aspectos profundizar, qué materiales emplear y cómo trabajar los temas. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2010) sugieren algunos criterios que se deben tomar en cuenta en la docencia, los cuales son: a) ajustar las actividades que realizan los alumnos, dentro del contexto y dentro de los objetivos de educación, de manera que éstas tengan sentido para los estudiantes; b) fomentar la participación de los alumnos en las diversas actividades; c) realizar, siempre que sea posible, modificaciones en la programación de temas, unidades, etcétera; d) realizar cambios sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas y/o de los contenidos por aprender. De manera semejante, Monereo, et al. (2009) sugieren tomar como punto de partida el nivel cognitivo de los estudiantes, así como sus conocimientos previos, además del contenido curricular, y la intencionalidad del tema.

Por su parte, Gallego (2001) indica que el docente debe evitar ambigüedades en la comunicación con los alumnos, lo cual requiere del uso claro del lenguaje para la compartición y el establecimiento de acuerdos sobre significados en el sentido esperado. Así mismo, debe relacionar lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos de aprendizaje. De igual forma, tiene que promover la interacción entre los estudiantes para que puedan realizar por sí solos lo que en un principio eran capaces de hacer con la ayuda del profesor. Por último, es recomendable que establezcan momentos de recapitulación con la finalidad de

inducir hacia la reflexión sobre lo que han aprendido. Aunado a ello, Pastor de Jones (2017) observa que las características de personalidad de los docentes son parte de la estrategia de enseñanza ya que tales aspectos, como el sentido de cooperación, apariencia personal, amplitud e intensidad de interés en la clase los conducen a crear un clima ameno en el aula, además que les ayudan a tomar decisiones prudentes en diferentes situaciones de enseñanza.

A pesar de las recomendaciones sobre estrategias de enseñanza, no quiere decir que exista una fórmula universal de atender las diferentes situaciones educativas, cada grupo de alumnos es singular en ritmos de aprendizaje, tiempos, temas de interés, conocimientos previos, formas de pensamientos (D'Agostino, Meza, y Cruz, 2005). La relación que se establece enseñanza-aprendizaje no se repite de un grupo a otro. Aunque un docente imparta el mismo tema para dos grupos del mismo nivel, los alumnos no aprenderán lo mismo, ni con el mismo interés, ni con la misma profundidad. Ante esto, el docente debe ser un experto planeador de estrategias (Gallego, 2001; Díaz y Hernández, 2010). Las diferentes situaciones educativas demandan abordajes distintos, puede ser cuestión de corregir la hora en que se imparte la clase, modificar algún modo de tratar a los alumnos, trabajar en la mejora del clima grupal, cambiar los materiales empleados, ajustar los temas al contexto socioeconómico de los alumnos, entre otras posibilidades.

Por tanto, existe una diversidad de estrategias de enseñanza, que de acuerdo a su proceso o finalidad, se han propuesto formas de clasificarlas. Gallego (2001) las identifican en:

- a) Estrategias de apoyo, promueven la motivación, el desarrollo de actitudes, y mejora el autoconcepto.
- b) Estrategias de procesamiento, fomentan la repetición, selección, organización, conexión de información para la generación de ideas.
- c) Estrategias de personalización, conciernen al pensamiento crítico-reflexivo, la clarificación del problema, y la obtención de deducciones.
- d) Estrategias de metacognición, proporcionan conocimiento sobre los procesos de las tareas básicas como la atención, comprensión o memoria.

Por otra parte, G. Hernández (1998) clasifica las estrategias de enseñanza siguiendo los paradigmas de la psicología: conductismo, humanismo o constructivismo. Desde el conductismo, las estrategias de enseñanza son estructuradas y dejan escasa participación

creadora por parte de los alumnos. Esto se debe a que, el conocimiento se considera una copia de la realidad y se acumula a través de mecanismos de asociación y reforzamiento. Se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos, lo que interesa es cuantificar los conocimientos y habilidades por niveles, que ha conseguido el alumno al final de un ejercicio.

Desde el humanismo, las estrategias se caracterizan en inculcar la indagación, el diálogo, y la interacción. G. Hernández (1998) señala que se considera la autocrítica, las autoevaluaciones y coevaluaciones como formas de ayudar al desarrollo personal, a la comprensión del otro, a la autorregulación para tomar decisiones sobre las metas. Desde esta corriente, el ser humano tiene por naturaleza una motivación intrínseca, es curioso e impaciente por descubrir y saber, se entiende así que, el aprendizaje es iniciado por el propio interés, y es evaluado por sí mismo, e involucra las cogniciones y los sentimientos de los aprendices (Rodríguez-Cavazos, 2013). Aquí, el rol de los docentes es promover un clima ameno en el salón de clases que genere confianza entre los estudiantes, compartan sus sentimientos y pensamientos, y entre así se ayuden a visibilizar sus metas.

En el constructivismo los alumnos son sujetos activos, el conocimiento se considera una creación, no la repetición de la realidad, por tanto, el sujeto construye sus marcos y estructuras de interpretación (G. Hernández, 1998). Así que, las estrategias constructivistas se caracterizan en contener situaciones que favorezcan el trabajo de internalización y reconstrucción de contenidos y que promuevan la confianza en los alumnos para que estos creen sus propias ideas y conocimientos.

Siguiendo con esta línea, Díaz-Barriga y Hernández (2010, pp. 122-172) distinguen cinco grupos de estrategias constructivistas, los cuales se sintetizan a continuación:

- a) En el primer grupo están las estrategias para activar y usar los conocimientos previos, y para generar expectativas apropiadas en los alumnos. Se consigue mediante la actividad focal introductoria en la cual se atrae la atención de los alumnos con situaciones sorprendentes; o también, por las discusiones guiadas, que sirven para hacer interactuar al profesor y alumnos sobre los temas educativos.
- b) En el segundo grupo, se ubican las estrategias para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender. Tales como, los organizadores de conceptos y proposiciones de nueva información.

Así mismo, las analogías son comparaciones intencionadas que engendran una serie de proposiciones que indican la semejanza entre un objeto o evento, generalmente desconocido, a otro conocido.

- c) En el tercer grupo de estrategias se encuentran las que ayudan a organizar la información nueva, como los mapas conceptuales, donde se jerarquizan conceptos. También, están los cuadros de comparación C-Q-A, donde C es lo que se conoce, Q es lo que se quiere conocer, y A lo que sea aprendido. Aunado a ello, los cuadros sinópticos ayudan a estructurar una temática de manera coherente, global y organizada. También, los cuadros de doble columna, son de utilidad para analizar y desglosar la temática de interés. Finalmente, se pueden emplear diagramas de flujo o de círculos para organizar la información en jerarquía manteniendo la relación entre los conceptos.
- d) En el cuarto grupo de estrategias están las que sirven para promover una enseñanza situada. Primeramente, se encuentra el aprendizaje basado en problemas, que refiere al análisis de posibles explicaciones o lagunas del conocimiento, y redefinición del problema. Enseguida, está el aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos que consiste en la lectura y revisión, en grupos pequeños, sobre un caso presentado por parte del docente. Por último, el aprendizaje mediante proyectos, que se basa en un contenido curricular amplio, donde los alumnos determinan el tema sobre el cual realizará el proyecto.
- e) En el quinto grupo se encuentran las estrategias como el diseño de textos académicos, contienen ayudas didácticas, señalizaciones, ilustraciones, resúmenes, ejercicios.

Otro aspecto importante al seleccionar o diseñar una estrategia es el número de personas, ya que este número puede constituir un grupo cuantioso o de pocos integrantes (Ochoa, 1996). Para grupos grandes, los temas se abordan de manera general, estrategias de tipo masivo como el uso de presentaciones por medio de pantallas, videos o posters. A diferencia, cuando se trata de una familia, un barrio, una comunidad, un salón de clase, puede ser apropiado una discusión, o proyectos de aprendizaje. Ahora, si se trata de una sola persona, tomando en cuenta sus circunstancias y objetivos particulares, como el caso de

tratamientos o metas personales, el abordaje es mediante el análisis de su caso, y la planeación de temas es personalizada, muy específica a los intereses del aprendiz.

Aunado al número de personas aprendices, las estrategias contemplan materiales didácticos, la planeación de los tiempos en que se implementarán, la forma en que se evaluarán, y los objetivos a los que responderán. En concordancia con esto, Manrique y Gallego (2013) recomiendan que al diseñar o elegir los materiales prima tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos y sus progresos; así como las siguientes características: facilidad de uso, sin que necesite personal especializado; flexibilidad al uso individual o colectivo; versatilidad, es decir, que sean adaptables a diversos entornos, que permitan la modificación de los contenidos a tratar. Además, que despierten la curiosidad y el interés del infante.

Al respecto, Vargas (2017), identifica que hay recursos didácticos físicos y digitales. Los físicos son los libros, cubos, tarjetas, incluso los papeles, lápices de colores, pegamento, plastilina. Los digitales son propiamente aquellos que necesitan de algún tipo de ordenador, tienen gráficos, sonidos y un esquema programado, que hacen del material digital una herramienta informacional, atractivo y sistematizado.

Respecto a la información en los materiales didácticos, Manrique y Gallego (2013) sugieren que sean claros y precisos, pues una sobrecarga de información puede traer confusión o aburrimiento. También recomiendan que sean atractivos e interesantes, manteniendo la congruencia entre el grado de conocimiento consolidado, y el desarrollo cognitivo el cual brinda las posibilidades de dominar un nuevo material didáctico y un nuevo conocimiento. Para evitar inconvenientes, que a menudo se pasan por alto, es recomendable centrarse en un sólo tema, hallar la manera de emplear mensajes específicos y claros; procurar un diseño simple y manejable; dejar libertad para que los alumnos exploren su curiosidad sobre un tema; y cuidar la pertinencia del material a la edad del estudiante.

Por su parte, Navarro y Del Campo (2016) clasifican los materiales didácticos en dos grupos, por el área de desarrollo para la cual se utiliza, pueden ser psicomotriz o socio-afectiva; y por los sentidos que estimulan, pueden ser visuales, audiovisuales, visotáctiles. Esto autores sugieren que para elaborar un material didáctico es necesario delimitar los objetivos y contenidos educativos; analizar las características de los educandos o comunidad

que utilizará el recurso didáctico; seleccionar el contenido de los mensajes; definir el tipo de material que se empleará; y diseñar procurando calidad, estética y funcionalidad; someterlos a validación, y si no reúne los requisitos para cumplir con lo que se ha especificado, se deben hacer los cambios que precisan.

Los apuntes hasta aquí presentados muestran que existe una amplia lista de materiales didácticos que usan los docentes, de los cuales, si obedecen a las sugerencias, y se enfocan los problemas de la vida cotidiana que se buscan resolver, antes de iniciar con un aprendizaje nuevo, entonces las estrategias de enseñanza para cualquier contenido se ejecutarán efectivamente. Más aun, las recomendaciones expuestas muestran que los materiales didácticos son objeto importante de indagación dado a que su elección e implementación puede favorecer o interferir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Generalidades de las estrategias educativas en materia de alimentación

En materia de alimentación y nutrición se ha creado una variedad de opciones de enseñanza que conducen a diferentes grados de utilidad. Ejemplo de ello, se encuentra que, a mediados del siglo XX, la educación para la alimentación y nutrición se concentraba en la transmisión de información, empleaban películas, cuentos, carteles, historietas, franelogramas, y se emitían mensajes mediante la radio y la televisión (Pattison et al., 1960).

En la actualidad y en concordancia con lo anterior, Pérez-Rodrigo y Aranceta (2003), sugieren que se puede emplear discusiones, hojas de trabajo, dramas, jardinería, talleres, exhibiciones, y recursos de internet. Aunado a ello, se encuentra una serie de recomendaciones para combinar tales materiales y para crear nuevos recursos. De La Cruz (2018a) propone que sean estas estrategias sean creativas y atractivas cuidando de que sean adecuadas a los conocimientos y las habilidades de los alumnos. Por lo que, usar solamente libros de texto y/o exposiciones es limitado.

Así mismo, Núñez y Banet (2004) proponen la selección de los objetivos y contenidos a partir de los conocimientos e intereses de los alumnos. De aquí, elaborar una planeación de actividades que los ayuden a desmotar ideas erróneas, y promueva en ellos la reflexión sobre la nueva información provista de su entorno. Con ello, lo que debe procurar la enseñanza es

la apropiación de habilidades y conocimientos, que de paso al aprendizaje, y no a la repetición de datos.

La convicción se funda en que, las personas pueden tener información amplia sobre las propiedades de los alimentos, las proporciones y combinaciones, sin embargo, no mejorar su dieta. Así entonces, estos autores indican que al tratarse de educación alimentaria se requiere de una combinación de estrategias para hacer que el comportamiento alimentario mejore, una sola vía es insuficiente y en vano.

En razón a lo anterior, las estrategias que mostraron resultados favorables fueron las del programa de educación alimentaria y nutricional, que crearon los organismos internacionales y el gobierno Español en 1960 (E. M. Trescastro-López y S. Trescastro-López, 2013; Tormo et al., 2017). Estas estrategias consistieron en un proceso de tres etapas que combinaba teoría y práctica. A saber, la primera etapa se llamó informativa, el objetivo era proporcionar conocimientos sobre alimentación y nutrición, producción de alimentos, y economía doméstica. La segunda etapa se denominó formativa, estuvo compuesta por las unidades de complemento alimenticio, comedor escolar, huerto escolar y granja escolar.

La tercera etapa fue nombrada conformativa, y en esta, se buscaba desarrollar la comunicación y la convivencia social para el conocimiento a nivel grupal de los problemas y oportunidades en torno a la alimentación. Por la lógica de funcionalidad, clara y coherente, este proceso sirve de referente para ordenar las estrategias y los materiales que en los últimos años se han empleado. Es decir, las estrategias encontradas en la revisión de literatura para este capítulo de la investigación se agruparon en: informativas, formativas y conformativas.

3.2 Estrategias Informativas

Las estrategias informativas tienen la función de proporcionar datos sobre la dieta equilibrada e higiénica, la clasificación y propiedades de los alimentos, los procesos digestivos, autocuidado, autoimagen, enfermedades, así como advertir sobre las consecuencias de las dietas moda o publicidad que prometen resultados engañosos como reducción de peso en pocos días o altos aportes nutritivos. Ejemplo de estas estrategias son: las guías alimentarias, los manuales de alimentación, la alfabetización publicitaria (*media literacy*), la lectura de etiquetas (*reading label*). Desde aquí se considera que para mejorar los hábitos de

alimentación que conduzcan a un estado de salud óptimo, es indispensable contar con información suficiente y adecuada, es decir, se prioriza el saber nutricional como punto de partida para modificar los patrones de alimentación.

Estas estrategias se apoyan en materiales impresos o digitales, gráficos, textuales o audiovisuales; se dirigen a un público general o a un segmento de la población; y su contenido abarca tanto a los alimentos naturales como a los industrializados. Cuando la enseñanza está dirigida a un público general, se indica un número estándar de vitaminas y calorías requeridas, de proporciones, y de grupos de alimentos. Se trata de un panorama desde el cual se parte para comenzar a comer saludable. En cambio, cuando la información alimentaria y nutricional se dirige a un grupo particular, como mujeres embarazadas, deportistas, vegetarianos, o cualquier otra condición, las recomendaciones sobre los alimentos permitidos, necesarios y dañinos, van de acuerdo con las características del segmento de interés (Salas-Salvadó et al., 2014).

Las guías alimentarias son los materiales por excelencia en la educación para la alimentación y la nutrición, pues son empleadas tanto por los profesionales de la salud como por los docentes (Bernabeu-Peiró, 2016). Mediante el uso de iconos o representaciones gráficas, mensajes precisos, breves, prácticos, las guías alimentarias facilitan el conocimiento de lo que es una alimentación saludable. Es decir, estas guías contienen datos científicos en nutrición que se adaptan a la lectura y comprensión del público en general (Roth, 2009). Su creación proviene de la relación de diferentes patrones de consumo alimentario con factores de riesgo, considerando los nutrientes y otras sustancias no nutritivas presentes en los alimentos, como los fitoquímicos (Manera y Cervera, 2014). Por sus características, pueden orientar y/o dar seguimiento a una dieta, y permitir la autoevaluación del propio consumo. Aunque su elaboración tenga una base científica, todas las afirmaciones nutricionales se deben tomar con un juicio crítico ya que su contenido no es definitivo, está sujeto a cambios dependiendo al avance de las investigaciones (Arija y Aranda, 2014).

El cuidado en el diseño de estas herramientas tiene la finalidad de brindar una información funcional y atractiva. Las ilustraciones, los colores y el ordenamiento de elementos hacen que los mensajes sean claros, coherentes y de lectura fácil. De esta manera, las personas no necesitan de la asistencia permanente de alguien que les instruya el manejo

de las guías alimentarias, lo cual es necesario e idóneo porque seguramente la consulta a este recurso será en repetidas veces. En otras palabras, se entiende que el educador se encuentra implícitamente presente, puesto que, dicha guía ha sido elaborada por un especialista o grupo de profesionales. Una vez establecida, se emite y se hace llegar a un público determinado, que quizás necesite la asistencia de ayuda por una sola ocasión para que le explique en qué consiste y cómo manejar la guía proporcionada, después cada quien podrá usarla sin ayuda.

Al paso del tiempo, los hallazgos científicos en materia de nutrición, el avance de las tecnologías de la información y comunicación, y la diversificación de modos de alimentación ha permitido que las guías alimentarias se actualicen, tanto en los modelos de presentación, como en la información que contienen. Las primeras guías alimentarias, fueron emitidas entre 1917-1930, estas se presentaron en una rueda dividida en cuatro, cinco, seis, siete y hasta ocho partes, y en cada sección agrupaba alimentos de acuerdo al parentesco en su naturaleza (Contento, 2011). A través de estas primeras guías, se promovió el consumo de carnes, leche, cereales enteros sin procesar, pues el objetivo a nivel poblacional era ayudar al incremento de la masa muscular.

Posteriormente, en 1950 se registró un apartado de frutas y verduras, y se precisaron proporciones de consumo, además de las propiedades nutritivas (Contento, 2011). Entre 1970-1980 la rueda de la alimentación alcanzó alta difusión y utilidad, que hasta ahora continua siendo una herramienta didáctica por excelencia (Bernabeu-Peiró, 2016). Fue hasta la década de los noventa que la presentación de una rueda se modificó a una pirámide. Al igual que la rueda, esta forma triangular sugiere la frecuencia y las raciones con la que se deben consumir los diferentes grupos de alimentos (Manera y Cervera, 2014). Aquellos alimentos que ocupan la base de la pirámide sugieren un mayor consumo, conforme asciende hacia la punta de la pirámide, la ingesta debe reducirse.

Entre las guías más populares se encuentra el plato del bien comer, el cual se presenta con un círculo de cinco ratios y tres colores para identificar el grupo de verduras, frutas, cereales, leguminosas, y alimentos de origen animal (J. M. Muñoz, 2015). Una guía similar es el plato para comer saludable creado por la Universidad de Harvard, donde además de promover consumo de frutas, verduras, cereales enteros, y carnes, sugiere disminuir el

consumo de bebidas azucaradas, leche y café (Casabona y Serrano, 2018). La cual es equivalente a la jarra del buen beber, que se maneja en los libros de texto gratuito mexicano.

De mayor a menor consumo, en el primer nivel de la jarra se encuentra el agua potable. El segundo corresponde a la leche baja en grasa, y bebidas de soya sin azúcar añadida. En el tercero, se encuentra el café y té sin azúcar. Enseguida se ubican las bebidas no calóricas con edulcorantes artificiales. En el quinto, se colocan las bebidas con azúcar como los refrescos, y aguas frescas. Finalmente, en el sexto nivel incluye bebidas con alto valor calórico como jugos de frutas, leche entera, licuados de frutas con azúcar o miel, bebidas alcohólicas y energéticas.

Otra de guía destacada es *MyPyramid*, muestra un rango de dietas que cubren desde 1000 a 3200 calorías, precisa las proporciones en gramos, menciona las raciones y sugiere hacer actividad física usando la silueta de una persona que sube escaleras (Contento, 2011). Aunado a los elementos gráficos en línea e impresos, esta guía tiene una aplicación que permite personalizar la sugerencias alimentarias ya que se puede ingresar la edad, el sexo y el ejercicio físico, y de acuerdo con ello, la aplicación proporciona recomendaciones a los casos particulares (Roth, 2009).

También se encuentra la guía *más cambia a menos*, y se compone con tres barras de colores (Basulto y Cáceres, 2016). Primero, se encuentra el amarillo. Este corresponde a comer más frutas, hortalizas, legumbres, frutos secos, y una vida activa y social. Enseguida se encuentra el azul, y significa cambia a agua, alimentos integrales, aceite de oliva virgen y alimentos de temporada y locales. Por último, el color naranja, y representa reducir el consumo de sal, carnes rojas, carnes procesadas y alimentos ultra procesados.

Como se puede apreciar, las modificaciones de las guías alimentarias en su contenido y presentación tienen la finalidad de ofrecer información nutricional de fácil lectura, actualizada y funcional para las diferentes edades y características; incluso, debido a la variedad de necesidades nutricionales, gustos y creencias, se han creado guías para cada nación, región cultural, enfermedad o afición, es decir, para personas con algún padecimiento médico como diabetes o cáncer, así también, para deportistas, vegetarianos, ovolactovegetarianos, lactovegetarianos, etcétera (Salas-Salvadó et al., 2014). Así, las guías alimentarias y nutricionales se han mantenido como los recursos educativos más empelados.

Efectivamente, se espera que todas las guías sean confiables, sin embargo, se encuentran algunas que carecen de sustento. Rabassa (2019) analizó 67 guías de alimentación, publicadas entre 1994 y 2007. Empleando los sistemas de evaluación *Appraisal of Guidelines for Research and Evaluation*, y *Grading of Recommendations Assessment, Development and Evaluation*, y encontró que más de la mitad de estas guías carecen de sustento científico, por lo que propone prestar mayor regulación a la libre circulación de guías alimentarias.

La falta de sustento científico puede estar incluso en algunas guías populares. Al respecto, J. M. Muñoz (2015) analizó la guía del plato del bien comer y encontró que tiene barreras para promover la alimentación saludable. De acuerdo con el autor, sus instrucciones son contradictorias e incompletas, carecen de evidencia científica sobre los componentes de alimentos y sus efectos en los procesos metabólicos, asimismo, les hace falta tomar en cuenta el contexto social y cultural.

Otro ejemplo de la falta de sustento científico son los anuncios publicitarios que se proporcionan en los supermercados, con el supuesto interés de brindar un servicio a la población, pero que en realidad tiene una finalidad lucrativa, tales como, las aseveraciones sobre los beneficios del vino para la digestión y el rejuvenecimiento, pues en realidad incrementa las posibilidades de desarrollar cáncer (Basulto y Cáceres, 2016). Todo esto, muestra que el avance en la tecnología ha creado nuevos retos para el logro de una alimentación saludable. Anteriormente, la falta de información fue una limitante para que las personas supieran como cuidar su salud, ahora no hay carencia de información, ni falta de acceso, sino múltiples dudas sobre certeza de los datos nutrimentales.

Por otro lado, el esquema de una guía alimentaria compuesta por frutas, verduras, lácteos, cereales enteros ha dejado de ser la única presentación. Debido a que, los productos industrializados han aumentado, se ha optado por señalar recomendaciones dietéticas que incluyen enlatados y empaquetados. En este sentido, Kreuter, Lukwago, Brennan, Scharff y Wadud (2002) propusieron la personalización de guías alimentarias, mediante las cuales pretenden encontrar un punto de equilibrio entre las recomendaciones nutricionales y los gustos de las personas, sin importar que sean productos procesados o naturales. La efectividad de su propuesta fue probada a través de un proyecto de intervención para ayudar

a una población a mejorar su conducta alimentaria, donde entrevistaron y dieron seguimiento a 882 adultos, mayores de 18 años, sobre sus hábitos de alimentación, su estilo de vida, así como su estado de salud.

Contando con estos datos, los autores diseñaron dos modelos de guías alimentarias: una personalizada y otra general. En las primeras, incluyeron información nutrimental de los productos que los participantes habitualmente consumen, a la vez, les presentaron productos similares y su correspondiente información. Esto con el propósito de enseñarles a leer las etiquetas e incentivarlos a prestar atención a lo que consumen. En cambio, el contenido de las guías generales se caracterizó por temas sobre las grasas y la fibra, ya que se basó en el problema cardiovascular que prevalece en la región donde realizaron el estudio. Concluyeron en que, las guías personalizadas son de mayor ayuda que las generales, de igual forma, enfatizan en la importancia de revisar las etiquetas de los productos para sobrevivir en el mundo imparablemente industrializado.

De manera semejante, Ovca, Jevšnik, y Raspor (2017) sugiere que prestar atención a las etiquetas de los productos permite llevar un control de ingesta de calorías, ya que se compara el contenido de unos productos frente a otros del mismo género, lo cual ayuda a elegir lo que más conviene en términos nutricionales. En especial, esto es importante porque cada vez son más los productos que se encuentran en los centros comerciales, en los mercados, o tiendas de abarrotes. A saber, se introducen a la venta alrededor de 9,000 productos industrializados cada año (Contento, 2011). Por tanto, para mantener condiciones saludables en la vida moderna, caracterizada por mayor presencia de comida procesada en los anaqueles y refrigeradores, es útil habituarse a leer la información nutrimental de los productos, sobre todo cuando se habita en los lugares urbanizados donde predominan los alimentos manufacturados.

En función a ello, algunos nutricionistas elaboran dietas basadas en productos industrializados sin que tomen en cuenta que demandan mayor gasto de recursos naturales, porque los insumos que las integran requieren mayor inversión en su elaboración y transportación, aunado a ello, generan más basura difícil se desintegrarse, incluso los llamados productos orgánicos dejan residuos contaminantes en el medio ambiente (Basulto y Cáceres, 2016).

Así, la enseñanza de la alimentación y nutrición se ve obligada a corresponder a las condiciones modernas. Se enfrenta a la existencia de una información excesiva que no siempre es certera, además de la oferta de suplementos, fajas, insumos orgánicos, *light o* cero grasas, y de las guías alimentarias elaboradas por grandes corporaciones que buscan instauran la convicción de que la cuantificación de calorías significa cuidar la alimentación. Por todo ello, aunado a las guías alimentarias que promueven la ingesta de frutas, verduras, cereales enteros, lácteos, carnes, aceites vegetales, se ha propuesto dentro de la educación alimentaria una estrategia llamada *media literacy* (alfabetización publicitaria), la cual se define como una serie de competencias de comunicación, que incluye la habilidad de acceder, evaluar y comunicar información en una variedad de formas, ya sea impreso o digital, su efectividad ha sido probada para disminuir el consumo de tabaco, bebidas alcohólicas y la violencia (R. Powell y Gross, 2018).

Esta propuesta apuesta a que, si las personas conocen la manera en que la mercadotecnia y los medios publicitarios incitan a comprar ciertos productos y servicios evitarán caer en engaños, especialmente, tendrán cuidado con aquello que consumen. Con esto se busca formar mentes más críticas y precavidas frente los medios publicitarios y la oferta de los centros comerciales. La estrategia de alfabetización publicitaria pone en evidencia el problema educativo de la falta de pensamiento crítico, puesto que más allá de informarse, importa crear una forma de leer el entorno y los mensajes, se trata de enseñar a dudar, cuestionar, y decidir entre todas las promociones que llegan y de los productos que se ofertan como saludables.

Una forma de llevar a cabo la alfabetización mediática es a través de talleres que les brinden la oportunidad de interactuar, preguntar y hacer ejercicios, se pretende que conozcan los procesos de persuasión que siguen las empresas para incitar a la compra de lo que promocionan (R. Powell y Gross, 2018). Por tanto, se considera una estrategia adecuada de intervención y de prevención al consumo desmedido de productos superfluos para niños, adolescentes y adultos, todos los que se encuentren expuestos a comerciales o carteles publicitarios, tanto en medios rurales como en medios urbanos. Considerando que la publicidad y la cantidad de productos ultraprocesados van en aumento, es conveniente que los educadores de la salud, sean especialistas, voluntarios o docentes, tomen como parte de

su responsabilidad enseñar a los infantes y los padres de familia a razonar los anuncios publicitarios para sean más sensatos al momento de hacer sus compras.

Los cambios en la alimentación han dado paso a la creación de vocabulario que puede ser empleado en este tipo de educación, que por su popularidad en la comunicación coloquial, dichos términos son factibles para usarse en las campañas de salud pública y en el ámbito de la educación alimentaria a nivel escolar, como representativas de hábitos poco saludables (Tejedor, Pérez, Mijancos, Gonxález, 2019). En concreto, se encuentra que a partir del consumo de comida chatarra o comida basura como las golosinas, bollería, patatas chips, snack salados, palomitas, embutidos grasos, es pertinente incluir en la educación alimentaria, el tema del *snacking*, que refiere a la ingesta de productos chatarra entre horas de comida.

Ahora bien, debido a que la sal y el azúcar son dos factores principalmente asociados con el aumento de peso, se presta atención a las gaseosas y los jugos por su alto contenido de carbohidratos simples y bajo aporte de fibra dietética, y porque son de fácil absorción y causan desequilibrios energéticos (Araneda, Lobos, Olivares, Oliva, Quezada, Sandoval, 2017). Para disminuir el daño del exceso de calorías en las bebidas endulzadas, la industria ha sustituido el agregado de azúcar por los edulcorantes, lo cual ha provocado que “actualmente existen más de 6000 productos en la industria alimentaria elaborados con estos aditivos” (García-Flores, López-Espinoza, Martínez, Beltrán, y Zepeda-Salvador, 2018, p.4).

Como se puede entender, esta acción tiene un enfoque mercantil más que salubre, puesto que, plantea disminuir el riesgo de sobrepeso, obesidad o alteraciones metabólicas pero mantener la venta de bebidas industrializadas, aludiendo que la nueva forma de endulzar no implica ningún riesgo. Por otra parte, se han lanzado al público diversas estrategias que buscan reducir la ingesta de bebidas azucaradas y endulcoradas entre la población joven.

De acuerdo con García-Flores et al. (2018), tales estrategias son: dar información acerca del tipo de empaques; categorizar las bebidas y la cantidad de azúcar de acuerdo a los colores del semáforo; educación sobre el tipo y cantidad de bebidas consumidas al día; aplicación del 20% de descuento en la venta de productos como frutas, verduras, y agua; reducir las porciones para modificar el consumo de bebidas en la población; guías alimentarias centradas en las bebidas; políticas y programas escolares, intervenciones en comunidades; aumento de impuestos sobre este tipo de bebidas. De esta forma, no restringe

en totalidad el consumo de alimentos procesados, sino que promueven el control en su consumo, dicho de otra manera, se admite como inquebrantable el mundo de alimentación industrializada, por lo que, la alternativa es ayudar a las personas a sobrevivir en este.

Así, vemos que la enseñanza de una buena alimentación desde lo informativo se perfila en dos sentidos, por un lado, hay quienes como Basulto y Cáceres (2016), Quevedo (2019), Roth (2009), y Zafra (2017) gestionan una alimentación saludable basada en una dieta con insumos naturales, y con el consumo de pocos o ningún alimento procesado. Correspondiente a ello, se encuentra el uso de las guías tradicionales, que solamente incluyen la clasificación y las propiedades de los alimentos sin procesar, y señalan la comida chatarra.

En cambio, otros autores como Contento (2011), García-Flores et al. (2018), y Kreuter et al. (2002), no condicionan la buena alimentación precisamente en todo natural, sino que permiten la ingesta de productos industrializados, siempre que estos cumplan con las normas de calidad nutrimental. La alfabetización publicitaria, y la lectura de etiquetas son estrategias que emergen a partir del alza de productos industrializados, sobre todo, debido a que se observan múltiples situaciones de engaño en anuncios de gaseosas, panes, cereales, licuados multivitamínicos, etcétera, estas estrategias intentan fomentar la comparación y la exigencia de calidad de los productos comestibles, no precisamente, contrarrestar las dietas basadas en estas opciones.

Los perfiles señalados indican que las estrategias informativas aquí documentadas pueden conducir dos formas de concebir la alimentación saludable. Por un lado, se entiende como la creación de una conciencia sobre las consecuencias del consumo de alimentos procesados. Por el contrario, la información que se promueve puede conducir a reiterar la asociación entre figura delgada y salud, y motivar el uso de cualquier dieta para llegar a esa condición, como la atención a productos bajos en grasas, azúcares, y el desinterés por la procedencia de lo que consumen.

Por consiguiente, la lectura de etiquetas y anuncios publicitarios, el manejo y selección de las guías de nutricionales representan las habilidades básicas que necesitan las personas para emprender cambios en los hábitos de alimentación. A través de estas estrategias se muestra que es fundamental tener acceso a la información correcta en un tiempo

oportuno, con ello, proporcionan los principios sobre la importancia de cuidar lo que comen y sobre la que pueden hacer para lograrlo.

3.3 Estrategias Formativas

De acuerdo con las estrategias informativas, el cambio de patrones de alimentación se consigue a partir del incremento de conocimientos, sin embargo, el amplio bagaje de conocimientos nutrimentales no se transforman de inmediato en acciones. Por ello, es necesario desarrollar otro nivel educativo en el que las personas presten atención a las causas que las llevan a consumir de un modo u otro, así también, que hallen mejoras dentro de sus posibilidades de tiempo y dinero. En este caso, las estrategias formativas conectan el saber y el hacer para modificar conocimientos, esquemas y comportamientos.

En congruencia con lo anterior, las estrategias formativas de la educación en alimentación tienen la misión de ayudar a las personas a llevar a la práctica los conocimientos nutricionales. En estas estrategias toma relevancia la relación inherente entre alimentación, estilo de vida, lugar de residencia, y entorno familiar. Siguen como procesos fundamentales, la reflexión y la atención para fomentar la auto-regulación del propio consumo, y de esta manera, se espera que sean más responsables de su salud física. Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas estrategias se fundamenta en: centrar la atención sobre el consumo, identificar los problemas particulares y los sentimientos implicados, para poder entender en donde estriba la mala alimentación, pues una vez hallándolo, será posible generar opciones que resulten acertadas tomando en cuenta los tiempos y gustos.

Una denominación equivalente a estas estrategias es la alfabetización alimentaria (*food literacy*), que refiere a la capacidad para actuar en el sistema de alimentación que está cambiando tanto la salud como el medio ambiente a escala global (Renwick y Powell, 2019). Esta noción refiere a que, una persona se encuentra inmersa en un contexto ambiental, social, económico y político, por lo que, se espera que sean capaces de tomar decisiones óptimas dentro del sistema alimentario, mediante la interrelación de conocimientos, habilidades y comportamiento para planeación y manejo, selección, preparación, consumo de alimentos (Renwick y Powell, 2019). Esto alude a que, además de la parte científica nutricional, el

cambio de patrones de alimentación depende de las condiciones económicas y de la oferta de alimento, e incide el estilo de vida, el lugar de residencia, y los aspectos psicológicos.

Algunas estrategias que se ubican con la finalidad formativa son: las técnicas de condicionamiento operante, los diarios de alimentación, los juegos digitales y las aplicaciones nutricionales. Estas brindan espacios para que las personas comiencen a dar seguimiento de lo que consumen. Para ayudar a reducir el consumo de los productos dulces, gaseosas, jugos, patelillos, y demás postres se han empleado diversas técnicas del condicionamiento operante como reforzamiento positivo, exposición repetida, moldeamiento, e imitación (García-Flores et al., 2018).

El reforzamiento positivo consiste en el uso regulado de estímulos, tanto premios como sanciones durante el proceso de cambio del comportamiento alimentario. Al cumplir con las normas establecidas se premia, y la falta de ello se castiga. Inmediatamente después de presentar la conducta que se desea modificar, se entrega un reforzador (estímulo, cosa, evento o condición), logrando así, mantener o incrementar la conducta deseada. La técnica exposición repetida consiste en presentar un alimento novedoso o poco aceptado de modo continuo y en pequeñas porciones, hasta lograr que este sea consumido y aceptado. Por último, la técnica de imitación se trata de un procedimiento en el que se fomenta la apropiación de la conducta de otra persona que muestras ser un modelo ideal a seguir dado a que cuenta con aspectos del comportamiento deseado.

Por otra parte, los diarios de alimentación ayudan a prestar mayor atención a la conducta alimentaria porque permiten fijarse en qué y cuándo comer, con quien se comparte la hora de tomar los alimentos, incluso el estado de ánimo con que se acompaña ese momento (Shapiro, 2005). Este recurso es importante debido a que, modificar la dieta de una persona mediante proporciones y tiempos marcados por un especialista se encamina hacia el fracaso. Informarle a la gente que hacer, es un paso que necesitan reforzarse con la autoevaluación de lo que se consume habitualmente, ya que esto, les ayudará a observar su propio comportamiento alimentario. Tal como refiere Shapiro (2005), una persona abandona el régimen porque se le condiciona horarios, sabores, proporciones, que le resulta una tortura de privaciones y obligaciones alimentarias difícil de mantener.

En relación a lo anterior, este autor diseñó una rúbrica que se compone de las siguientes categorías: 1) hora de tomar los alimentos; 2) descripción de lo que consume; 3) nivel de hambre que va de cero a cuatro, respectivamente este margen significa de nada a mucha; 4) la situación en la que se encuentra cuando toma la comida; 5) y un comentario sobre los sentimientos al momento de consumir. Así, se puede afirmar que el primer paso dentro de las estrategias formativas consiste en observar los errores, y encontrar opciones dentro de los tiempos y actividades que marca el estilo de vida, para planear a partir de ello, un proceso paulatino ajustado a los gustos, tiempos y espacios que configuran la vida. Al margen de la utilidad que tienen los apuntes sobre la dieta de una persona para el análisis de un nutricionista, la importancia de hacer un registro diario es que la propia persona conozca sus patrones alimentarios y los autoevalúe, y en consecuencia, tengan mayor fuerza de voluntad para cuidarse, y se esfuerce para mejorar sus hábitos encontrando por sí mismo soluciones a su situación.

Los programas o juegos digitales son otro recurso que se han apuntado dentro de las estrategias formativas de la educación alimentaria. Están diseñados para estimular el interés por el contenido de las propiedades de los alimentos, y sobre todo, combinan una parte lúdica y otra correctiva, con la que buscan inculcar en los niños y las niñas la costumbre de prestar atención a su dieta. Estas estrategias son un ejemplo de que las dimensiones de salud, educación, diversión y mundo digital se pueden combinar a través de los juegos para tratar temas de alimentación. Solamente hay que tomar en cuenta que, de preferencia, la ambientación y las reglas de los juegos digitales sean sobre fantasía, aventura y terror, como también, que impliquen competencia, retos, y posibilidades de éxito (Kostenius, Hallberg, Lindqvist, 2018).

Los juegos digitales muestran que la solución a los problemas de malnutrición se encuentra en los mismos factores que provocan el daño, es decir, la tecnología, la industria, y lo digital, han ocasionado el sedentarismo y la preferencia por alimentos cada vez más artificiales, como también son recursos con los que se pueden crear materiales lúdicos, atractivos, y útiles en materia de salud física. Por tanto, estos recursos tienen alta expectativa de ser aceptados por parte de las generaciones jóvenes debido a su énfasis con el espacio digital, medio de comunicación y conocimiento que predomina en el mundo contemporáneo.

Lo anterior sugiere que todo proceso y contenido que se emplea en las intervenciones encierran enseñanzas ajenas a las que se disponía. En este caso, al emplear medios que predominan en la vida contemporánea como la tecnología, se reafirman ideales de la forma de vida moderna, no solamente por el uso de la tecnología como instrumento fundamental, sino que a través del contenido de los juegos y su ejecución, se pueden manejar actitudes como la competencia, la inmediatez, la superioridad. Por ello, es importante considerar las actitudes que se pretenden fomentar. Lo ideal es inculcar paciencia, sensatez y entretenimiento saludable en los juegos digitales. Esto considerando también porque su uso probablemente será recurrente porque el cambio de hábitos de alimentación no debe ser frustrante, no ocurre de un momento a otro, y no debe poner en riesgo la vida de la persona.

Los programas digitales se pueden complementar con los diarios de alimentación. Tal como observaron Leahy y Wright (2016), en una escuela primaria los alumnos anotaron los alimentos que consumieron durante una semana, después ingresaron estos datos a un programa llamado *the gobbiliser*, el cual evalúa las calorías de las comidas y reporta el grado nutrimental. Si la alimentación anotada no es saludable, el programa vomita y sugiere los cambios que se pueden hacer. Por ende, la combinación del diario de la alimentación y el programa digital permite que los niños y las niñas complementen sus conocimientos de control, cuantificación y auto evaluación de lo que consumen. El cuidado con el manejo de esta combinación es que les sirva como fuente de aprendizaje y no restar la oportunidad de reflexionar por sí mismos si dejan que el programa haga todo por ellos.

Así mismo, se encuentran las aplicaciones nutricionales. Estas tienen una serie de funciones para colaborar al cuidado de la salud, tales como ofrecer una guía personalizada, un contador de calorías, un programador de dietas (Holzmann, Pröll, Hauner, y Holzapfel, 2017). Aunque su función es primeramente informativa, se incluye en esta sección, ya que se convierten en una agenda para planear y controlar la dieta diaria.

Los autores explican que estas aplicaciones llegan hasta un millón de descargas porque son de acceso gratuito; y precisamente por el incremento de aplicaciones y su consecuente uso cada vez mayor entre las generaciones juveniles, es necesario examinar su contenido, así como, las condiciones de privacidad de datos. Incluso es posible que se

proporcione al usuario un balance de energía falso que a la larga podría conducir a cambios de peso no deseados.

Un análisis que realizaron sobre tres aplicaciones de nutrición “*Kalorienrechner free*” (Calculador de calorías), “*Kalorientabellen*” (Tabla de calorías), “fddb Scanner”, muestra déficits en el contenido y transparencia de datos (Holzmann, et al., 2017). Dicha investigación señala que aun cuando se registra un número alto de descargas, el seguimiento de uso no es claro, es difícil determinar si en realidad funciona. Como se pueden emplear con o sin la ayuda de un especialista, cada vez es más necesario que el desarrollo de la aplicación cuente con la validación de los expertos en nutrición.

Con todo lo descrito se puede deducir que formar a las nuevas generaciones con un pensamiento sensato y responsable sobre el cuidado de su salud es una meta compleja, porque pasar del saber al hacer siempre ha sido un paso difícil para el ser humano. En especial, disminuir el consumo de es una tarea difícil, ya que de los sabores universales salado, ácido, agrio y dulce, el último ha sido el favorito de la humanidad en todos tiempos y culturas (Contento, 2011). Entonces, es en esta dificultad donde las estrategias formativas tienen lugar porque su función es ayudar a que las personas sostengan por largo tiempo la toma de decisiones favorables a su salud. Los resultados no serán visibles de un día a otro, como sucede con la memorización de conocimientos, en este caso, la asimilación de un nuevo comportamiento tomará días o meses.

Ciertamente, es importante contar con información correcta, reflexionar sobre los hábitos y emprender por si mismos modificaciones, sin embargo, el entono social es relevante e influye en la formación de patrones de alimentación. Si en los hogares predomina el consumo de alimentos procesados, presuntamente no tendría ningún efecto impartir tal tema en la escuela. Si los círculos de amistad gustan consumir alimentos charra, lo más probable es que la idea de una alimentación saludable será en vano.

Así, la educación alimentaria es un proceso de enseñanza y aprendizaje que conduce a la modificación de los esquemas de pensamiento, ya que consiste en revisar, contrastar, evaluar, ampliar y enriquecer los saberes que rigen la alimentación cotidiana. Como se ha mencionado, las recomendaciones dietéticas son apropiadas, pero deben ajustarse a las

condiciones en las cuales viven las personas, en su economía y cultura, pues alimentarse adecuadamente, también contempla libertad en gustos, convivencia, normas sociales.

De acuerdo con esto, para lograr cambios en la alimentación se debe considerar que es un asunto que compromete a la familia, pareja y amigos. Es decir, la formación de buenos hábitos de alimentación no depende de la consciencia que una persona tome de sí misma, y el esfuerzo que haga, sino que por lo general, un cambio a largo alcance, depende también del entorno social y sus preferencias alimentarias.

3.4 Estrategias Conformativas

Como se describió en el segundo capítulo el ser humano siempre está rodeado de personas que influyen en sus gustos y hábitos, conforme se crece, ese círculo se complejiza con amistades, medios de comunicación, personajes del espectáculo, por decirlo de otro modo, se combina la vida interna con la externa del círculo familiar. En el intento por enfrentar este inconveniente, se ha pensado en estrategias que integren la interacción, además de la necesidad informativa y de la reflexión sobre el estilo de alimentación que se lleva, estas corresponden a las estrategias conformativas.

Desde estas, se entiende que la alimentación se educa a través de la interacción e intercambio de vivencias, con la contextualización de los problemas, y con la integración de los diferentes aspectos de la vida cotidiana con los que se encuentra relacionada la alimentación. Las estrategias propias de este bloque son: las charlas, las comidas caseras, tradicionales o talleres de cocina, el proyecto grupal, los dilemas, los comedores escolares, la educación nutricional-culinaria, la educación nutricional grupal interactiva.

Las charlas tienen una parte expositiva de parte de uno o varios voluntarios, que pueden ser especialistas en la salud o solamente estar capacitados; en seguida, la charla tiene una parte dialógica, donde los asistentes entran en participación con el objetivo de entender su situación particular como comunidad y hallar propuestas en grupo (Ochoa, 1996). El objetivo de las charlas es despertar el interés de los oyentes sobre los problemas de salud y alimentación que padecen como comunidad, y darles el espacio para que los asistentes discutan al respecto. Los expositores acondicionan un ambiente de confianza utilizando

materiales gráficos, audiovisuales, hojas, plumones para que los oyentes opinen y escuchen dudas o experiencias, y generen ideas sobre cómo intervenir en sus problemas.

Por otra parte, se encuentra la estrategia de proyecto grupal que de acuerdo con Harris y Barter (2015) permite que los estudiantes tengan libertad de explorar un tema de interés, y que a través de ello, adquieran habilidades de investigación como recopilar, organizar y analizar información, y sobre todo, trabajar en equipo con interés común. Sostiene que los proyectos relacionados con los sistemas alimentarios comunitarios pueden despertar en los niños y las niñas el interés por su medio ambiente y las consecuencias del consumo de alimentos procesados. Para la elaboración de proyectos grupales sugieren temáticas sobre las prácticas tradicionales de cultivo y gastronomía, con énfasis en la exploración de la historia, el entorno físico-social, y las diferentes formas de cultivo y de alimentos locales.

Con base a la emotividad que observaron, concluyeron que, brindar a los escolares de oportunidades para indagar sobre su historia, entorno físico y social promueve el cuidado del medio ambiente y mejora sus prácticas de alimentación. Además, fomenta la relación entre el propio bienestar y el bienestar comunitario. Un aspecto que destaca este estudio es la multi-temática de la alimentación, y que justamente se convierte en uno de los aspectos que distingue a las estrategias conformativas de los dos grupos anteriores. Este enfoque contempla factores como el medio ambiente, la historia y la actividad laboral del propio entorno, lo cual sugiere que el tema de alimentación en las escuelas es viable de asociarse a otras áreas del conocimiento.

Tomar en cuenta a los miembros del lugar de pertenencia para construir conocimiento y tomar decisiones alimentarias es tan importante como tomar en cuenta los recursos de plantas, animales, suelo, aire y agua que se tiene acceso. Este reconocimiento representa que la alimentación se admite como una práctica que lleva de modo inherente valores y significados para el establecimiento de relaciones sociales. De acuerdo con ello, Yus (2004) observó que los dilemas son estrategias con las cuales se fomenta la alimentación desde lo socioafectivo y sociocognitivo, por lo que, a través de estos, se pueden abordar los valores asociados a la alimentación como la vida, responsabilidad, justicia y solidaridad. Esto debido a que, mediante los dilemas, los infantes pueden reflexionar sobre lo que se come, lo que se produce y cómo se distribuyen los alimentos. Así, el mejoramiento de la dieta, requiere tanto

de conocimientos como de un cambio de actitudes, que le den un sentido profundo al esfuerzo de comer mejor.

Otras estrategias conformativas son los juegos de mesa, estos captan la atención y despiertan la motivación de los estudiantes debido a que tienen la posibilidad de disfrazar la intención educativa con los retos del propio juego, permiten desarrollar habilidades como toma de decisiones, e impulsan el análisis y la cooperación. Alemán, Castillo-Ruiz, Ramírez, Urestí, y Velázquez (2018) diseñaron e implementaron un juego de mesa llamado Armando A. Nutricio, en escuelas de nivel Primaria y Secundaria, públicas y privadas.

Seleccionaron un grupo de alumnos de cada nivel y pusieron a experimentación la funcionalidad del juego. Participaron grupos de tercero a sexto grado de primaria y de primer año de secundaria. Evaluaron la efectividad del juego comparando los resultados de dos cuestionarios que hicieron, uno antes de poner en marcha el juego y otro después de haberlo implementado. Encontraron que, si son entretenidos, los infantes toman el juego repetidas veces, dentro y fuera de la escuela, así se mantienen repasando conocimientos sin que se sientan aburridos o sientan una obligación de memorizar algo.

A partir de los resultados, los autores proponen que los juegos de mesa prometen ser una herramienta útil para promover hábitos saludables. Los estiman como recursos asertivos para la promoción a la salud porque de manera lúdica exponen la variedad de alimentos, la importancia de los nutrientes en la formación de las partes del cuerpo y los beneficios de la actividad física. Si bien, este juego fue diseñado con información del plato del buen comer y de plataformas de nutrición, no significa que sólo deba ser de esta manera, puede diseñarse con información local correspondiente a la cultura. Por su estructura y contenido, en principio este recurso se ubica como estrategia informativa, no obstante, se ha categorizado aquí, dentro de las estrategias conformativas porque involucra la participación de varios estudiantes, los pone en interacción, los obliga a corroborar entre ellos los consejos nutricionales, por lo que, se puede decir que conduce a un aprendizaje en grupo.

Otra estrategia que se incluye en esta sección es la promoción de comidas caseras. Esta propuesta responde a la reducción de las comidas hechas con productos locales y a la disminución de las comidas en familia. De acuerdo con Serrano-Plata et al. (2019) las comidas caseras tienen una función somática, social y sensorial, por lo que, incrementan la

posibilidad de consumir más frutas y verduras, platillos típicos, usar ingredientes locales y modos de cocción tradicionales. Se les atribuye que son somática porque la ingesta de comidas caseras puede ser más higiénica y saludable. Lo social, porque al tratarse de comidas caseras se espera que exista convivencia con los seres queridos, así como, la creación de sentimientos afectivos con los alimentos. Por último, es sensorial porque promueve el desarrollo de roles, relaciones e identidad cultural, que fortalece las normas, hábitos y rutinas diarias, y con ello, ayudan a modelar el comportamiento de los miembros de la familia.

Un término semejante es el de comidas tradicionales, que refiere a la recuperación de los conocimientos culinarios de generaciones anteriores, que son significativas para una localidad, familia o persona; así mismo contempla la promoción del degustar con tranquilidad, lo cual beneficia tanto el proceso digestivo como los lazos sociales, culturales, y emocionales (Troncoso-Pantoja, 2019). Tanto la noción de comidas caseras como la de comidas tradicionales tienen tres fines en común. En ambos casos, prima la idea de involucrar a toda la familia al preparar los alimentos, de tomar el tiempo necesario para ingerir y saborear, y de recuperar el uso de ingredientes menos procesados. Sin embargo, el alza de productos industrializados y las labores que dejan poco tiempo a la cocina, amenazan con que una alimentación saludable basada en las comidas tradicionales o caseras sea difícil de conseguir.

Al respecto, Quevedo (2019) afirma que las prácticas alimentarias son un escenario de transformación, un espacio intercultural donde mundos diversos entran en relación y colaboran mutuamente, esto es, entre generaciones de un mundo tradicional y uno moderno. De este encuentro se puede entender que el conocimiento sobre las prácticas y los significados alimentarios que tiene un determinado individuo, grupo o comunidad se transforman conforme el tiempo, y que ninguno de los dos mundos es mejor que el otro, sino que dentro de la combinación se pueden identificar elementos de ayuda para una mejor alimentación.

En relación a las anteriores estrategias se ha propuesto una educación nutricional culinaria, que refiere, en otras palabras, a clases de cocina. Su objetivo es el desarrollo de habilidades culinarias para mejorar los hábitos alimentarios de la población infantil. De lo cual reafirma un elemento importante de la educación alimentaria: debe ser práctica, no

únicamente informativa. Al-Ali y Arriaga (2015) revisaron diversos programas de educación nutricional-culinaria aplicados a la población infantil para identificar los beneficios en la salud, estos programas fueron: *The Cookshop Program*⁴⁶ *Cooking up! Chef Nutritionist Team*, *Cooking with kids*²⁶, *When chef adopts a School*, *Jamie Oliver Kitchen Garden*.

De acuerdo con el análisis de estos autores, los beneficios de la educación en habilidades culinarias en niños, adolescentes y adultos, son: mejora en las conductas, actitudes y creencias sobre la alimentación; incrementa el conocimiento en temas alimentarios y nutricionales; aumenta el consumo de frutas, verduras o de ambos; fortalece la confianza para disponerse a cocinar; estimula la elección de dietas saludables; previene la obesidad infantil; y da posibilidades de probar nuevos alimentos. También, concluyeron en que, la puesta en acción de esta estrategia requiere de un espacio físico acondicionado con utensilios de cocina e insumos para hacer las prácticas de cocina. Además, demanda ocupar un tiempo considerable, que sea suficiente, para que los infantes puedan presenciar y explorar tanto el proceso de cocinar como los momentos de convivencia que posibilita la preparación de comidas.

En este mismo sentido, Sepp y Höijer (2016), concluyeron en que, la implementación de talleres de cocina con los niños y niñas les ayuda a incrementar su vocabulario con verbos y nombres de alimentos, aumentan su expresión oral e interés por lo que comen. Resulta ser un actividad enriquecedora académicamente y entretenida tanto para los alumnos como para los docentes. No obstante, señalan que es recomendable emplear este tipo de estrategias en instituciones de matrícula pequeña para tener control y organización entre los estudiantes, y para que sea factible responder y profundizar en las dudas que surjan.

De manera semejante, Maiz, Urdaneta, y Alliot (2018) afirman que la educación sensorial combinada con las habilidades culinarias promueve una alimentación saludable en la población infantil, sobre todo cuando la intención es inculcar el gusto por nuevos sabores. La educación sensorial toma como principio que la exposición habitual ante un alimento, así como la observación del comportamiento de otros con el alimento expuesto hace que tal alimento deje de ser nuevo, y eventualmente, se quiera consumir. Es decir, mediante el contacto sensorial con la comida, con verduras y frutas, se estimulan el gusto y curiosidad por probarlos. Este contacto sucede acercando los productos, o al involucrarlos en las

diferentes etapas del proceso de preparación de las comidas, donde aprenden a elegir alimentos y combinar sabores.

De acuerdo con Maiz et al. (2018), para la implementación de un taller de alimentación se requiere de una dedicación de al menos una semana por cada etapa del proceso de la cocina, esto es, la elección de la receta, la compra de los ingredientes, el cocinado y el servido. Aunado a ello, se deben agregar tres sesiones para estudiar el uso de la pirámide de alimentación. En la primera sesión, se conoce que es una pirámide nutricional. En la segunda, se elabora una pirámide según la alimentación propia. En la última, se elabora una propuesta que contenga mejoras basándose en las recomendaciones de la pirámide oficial y recuperando algunos gustos elementales. Se puede entender que para poner en marcha un taller de cocina dentro de una escuela, los docentes deben contar con las habilidades, herramientas, y de igual manera que una clase de matemáticas o español, deben establecer objetivos, procurando que la clase sea productiva pero entretenida.

De manera semejante, deBeausset (2018) propone la educación nutricional grupal interactiva como un medio para lograr el cambio de patrones de alimentación. Esta propuesta contiene elementos de la educación constructivista, la teoría de pedagogía crítica y, la teoría transteorética de etapas de cambio. Su proceso consiste en fases de 1-2 horas, comprende apertura y exploración, retroalimentación, metas y cierre. Aquí, el diálogo es el soporte de la resolución de problemas comunes. Se considera que el intercambio de opiniones y aflicciones llega a esclarecer de qué manera se deben adaptar las indicaciones nutricionales a la vida particular. Así, la propuesta de educación nutricional grupal interactiva es un proceso a través del cual se estimula la incorporación de estilos de vida saludable, se modifican los hábitos de alimentación particulares, a la vez que se transforma la realidad alimentaria del grupo. Aun cuando la educación nutricional grupal interactiva está diseñada sobre todo para adolescentes y adultos, es viable al nivel Primaria (deBeausset, 2018).

Por último, los comedores escolares también se consideran como estrategias conformativas ya que son lugares destinados especialmente para que los infantes tomen su desayuno. Evidentemente, en este espacio aprenden modos de comer porque es inevitable que se observen mutuamente. Al respecto, M. García (2012) sostiene que su ejecución enfrenta desacuerdos sobre: los objetivos nutricionales y los modos educativos; la

coordinación con los programas escolares; los alimentos que se incluyen en los menús; el apoyo de profesionales cualificados; la elección de los menús saludables; el cuidado de las instalaciones. No obstante, afirma que los comedores escolares son ideales para fomentar buenas prácticas de alimentación, ya que el consumo de alimentos se puede vigilar y coordinar mediante el establecimiento de normas orientadas al mantenimiento de menús nutritivos. Por lo mismo, sugiere que se implementen hasta el nivel Secundaria, en especial, debido a que la mayoría de los estudiantes que asisten a escuelas públicas tienen posibilidades económicas bajas.

De manera semejante, Zafra (2017) arguye que los comedores escolares son espacios formativos de buenas prácticas de alimentación. Para que funcione como tal, los docentes deben indagar el consumo habitual de los estudiantes, tanto en lo que consumen, como la forma en que se organizan para tomar su desayuno. Contando con estos elementos, se espera que los profesores creen modos de enseñanza favorables a la diversidad y complejidad de prácticas y actitudes alimentarias. Por consiguiente, en el marco de las estrategias conformativas, el cuidado de la alimentación es un asunto social que abarca diferentes situaciones socioeducativas, dentro del aula y fuera de esta. En síntesis, las estrategias descritas muestran que los problemas alimentarios se entienden y deben atenderse desde la colectividad. Requiere de diálogo, cooperación, convivencia y tomar decisiones con personas afines, que por lo general, se trata de grupos pequeños que coinciden con mismos intereses o dificultades en relación a este asunto.

En conclusión, las diferentes estrategias muestran que, a partir de un proceso de información, práctica e interacción, a nivel individual o grupal, es posible reestructurar los patrones de alimentación e ideas relacionadas a esta actividad. Tal como se describió a lo largo de este capítulo, desde niños hasta adultos, precisa que cuenten con información, y que se incite a la indagación sobre las propias necesidades y gustos. Así mismo, es recomendable que tengan la sensibilidad de escuchar y comprender las inquietudes de los otros sobre la importancia de la alimentación, y sobre las posibles formas de cambio. De acuerdo con ello, las estrategias conformativas destacan como los medios ideales para los propósitos de mejora alimentaria, ya que estas tienen como objetivo la responsabilidad sobre el bienestar propio y el entorno.

Como se mencionó, dentro de este grupo, se encuentran los talleres de cocina, la reivindicación de las comidas tradicionales, los dilemas, y los comedores escolares.

Efectivamente, el manejo de múltiples recursos dinámicos y creativos, como juego de roles, juegos de cartas, laberintos, títeres y dramatizaciones, cuentos, canciones y poesías infantiles, competencias de conocimientos, exposiciones, actividades demostrativas, tiene la finalidad de hacer que los infantes se sientan motivados en aprender los nuevos conocimientos, y que lleguen a comprender todo lo que implica llevar alimentación saludable.

Por consiguiente, la responsabilidad de los docentes al orientar la alimentación de los escolares es diseñar o seleccionar las estrategias de enseñanza adecuadas al contexto escolar donde laboran, de tal manera que sean significativos en su cotidianidad, dentro y fuera de la escuela. Deben considerar que la variedad de estrategias creadas se pueden complementar, no excluirse, ya que el éxito de una intervención nutricional está en tomar en cuenta el ambiente social, los gustos y posibilidades particulares, además de los datos nutricionales. Inevitablemente, se requiere del uso de diferentes estrategias, tanto de aquellas que proporcionen información correcta hasta aquellas que conlleven a encuentros de diálogo. De ahí que, al estudio de la educación alimentaria precisa de un enfoque pedagógico, que permita analizar y valorar los esfuerzos que invierte un docente en la resolución de los problemas educativos de la alimentación.

CAPÍTULO 4

SITUACIÓN GLOBAL Y NACIONAL DE LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA

Los problemas de alimentación inadecuada se agravaron durante y después de la segunda guerra mundial, para atenderlos fue necesaria una colaboración internacional. Durante la segunda mitad de siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el Fondo Internacional de Ayuda de Emergencia a la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emprendieron acciones como: promover el incremento y calidad de alimentos; expandir la distribución de insumos a lugares precarios; impulsar nuevos métodos de cultivo para potencializar la producción de cosechas locales; y fomentar la educación para la nutrición a través de programas nacionales, regionales e internacionales (Lowenberg et al., 1970).

Desde entonces, el compromiso entre los gobiernos de cada nación y los organismos internacionales ha sido fundamental para erradicar el hambre, sobrepeso y obesidad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, entrado el siglo XXI, los problemas de alimentación inadecuada se mantienen, tanto en desnutrición como en sobrepeso y obesidad. En este marco problemático de salud, la educación alimentaria es todavía una de las estrategias preventivas de carácter global dirigida a infantes, adolescentes y adultos.

El diseño y ejecución de diversos programas sobre educación alimentaria se encuentran ahora fundados en el proyecto internacional de desarrollo sustentable agenda 2030. Donde se relaciona de manera indisoluble la educación alimentaria, la seguridad alimentaria y la conservación del medio ambiente. En este sentido, a continuación se presentan las directrices, estadísticas, y programas que se discursan a nivel global y nacional sobre el estado nutricional de las personas y de la educación alimentaria.

4.1 Datos y directrices globales

Los índices de desnutrición, sobrepeso y obesidad que aqueja la población a nivel mundial, demandan de manera urgente levantar la economía local e incrementar la seguridad alimentaria mediante una agricultura, ganadería y producción de alimentos menos

industrializados y mejor distribuidos entre los grupos humanos. Se trata de una estrategia para transformar social y culturalmente a las diferentes naciones, de tal manera que esa transformación se exprese en la salud de cada persona, en el bienestar ambiental y equilibrio económico. En este sentido, la educación alimentaria desprende de dos áreas de atención internacional: la promoción para la salud y el desarrollo sostenible.

La pertinencia de la educación alimentaria se sustenta en datos significativos sobre malnutrición. Entre 1975-2016, la prevalencia mundial de obesidad se ha triplicado, actualmente el 26% del total de la población mundial tienen sobrepeso; y, la obesidad entre infantes y adolescentes se ha multiplicado por 10 en los últimos 40 años (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, y Organización Panamericana de la Salud [FAO y OPS], 2018). Esta situación se presenta tanto en los países de economía altas como en los países de ingresos bajos y medianos con entornos urbanos.

Es decir, el problema de sobrepeso y obesidad ya no son asuntos particulares de los países desarrollados (Batis, Sánchez, García, Rodríguez, Ramírez, 2018). En América Latina y el Caribe, el 58% de la población tiene sobrepeso y un 23 % de esta misma región son obesos (FAO y OPS, 2018); aunado a que, 4,8 millones de niños menores de 5 años padecen retraso en el crecimiento y 0,7 millones sufren emaciación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019).

Las repercusiones de los problemas de malnutrición, también se observan en lo económico. La obesidad y sobrepeso ocupan entre 0,7 y un 9,1% del total de costos de los sistemas nacionales de salud y en total suponen el 2,8% del PIB Global (2 billones de dólares) lo cual es similar al costo global del tabaquismo, o la violencia con armas (FAO y OPS, 2018). Por evidencia, estas cifras engloban el impacto en la economía familiar por gastos en tratamientos médicos causados por problemas de salud derivados de la malnutrición.

Este padecimiento nutricional es consecuencia de la dinámica global caracterizada por sistemas económicos globalizadores, la sobrepoblación y los estilos de vida sedentarios (FAO, 2019a; OMS, 2021; UNICEF, 2019). Por ejemplo, se encuentra que la industria controla el 77 % de la alimentación mundial, con una producción concentrada en 100 empresas de alimentos (UNICEF, 2019). Sin embargo, la abundancia de alimentos no se

traduce en seguridad alimentaria, lo cual sucede cuando “todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y sana” (FAO, 2011, p.1). En realidad, a nivel mundial se presentan índices de inseguridad alimentaria, por ejemplo, en África afecta a más de la mitad de su población; América Latina, tiene una prevalencia de más del 30%; seguida de Asia, con un 23%; finalmente, América Septentrional y Europa, con un 8% de inseguridad alimentaria (FAO, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA], OMS, PMA y UNICEF, 2019, p. 20). Las cifras de malnutrición muestran incumplimiento al respeto del derecho humano sobre una alimentación adecuada (FAO y OPS, 2018; OMS, 2021; UNICEF, 2019).

Causa de ello, se encuentra en la industria alimentaria y la urbanización que alteran los patrones de alimentación al introducir comida con alto contenido en grasas, sales, azúcares. Los niños y niñas están expuestos en mayor medida a este tipo de comida, alta en calorías, pero bajos en micronutrientes, suelen costar menos y requieren poca o nula preparación (OMS, 2018; UNICEF, 2019). Además, el incremento de natalidad compromete mayores recursos de cada nación para proveer alimentos saludables a cada uno, por lo que, la disponibilidad y la posibilidad de adquirir alimentos nutritivos en formas socialmente aceptables es limitada o incierta.

La pobreza, abundancia de alimentos malsanos, urbanización, cambio climático, y desequilibrios económicos son causa de un acceso deficiente de alimentos. Para combatir la inseguridad alimentaria, se requiere de acceso a alimentos nutritivos a precios asequibles, en complemento con un aumento de ingresos económicos, incluso sería ideal que los fenómenos climáticos extremos redujeran; asimismo, son necesarias las políticas de apoyo a los sectores de salud, agricultura, transporte, medio ambiente, procesamiento, distribución y comercialización de alimentos, y de una educación enfocada en la salud (OMS, 2018). Ciertamente, han existido iniciativas en los sectores de salud, agricultura, economía, no obstante, a juzgar por los informes sobre salud, se infiere que no han sido cabalmente cumplidas y han fallado en la consecución de las directrices planteadas. En concordancia con lo anterior, se deben encontrar maneras de poner rigor en la ejecución y vigilancia de las políticas públicas.

Por ejemplo, en teoría, una alternativa para enfrentar los problemas de malnutrición es a través de la industria alimentaria. Se afirma que esta puede colaborar en acondicionar entornos saludables mediante las siguientes acciones: reduciendo el contenido de grasa, azúcar y sal de los alimentos procesados; asegurando que las opciones saludables y nutritivas estén disponibles y sean asequibles para todos los consumidores; limitando la comercialización de alimentos ricos en azúcar, sal y grasas; apoyando la práctica de actividades físicas periódicas en el lugar de trabajo; asimismo, produciendo alimentos que disminuyan el impacto ambiental (OMS, 1986; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018).

Así entonces, aun cuando el escenario industrial bruma las posibilidades de bienestar, la situación alimentaria global puede mejorar, tanto porque la producción de la industria puede aumentar su calidad, como también, porque la distribución de los alimentos puede ser más justa, ya que mientras 820 millones de personas continúan padeciendo hambre (OMS, 2019), se estima un desperdicio de alimentos de 1300 millones de toneladas, lo que corresponde a un tercio del total que se produce anualmente, y se calcula que la cantidad desperdiciada puede cubrir las necesidades de hambre (FAO, 2022).

Todo lo anterior muestra que, se requiere de políticas en los sistemas productivos y educativos. Por un lado, es necesario cuidar de la producción y distribución de alimentos. Por otro lado, para que esto funcione también las personas deben comprender la relación que tiene la alimentación con los sistemas económicos, ambientales y culturales. Debido a que, las acciones individuales, como las compras y prácticas alimentarias, representan un eslabón microscópico para combatir dichos problemas de malnutrición a nivel mundial.

En este sentido, la educación alimentaria toma lugar como estrategia para frenar tales problemas; ya que su función se configura como una ayuda a los diferentes grupos humanos para que reflexionen sobre la manera en que se alimentan, para que exijan cambios en los sistemas de alimentación, en los entornos alimentarios, y con ello, favorezcan la salud, la socialización y las condiciones ambientales.

El lugar de la educación alimentaria en el marco de la promoción para la salud deriva desde hace varias décadas. En 1985, la OMS comenzó a reunirse con otros organismos internacionales y representantes de cada país para discutir los problemas globales de salud,

establecer objetivos y metas de solución. En el primer encuentro se definió que la salud refiere a un estado completo de bienestar físico, mental y social, no solamente una ausencia de enfermedad o dolencia (OMS, 1986). Así definida significa el correcto funcionamiento de diversos aspectos: paz, vivienda, educación, ingresos, equidad de género, ecosistema estable y recursos sostenibles, ausencia de enfermedades epidémicas, economía estable, y como fuente principal de la salud y la vida, el acceso a la alimentación limpia, nutritiva, variada y suficiente es indispensable.

Este concepto de salud se ha mantenido en las posteriores reuniones internacionales. La última reunión, la 9ª conferencia mundial sobre la promoción a la salud se coordina con la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS) acordada en 2015 por las Naciones Unidas, la cual comprende 17 objetivos (ONU, 2018). La mayoría de estos objetivos están relacionados de una manera u otra con la salud de los individuos, y propiamente, se puede encontrar inmersa la educación en materia alimentaria.

A saber, el segundo objetivo, busca hacer frente a las causas y las consecuencias de todas las formas de malnutrición. El tercer objetivo, refiere a garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas las personas de todas las edades. En su meta identificada con el número 3.4, propone reducir para 2030 un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento, y promover la salud mental y el bienestar. El cuarto objetivo, consiste en promover el acceso de todos a una educación de calidad para mejorar la salud y equidad sanitaria, y en la meta 4.7 señala que de aquí a 2030, se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la abundancia de insumos y la regeneración de los recursos mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles.

Los objetivos 2, 3, y 4 con atención a las metas citadas apuestan por la prevención como la estrategia ideal para reducir los costos y el pesar de un tratamiento, por ello, inducen a la promoción de la salud a través de políticas públicas o recomendaciones mundiales. Dicha promoción consiste en capacitar a las personas, las comunidades dotándolas de conocimientos y herramientas para que quieran y se ocupen de su calidad de vida. El propósito es empoderar a cada uno de los individuos, haciéndoles ver que no son víctimas de

la mala alimentación impuesta por un sistema, sino que tiene la capacidad de modificar las estructuras.

La promoción de la salud compete cinco acciones: crear políticas públicas saludables; crear entornos de apoyo para la salud; fortalecer la acción comunitaria para la salud; desarrollar habilidades personales; y reorientar los servicios de salud (OMS, 1986). Todo esto corresponde a dos situaciones que deben empatar, las condiciones del entorno y las decisiones personales. Las posibilidades de ejercer mayor control sobre la propia salud a lo largo de la vida son mayores si existe apropiación de conocimientos, aptitudes e información sobre un estilo de vida saludable. Sin embargo, estas acciones individuales sólo serán efectivas si las personas cuentan con opciones asequibles y saludables de alimentos y actividad física, es decir, si su gobierno procura los entornos para la salud y el desarrollo de habilidades alimentarias personales (OMS, 2018).

Las actividades de los Estados Miembros se agrupan en cinco ámbitos de acción prioritarios (UNESCO, 2015, 2019a). El primer ámbito es relativo a las políticas nacionales e internacionales relacionadas con la educación y el desarrollo sostenible. El segundo ámbito consiste en reforzar un enfoque institucional integral, con atención a la necesidad de las instituciones educativas y las comunidades. El tercer ámbito, se centra en los educadores, esto es, mejorar las oportunidades de los educadores para fortalecer sus capacidades como facilitadores del aprendizaje que conducen a la transformación. El cuarto ámbito, se interesa por los jóvenes, refiere a centrarse en garantizar el compromiso de los jóvenes como uno de los agentes fundamentales del cambio para abordar los desafíos vinculados a la sostenibilidad. El último ámbito incluye la participación de los pueblos originarios en el desarrollo sostenible.

En relación a lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) han recomendado a los Estados Miembros de América Latina y el Caribe adoptar una serie de políticas de intervención con el objetivo de transformar el ambiente obesogénico a un ambiente donde las opciones de acceder al consumo de alimentos saludables y la actividad física sean más factibles (Tabla 6).

Tabla 6. *Políticas para transformar el ambiente obesogénico*

Políticas para promover la oferta de alimentos saludables	Políticas para promover el consumo de alimentos saludables
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la agricultura familiar. • Potenciar los sistemas actuales de abastecimientos y distribución de alimentos. • Facilitar la inclusión de la agricultura familiar en las compras públicas. • Desarrollar Agricultura Urbana y Periurbana. • Incentivar los circuitos cortos. • Optimizar las ventajas de los Sistemas integrales de protección social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar medidas fiscales basadas en impuestos y subsidios. • Promover el uso del etiquetado frontal de advertencia nutricional. • Regular la publicidad de alimentos. • Fijar estándares o regulaciones para los alimentos que se distribuyen o comercializan en los centros educativos. • Difundir el uso de guías alimentarias basadas en alimentos (GABAs). • Potenciar la Educación Alimentaria y Nutricional (EAN). • Promover la Actividad física.

Nota: Elaboración propia con base en “Políticas y programas alimentarios para prevenir. Lecciones aprendidas” (FAO y OPS, 2018).

El éxito de la promoción para la salud y la educación para el desarrollo sostenible depende de quienes formulan políticas, los líderes institucionales, educandos, progenitores, educadores, jóvenes y comunidades. Respecto al tema de interés en esta investigación, se observa en la tabla 6 la política “Potenciar la Educación Alimentaria y Nutricional (EAN)”, cuyo objetivo es fomentar la comprensión pública sobre la importancia de una alimentación saludable, a fin de adoptar prácticas alimenticias y nutricionales que promuevan la buena salud (FAO y OPS, 2018, p. 13).

De manera semejante la UNICEF (2019) propone cinco campos de acción que consiste en informar a los consumidores sobre los beneficios de una dieta saludable, en lo nutricional, cultural y social. La finalidad es: empoderar a las familias, infantes y jóvenes para que exijan alimentos nutritivos; alentar a los proveedores de alimentos que actúen a beneficio de los infantes; promover la creación de un entorno de alimentación saludable para todos; movilizar los sistemas de apoyo para mejorar los resultados nutricionales de todos;

por último, recopilar, analizar y utilizar periódicamente datos y pruebas de buena calidad para orientar las acciones y supervisar los progresos.

Con la misma atención de promoción a la salud en los centros escolares, el objetivo 2 de la estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021, indica: empoderar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales creativos y responsables. Esta estrategia atiende tres áreas en relación a las actitudes y disposiciones que buscan incidir en el comportamiento: educación para la ciudadanía mundial; educación para la salud; y educación para el desarrollo sostenible. El área de educación para la salud reitera la relación indisociable entre el aprovechamiento académico y la calidad de alimentación saludable. En otras palabras, por un lado la educación debe mejorar las decisiones en cuanto a la salud general y el bienestar de los educandos, docentes y comunidades, por otro lado, quienes gozan de buena salud tienen mayor capacidad de desarrollar sus habilidades, y de trabajar en sus intereses personales.

El tema central dentro de la educación para la salud es la reproducción y las enfermedades de transmisión sexual, con especial atención al virus de inmunodeficiencia humana. Sin embargo, no se excluyen otros temas inherentes a la salud y bienestar, tales como la prevención del *bullying*, nutrición y actividad física, prevención del uso de sustancias adictivas, pubertad y manejo de la higiene durante el ciclo menstrual. A propósito de la activación física, la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA), la UNESCO, y el Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas trabajan en un programa llamado *Football for Schools* (fútbol para las escuelas).

El diseño e implementación del programa tienen el fin de contribuir al desarrollo del juego a nivel internacional, partiendo de la atención a nivel comunitario. Se ejecuta desde 2019, previendo su conclusión en 2022. Dichos organismos distribuirán 11 millones de balones de fútbol a las escuelas de los territorios de las 211 asociaciones miembros de la FIFA, y crearán una plataforma en línea para informar a los profesores sobre cómo incorporar el fútbol a la educación (UNESCO, 2019b). El interés en esta iniciativa es que se contribuya a reducir los problemas de sobrepeso y obesidad, y que se promuevan valores como el trabajo en equipo, respeto, responsabilidad, cooperación, confianza e igualdad entre niñas y niños.

Por otro lado, el elemento clave de la educación de calidad y esencial de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible es la educación para el desarrollo sostenible (EDS) (UNESCO, 2015, 2019a). La propuesta del proyecto EDS para después de 2019 titulada “Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los ODS (EDS para 2030)”, es una reafirmación y continuidad del objetivo 2 de la estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021, señalado en párrafos anteriores. A través de este proyecto, se pretende que las generaciones comprendan las repercusiones del cambio climático y estén mejor preparadas para emprender acciones encauzadas a proteger el medio ambiente, así como los demás seres vivos. La relación entre la educación para el desarrollo sustentable y la educación alimentaria viene a partir de que las prácticas de cultivo industriales, el uso de fertilizantes, y los alimentos de engorda para ganado representan cambios en las formas de producción, causando el cambio climático, y nuevos modelos de alimentación.

En este sentido, se entiende que los objetivos 13, 14 y 15 de los ODS también tienen relación con la educación alimentaria y nutricional. La meta 13.3 del objetivo 13, consiste en **mejorar** la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto a la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana. El objetivo 14 estipula: conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos. En el objetivo 15 se propone gestionar los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad. Aunque estos últimos dos objetivos no tienen metas precisas en educación, la relación se encuentra implícita debido a que el ser humano consume diversos recursos a través del procesamiento de múltiples formas de alimento. De esto deriva que las repercusiones ambientales de los sistemas alimentarios modernos son temas que precisan en el contenido curricular de la educación alimentaria.

La educación para el desarrollo sostenible plantea que mediante la integración de temas al plan de estudios como el cambio climático, la biodiversidad, la reducción del riesgo de desastres, el consumo y la producción sostenibles, se promueve una ciudadanía mundial responsable encaminada al desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). La importancia de ello, es contar con escenarios futuros prósperos sin carencias, alimentos más nutritivos, y

ambientes menos contaminados; a la vez que se ayuda a desarrollar en las nuevas generaciones un pensamiento crítico, que reflexionen y se responsabilicen de sus acciones.

Conforme a lo descrito, la EDS debe prestar atención a los procesos de transformación individual y social, y la manera en que estos se generan. Estos procesos aducen un complejo de elementos que deben caracterizar la educación alimentaria, esto es, interacción interpersonal de información, reflexión, práctica, y sentimientos. De acuerdo a la UNESCO (2019a) existen distintas etapas de transformación personal: al adquirir conocimientos, los educandos toman conciencia de ciertas realidades; mediante un análisis crítico, comienzan a comprender las complejidades de estas últimas; una vivencia experimental les brinda una conexión de empatía con las realidades; la compasión y la solidaridad surgen cuando las realidades tienen pertinencia para la vida propia y mediante los momentos críticos.

4.2 Pautas de la FAO

La Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) es el organismo internacional que se encargan principalmente de establecer las directrices para la educación alimentaria y nutricional. Dichas directrices toman como base el propósito del desarrollo sostenible y el concepto de salud. Este último entendido en dos dimensiones: gozar de un estado físico adecuado y de una sana socialización. Significa que, una alimentación saludable se expresa a través de estado físico, pero también en la convivencia, la elección de alimentos saludables, la participación en actividades sociales y culturales (FAO, 2020).

También, se reitera que este tipo de educación busca que los niños y las niñas se conviertan en agentes de cambio de sus sistemas alimentarios locales para que la solución a los problemas de malnutrición no sea una enmendadura parcial sino consistente y perdurable. Hacer realidad esta visión, requiere nuevamente de dos acciones. Una es la enseñanza-aprendizaje sobre los temas de alimentación, nutrición y dimensiones asociadas. Otra acción es la creación de espacios alimentarios saludables que permitan practicar y experimentar los conocimientos en clase.

Por tal motivo, la educación alimentaria en el entorno escolar no se limita al aula y libros de texto, también se constituye a través de la cotidianidad en espacios como comedores escolares, patios de receso, tiendas de venta, y vendedores de alimentos aguardando la salida

de la escuela. A partir de este hecho, las oportunidades de aprendizaje y experiencias alimentarias saludables se encuentran en el entorno escolar. Estos centros tienen varias ventajas al respecto: agrupan mayor cantidad de niños y niñas; son espacios donde los infantes experimentan cambios físicos, mentales, emocionales y sociales; corresponde al periodo crucial para la formación de hábitos; se encuentran docentes que pueden guiar la alimentación; además, la idea de mejorar la dieta puede extenderse hasta los hogares y las comunidades (FAO, 2005, 2020).

Así entonces, el abordaje de la educación alimentaria se articula con tres ámbitos más del marco de la alimentación en las escuelas: entornos alimentarios y alimentación escolar saludables; políticas de compra y cadenas de valor inclusivas; entornos políticos, legales e institucionales propicios. El trabajo articulado, constante y comprometido de estos cuatro ámbitos promete fomentar la elección de alimentos que conduzcan hacia la salud humana y ambiental. Las características de cada una de estas se sintetizan en la tabla 7.

Tabla 7. Ámbitos de acción para la alimentación escolar

Ámbito	Características	Colaboración de la FAO
Entornos alimentarios y alimentación escolar saludables	Espacios e instalaciones dentro y fuera de la escuela donde se encuentran, compran o consumen alimentos. Así mismo, la información, publicidad, marcas, etiquetas de los alimentos, envases, promociones; y el precio de los alimentos y productos alimenticios.	Apoyo técnico, formular guías y fortalecer las capacidades de las instituciones públicas para aplicar normas nutricionales a las comidas escolares y los alimentos disponibles en las escuelas, y para elaborar políticas que promuevan entornos alimentarios escolares más saludables.
Educación alimentaria y nutricional	Estrategias educativas y actividades de aprendizaje donde se trata la importancia del desayuno, los lugares de comprar saludable y los costos accesibles,	Brinda orientación sobre la planificación o rediseño de un currículo de educación nutricional y nutrición escolar relacionada con el comportamiento.

	el gusto por preparar la comida, los valores y la higiene de los alimentos.	Proporciona material didáctico.
Políticas de compra y cadenas de valor inclusivas	Políticas que vinculan los programas de almuerzos escolares a la producción local de alimentos. Tienen el fin de fortalecer y diversificar los sistemas alimentarios locales, brindar oportunidades al desarrollo económico de los pequeños agricultores y las comunidades locales.	Ayuda a los gobiernos a proporcionar a las escuelas asistencia técnica, información y apoyo respecto de políticas inclusivas de compra de alimentos. También colabora en el establecimiento de pautas para mejorar la calidad de los alimentos en producción, elaboración, almacenado, distribución, y preparación.
Entornos políticos, legales e institucionales propicios	Los programas y políticas escolares que promuevan el desarrollo sostenible y respalden los derechos de los niños a la alimentación, la educación y la salud. Dichos programas deben vincularse con otros programas y políticas de los ámbitos de la protección social, nutrición, salud, educación, agricultura, desarrollo rural y planificación alimentaria urbana.	Presta apoyo y favorece el desarrollo de la capacidad para evaluar las disposiciones normativas, jurídicas e institucionales respecto a los programas escolares. De igual forma apoya a la construcción o fortalecimiento de capacidades institucionales, y con ello, facilitar los mecanismos para mejorar la coordinación, evaluación y contabilidad.

Nota: Elaboración propia con base en “Alimentación escolar” (FAO, 2020).

La meta de la educación alimentaria en las escuelas es la salud y el bienestar nutricional de cada individuo (*Health and nutritional well-being*) (FAO, 2005). Esta meta comprende dos objetivos: alimentación saludable (*Healthy eating*) y alfabetización nutricional (*Nutritional literacy*). La combinación de ambos tiene la finalidad de que un programa de educación nutricional y de alimentación escolar integre tres dimensiones del bienestar humano: lo físico, mental y social.

El primer objetivo, alimentación saludable (*Healthy eating*) consiste en que los niños y las niñas comprendan que una alimentación saludable les permite desarrollarse a nivel físico, psicológico y social. El aspecto físico, significa que deben saber que alimentándose bien se sentirán con energía, estarán libres de enfermedades, tendrán una estatura y peso ideal. El aspecto psicológico refiere a que aprendan a disfrutar y apreciar la comida, así como, demostrar buenas actitudes consigo mismos y con los demás. Por último, lo social, significa comprendan que comer con otros no es solamente compartir comida, sino reconocer las necesidades de otros y aceptar sus gustos.

El segundo objetivo, la alfabetización nutricional (*Nutritional literacy*), consiste en desarrollar la capacidad cognitiva de los infantes para que comprendan la importancia de un estilo de vida saludable y sepan cómo lograrlo. La intención es que las nuevas generaciones conozcan los principios nutricionales y empleen esta información bajo criterio en propias situaciones donde deben tomar decisiones. Asimismo, se espera que sepan persuadir, informar, aconsejar, y actuar sobre las consecuencias de los hábitos inadecuados de alimentación.

De esta manera, influyan positivamente en otros, en sus amigos, hermanos y hermanas, y que a futuro, a medida que llegan a ser adultos, sean buen ejemplo de sus propios hijos. Hacer todo esto, representa ser una persona alfabetizada en nutrición (*nutrition-literate*). Por ello, la educación alimentaria se articula con las preocupaciones sobre el desarrollo sustentable, pues desde aquí, también se reconoce que las nuevas generaciones tienen capacidad de transformación y de mejorar la socialización de su entorno.

Por tales razones, la educación alimentaria se debe basar en un modelo de educación orientado a la acción y centrado en las personas, en su estilo de vida, sus motivaciones y su contexto social, que no se limite a contar calorías y vitaminas (McNulty, 2013). Partiendo de

ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estilos de alimentación saludable es una actividad que se conforma por diversos factores como: prácticas de producción, preparación, conservación y consumo de alimentos; conocimiento, comprensión e ideas sobre salud; accesibilidad y costos de los insumos; gustos y disgustos personales; presión social y estándares de belleza; condiciones médicas como alergias; creencias religiosas y festividades; incluso sentimientos sobre la comida.

Acorde con la FAO (2005), un programa de educación nutricional deber ser extensivo (cubrir los temas más relevantes), adaptativo (ajustarse al desarrollo cognitivo de los niños y niñas), por último, relevante (los temas deben existir en la dieta diaria y en las prácticas locales). Requiere de la participación familiar y comunitaria, apoyada con huertos familiares, huertos escolares, clases de cocina, visita a mercados, grupos comunitarios de apoyo, entre otros (FAO y OPS, 2018). El modelo de educación nutricional centrado en la persona es un plan de estudio gradual y sistematizado, que va de lo particular a general, de lo concreto a lo abstracto, de los hechos a las efectos (Tabla 8).

El contenido curricular debe contener los temas de: alimento y desarrollo emocional; hábitos alimenticios e influencias culturales y sociales; alimentación, nutrición y salud personal; suministro, producción, procesamiento y distribución de alimentos; aspectos de consumo de los alimentos; conservación y almacenamiento de alimentos; preparación de alimentos; higiene / saneamiento.

Estos temas deben estar emparentados con las preocupaciones, prácticas, creencias y actitudes de los infantes; deben integrarse al plan curricular mediante la transversalidad, y cumplir con las metas de la educación alimentaria: *healthy eating, nutrition literacy*. Con base en todo lo anterior, se afirma que, la educación alimentaria y nutricional es aprender a ver, sentir, hacer, jugar, practicar, compartir y comprender la alimentación, por ello, la vía para lograrlo es la acción, experiencia y participación (FAO, 2005).

Tabla 8. *Currículum espiral*

Edad	Temas y objetivos de aprendizaje			
11-13	Entiende la influencia del clima en la producción de alimentos	Identifica las técnicas de producción del propio país	Entiende que plantas son básicas en la cadena alimentaria	Entiende los principios ecológicos de la producción de alimentos.
8-10	Describe los alimentos que han sido obtenidos mediante la agricultura, pesca, caza, o industrializada.	Identifica el origen animal o vegetal de ciertos alimentos	Entiende la importancia del suelo	
5-7	Identifica la accesibilidad de alimentos locales	Entiende que toda la alimentación se origina de las plantas, los animales y el agua.		

Nota: Tomado de “Nutrition Education in Primary Schools. A planning guide for curriculum development” por FAO, 2005, p. 82. Traducción propia.

Tal como se ha señalado, la educación alimentaria se complementa con los entornos alimentarios saludables. Es importante que los infantes encuentren congruencia entre el contenido curricular que les imparten en el salón de clase y lo que encuentran en su medio escolar. Lo impartido en clase quedará opacado si lo que experimentan en su cotidianidad no coincide con lo aprendido en el aula, incluso, lo ideal es que vaya acorde con los hábitos alimentarios de casa. La contradicción entre estos dos escenarios, dentro y fuera de clase, confunden la comprensión sobre lo que es correcto consumir.

Respecto a estos entornos, la FAO colabora con los gobiernos en el diseño e implementación de los programas de alimentación escolar de las diferentes naciones desde 1992 (OMS y FAO, 1998). Colabora promoviendo que cada nación cuente con *nutrition guidelines and standards* (guías nutricionales y estándares), las cuales ayudan a garantizar la calidad de las comidas proporcionadas en los desayunos escolares, y en las tiendas de las escuelas; además funcionan como esquema de evaluación porque permite a cada nación identificar las dificultades en las que se encuentra.

Las *nutrition guidelines and standards* (NGS) se definen como un conjunto de reglas, principios y recomendaciones, basadas en la ciencia de la nutrición, en la situación nacional y local; indican que alimentos promover o prohibir; pueden aplicarse a las comidas y

refrigerios provistos o a los alimentos en venta dentro de las instalaciones escolares y traídos de casa (FAO, 2019a). Por ello, son recomendaciones prioritarias para asegurar que las comidas escolares y el acceso a los alimentos se encuentren acorde con las necesidades y el contexto de los niños y las niñas. La planeación y ejecución de estas se encuentra relacionada con los marcos de políticas y legales de las diferentes naciones y de sus modalidades de operación, de manera que, las decisiones políticas que se tomen tendrán efectos en el desarrollo de NGS. Las principales recomendaciones que la FAO (2019a) señala para los programas de alimentación escolar son:

- Integrar las comidas escolares en los marcos de políticas y legales sobre salud escolar.
- Emplear NGS como parte central de los programas de comidas escolares, en función a la adquisición, planificación y preparación de alimentos, desarrollo de capacidades del personal de servicio de cocina, entorno alimentario, participación comunitaria, y educación alimentaria y nutricional.
- Hacer que cada nación sea responsable de las recomendaciones, acorde a su contexto geográfico, económico y educativo. El enfoque y los procesos seguidos para desarrollar NGS dependerán de la calidad de los datos, el tiempo, los recursos y las capacidades disponibles a nivel nacional.
- Establecer límites superiores para las grasas saturadas, el azúcar y el sodio, especialmente donde el sobrepeso y la obesidad son frecuentes entre los escolares, o cuando las modalidades del programa de comidas escolares utilizan refrigerios industrializados.
- Integrar la educación alimentaria y nutricional con la comida escolar para ayudar a establecer los tiempos de comida como oportunidades de aprendizaje y, al mismo tiempo, mejorar los efectos en las prácticas alimentarias.

En el reporte sobre la implementación de las *nutrition guidelines and standards* (NGS), realizada entre 2015-2016, los países de México, Bolivia, Brazil, Cabo Verde, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Grenada, República de Moldova, Paraguay, Perú, South África, y Sri Lanka reportaron contar con recomendaciones para guiar los entremeses provistos en alimentación escolar. México reportó que brinda a sus estudiantes un desayuno compuesto de ensalada de vegetales, una porción de semillas y una bebida chocolatada

industrializada. Aun cuando sea un registro general de la nación, no todos los escolares mexicanos de nivel Primaria reciben desayunos escolares, porque también depende de las decisiones de los gobiernos estatales y municipales.

4.3 Alimentación y problemas de malnutrición en México

Las condiciones alimentarias de México se pueden observar a través del estado nutricional de sus pobladores, y por medio del acceso físico y económico de los alimentos. México se ha caracterizado por estar en una lucha constante contra la inseguridad alimentaria, la cual se expresa tanto en desnutrición como en sobrepeso y obesidad. Situación que se presenta tanto en el medio urbano como rural. De acuerdo con las estadísticas, para solucionar este problema se requiere controlar el acceso a productos industrializados, y mejorar la economía familiar.

Respecto a su economía, se ha registrado que es la undécima economía más grande del mundo, tiene instituciones macroeconómicas, está abierto al comercio exterior y a la inversión privada; entre 2016 y 2018, la tasa de crecimiento anual del ingreso medio per cápita fue de 1.8 %, un registro por debajo del promedio de la región de América Latina y el Caribe (Banco Mundial [BM], 2019). Por evidencia, el bajo crecimiento económico afecta la calidad alimentaria. En 2018, sólo el 44.5% de los hogares en México se identificó con seguridad alimentaria; el 22.6% presentó inseguridad alimentaria moderada y severa, el 32.9% restante inseguridad leve (Encuesta Nacional de Salud y Nutrición [ENSANUT], 2018). Los datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020) muestran que el 41.9 % de los mexicanos están en situación de pobreza y 7.4% en pobreza extrema; en específico, los indicadores de carencia social indican que existe 21.1 % en rezago educativo, 20.2% carece en acceso a servicios de salud, 71.7% experimenta falta de acceso a la seguridad social, 25.5% no cuenta con acceso a la alimentación, 13.8% no tiene calidad y ni espacios de vivienda; y 24.7 % necesita de servicios básicos de la vivienda.

De acuerdo con Díaz-Carreño, Sánchez-Cándido, y Herrera (2019) el aumento de los precios de los alimentos ha sido un problema relevante en términos de acceso; así como el creciente desempleo y el empleo informal son obstáculos para mejorar las condiciones de

vida de la población. Aunque parezca contradictorio, los hogares con inseguridad alimentaria pueden padecer obesidad, y esto sucede porque estando en pobreza, se cubren los requerimientos energéticos consumiendo alimentos de bajo costo, altos en calorías pero deficientes de micronutrientes (Shamah-Levy, Mundo-Rosas, y Rivera-Dommarco, 2014). En este sentido, aunado a los problemas de emaciación, se han agregado los problemas de sobrepeso y la obesidad, así como, la hipertensión arterial, aterosclerosis, diabetes mellitus, cáncer y osteoporosis (Barquera, Rivera, y Gasca, 2001; Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2013).

La obesidad y el sobrepeso infantil de la población mexicana se encuentra en las mayores prevalencias en el mundo, más del 70% de adultos tiene sobrepeso (OMS, 2018). De igual forma, este país registra la prevalencia más alta comparada con países de Latinoamérica con un porcentaje del 43.9% (Campos, Cuevas, González, Hernández, Shamah-Levy, González de Cosío, Rivera-Dommarco, 2018, p.31). La obesidad y el sobrepeso afectan a 1 de cada 3 niños mexicanos de 6 a 11 años; y una de las causas es que el 59% de los infantes ha tenido una dieta poco diversificada (UNICEF, 2019). Para las encuestas nacionales mexicanas de 2018, el 72.2 % de los adultos presentó sobrepeso u obesidad, y los infantes entre 5-11 años de edad mostraron 35.6% de este problema (ENSANUT, 2018).

Después del año 2000, la obesidad ha incrementado entre las mujeres en edad reproductiva y los residentes de zonas rurales (Campos et al., 2018). De acuerdo con ENSANUT (2018) la prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población de 5 a 11 años de edad es de 37.9% para áreas urbanas y 29.7% para áreas rurales; en la población de 12 a 19 años de edad la prevalencia es de 39.7% para áreas urbanas y 34.6 % en áreas rurales. Como se puede observar, los datos entre zonas rurales y urbanas no están alejados, esto confirma que los problemas de malnutrición no son asuntos únicos de las áreas urbanas, ni de los estratos socioeconómicos altos.

Esto se debe a que, en los últimos 20 años el poder adquisitivo de la población mexicana ha erosionado (Rivera-Dommarco, Colchero, Fuentes, González de Cosío, Aguilar, Hernández-Licona, Barquera, García, Unar, y M. Hernández, 2018). En el primer trimestre del año 2020, el ingreso laboral real promedio de la población ocupada a nivel nacional fue

de \$4,414.09 al mes; los hombres reportaron un ingreso mensual de \$4,836.89 y las mujeres \$3,773.05 (CONEVAL, 2020). Comparando estos ingresos con los gastos para la vida diaria se observa un presupuesto limitado, sobre todo si se considera que muchos deben cubrir los gastos de otras personas como hijos o adultos mayores. En junio de 2020, el presupuesto mínimo para la compra mensual de la canasta básica para una persona en zonas rurales se estimaba en \$ 1170.92; y para zonas urbanas fue de \$1,640.00 (CONEVAL, 2020).

Aunado a que el ingreso es bajo, gran parte del presupuesto para la canasta básica se destina a la compra de bebidas azucaradas, alimentos salados, con alta densidad energética y baja calidad en micronutrientes (Batis et al., 2018). Los alimentos con mayor consumo en diferentes etapas del desarrollo humano, desde niños hasta adultos, que no son recomendados se encuentran: bebidas endulzadas, bebidas lácteas, botanas, dulces, postres, cereales endulzados, comida rápida y antojitos mexicanos (ENSANUT, 2018). Causa de ello, es que “la producción de alimentos en el país mexicano depende en un 50 % de lo que proviene del extranjero, lo cual ha sido resultado de un largo proceso de descapitalización y abandono de las actividades agropecuarias” (Díaz-Carreño et al., 2019, p. 19).

Por el contrario, “los productos más exportados son: las leguminosas y las hortalizas, seguidas por el aguacate, jitomate, pimiento, frutas y ganado bovino. En tanto, los principales productos importados han sido: maíz, soya, trigo y lácteos” (FAO, 2019b, p.25). De esta forma, la causa de inseguridad alimentaria es de índole económica-administrativa, ya que la población mexicana experimenta sueldos bajos, encarecimiento de los alimentos naturales, aceptación de los productos industrializados, e inclinación por el comercio exterior de productos cosechados en el lugar propio.

Para enfrentar la inseguridad alimentaria en México se requiere de esfuerzos intersectoriales, así como de la participación ciudadana para establecer políticas públicas encaminadas a un desarrollo económico y social sostenible (Shamah-Levy et al., 2014), lo cual significa que estén dirigidas a la modificación del sistema y el entorno alimentario, como también, que estén destinadas a mejorar la calidad en la atención primaria de la salud, y prevenir la obesidad y sus complicaciones (Rivera-Dommarco et al., 2018). Esto conlleva a gestionar empleos formales con salarios suficientes para cubrir las necesidades básicas de las

familias, a la vez que se incrementen las habilidades para que las personas tengan la oportunidad de encontrar empleos mejor remunerados (Díaz-Carreño et al., 2019).

Al respecto, la FAO (2019b) sugiere a México abordar tres ejes en su agenda pública: 1) el desarrollo rural sostenible, con enfoque territorial para el desarrollo regional equitativo; 2) el desarrollo agropecuario, forestal y pesquero sustentable; 3) el sistema alimentario y de salud. En este último incluye la educación nutricional, alimentación escolar, etiquetado de alimentos, publicidad de alimentos para infantes. La finalidad de todo ello es orientar el consumo hacia los productos locales y no industrializados. En este sentido, Rivera-Dommarco et al. (2018) proponen diez áreas de política pública que demandan una atención urgente:

- 1) Marco legal para la implementación de las políticas y programas de prevención y control de obesidad, evitando conflictos de interés.
- 2) Sistema alimentario que favorezca el consumo de dietas saludables y que reduzca los daños ambientales.
- 3) Educación preventiva desde las edades tempranas.
- 4) Regulación de la publicidad de alimentos y bebidas para infantes.
- 5) Etiquetado frontal con base en las recomendaciones de expertos en nutrición.
- 6) Aumento del costo de alimentos y bebidas no saludables
- 7) Reducción del costo de alimentos saludables.
- 8) Fomento de espacios para la actividad física.
- 9) Atención del paciente con obesidad y sus comorbilidades.
- 10) Desarrollo de un plan de comunicación con enfoque en el curso de vida.

En atención a los problemas y propuestas descritas, a través de la directriz 2 del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 que refiere al bienestar social e igualdad, México promete crear entornos que provean las posibilidades de un estilo de vida saludable; y educar en materia de salud, nutrición y alimentación (Gobierno de México, 2019). Esta directriz se articula esencialmente con el primer y segundo objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS). Respectivamente, refieren a combatir la pobreza en todas sus formas; y terminar con el hambre, lograr la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición de todos, y promover la agricultura sostenible. Los compromisos a nivel nacional son: reducir la disposición de

alimentos industrializados; aumentar los productos naturales de procedencia campesina; enseñar a la población los beneficios de alimentación saludable desde su producción hasta el consumo; mejorar la asistencia social alimentaria, en cuanto a calidad, distribución, suficiencia y precio; incentivar el uso de la bicicleta, en zonas urbanas y rurales, en escuelas, centros de trabajo y espacios públicos; e impulsar ligas deportivas inter-escolares.

A través de los *Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria* se especifican las leyes de las cuales parte la planeación y operación de los programas de asistencia y educación alimentaria para la atención a la situación de malnutrición por exceso y por escases de alimentos (Tabla 9).

Tabla 9. *Directrices para la atención a la salud 2019-2024*

LEY GENERAL DE SALUD	
Artículo 3o. En esta Ley, es materia de salubridad general:	IV. El programa de nutrición materno-infantil en los pueblos y comunidades indígenas; VIII. La promoción de la formación de recursos humanos para la salud; XI. La educación para la salud; XII. La prevención, orientación, control y vigilancia en materia de nutrición, sobrepeso, obesidad.
Artículo 6o.	X. Proporcionar orientación a la población respecto a la importancia de la alimentación nutritiva, suficiente, de calidad, y su relación con la salud; XI. Diseñar y ejecutar políticas públicas que propicien la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, que contrarreste la desnutrición, el sobrepeso, la obesidad.
Artículo 7o.	XIII. Promover e impulsar programas y campañas de información sobre los buenos hábitos alimenticios, una buena nutrición y la activación física;
Artículo 112o.	III. Orientar y capacitar a la población preferentemente en materia de nutrición, alimentación nutritiva, suficiente y de calidad, activación física.
Artículo 115o.	II. Normar el desarrollo de los programas y actividades de educación en materia de nutrición, prevención, tratamiento y control de la desnutrición y obesidad, encaminados a promover hábitos alimentarios adecuados, preferentemente en los grupos sociales más vulnerables;

VII. Establecer las necesidades nutritivas que deban satisfacer los cuadros básicos de alimentos.

IX. Impulsar, en coordinación con las entidades federativas, la prevención y el control del sobrepeso, obesidad y otros trastornos de la conducta alimentaria y, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, la detección y seguimiento de peso, talla e índice de masa corporal, en los centros escolares de educación básica;

X. Difundir en los entornos familiar, escolar, laboral y comunitario la alimentación nutritiva, suficiente y de calidad.

Artículo 212o. A manera que contribuya a la educación nutricional, las etiquetas o contra etiquetas para los alimentos y bebidas no alcohólicas, deberán incluir datos de valor nutricional, contenido energético total que aporta el producto, contenido de grasas saturadas, otras grasas, azúcares totales y sodio.

LEY GENERAL DE DESARROLLO SOCIAL

Artículo 6o. Son derechos para el desarrollo social la educación, la salud, la alimentación nutritiva y de calidad, la vivienda, el disfrute de un medio ambiente sano, el trabajo y la seguridad social y los relativos a la no discriminación en los términos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 14o I. Superación de la pobreza a través de la educación, salud, alimentación nutritiva y de calidad, generación de empleo e ingreso, y capacitación.

Artículo 19o V. Los programas y acciones públicas para asegurar la alimentación nutritiva, de calidad y nutrición materno-infantil.

Artículo 36° VII. Acceso a la alimentación nutritiva y de calidad.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Artículo 7o. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo siguiente: IX.- Fomentar la educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del Deporte.

Artículo 33o. XVII.- Impulsarán el suministro de alimentos nutritivos para alumnos, a partir de microempresas locales, en aquellas escuelas que lo necesiten conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria.

LEY GENERAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Capítulo 5to. II. Diseñar, implementar y evaluar programas, políticas públicas a través
Del Derecho a de Acciones afirmativas tendientes a eliminar los obstáculos que impiden
la Igualdad la igualdad de acceso y de oportunidades a la alimentación, a la
Sustantiva. educación y a la atención médica entre niñas, niños y adolescentes.
Artículo 37.

Capítulo VIII. Combatir la desnutrición crónica y aguda, sobrepeso y obesidad, y
Noveno. Del otros trastornos de conducta alimentaria mediante la promoción de una
Derecho a la alimentación equilibrada, consumo de agua potable, fomento del
Protección de ejercicio físico, e impulsar programas de prevención e información sobre
la Salud y a la estos temas;
Seguridad Asimismo, garantizar que todos los sectores de la sociedad tengan acceso
Social. a educación y asistencia en materia de principios básicos de salud y
Artículo 50. nutrición, ventajas de la lactancia materna exclusiva durante los primeros
seis meses y complementaria hasta los dos años de edad.

Nota: En esta tabla se presenta un resumen de los “Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria – 2019” (Secretaría de Salud y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [SS y SNDIF], 2019).

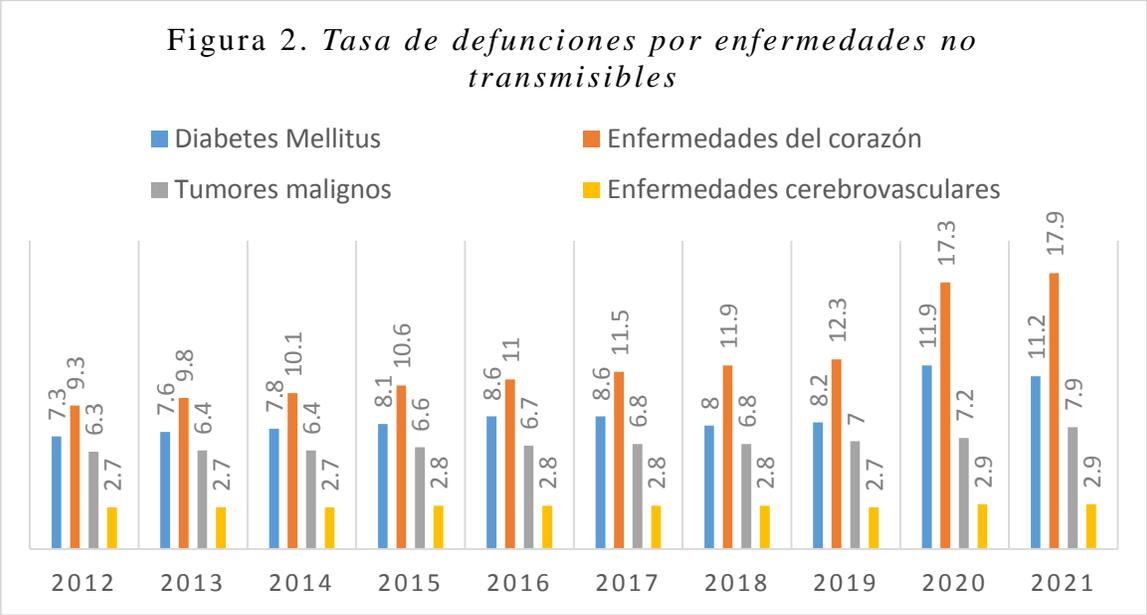
Estadísticas de mortalidad en México y Chiapas

Las dietas con bajo contenido de frutas y hortalizas, cereales enteros, ácidos grasos omega-3, y altos niveles de sodio pueden provocar enfermedades a tal grado de ocasionar la muerte. Debido a que las consecuencias de una ingesta desequilibrada tienen el riesgo de ser fatales, las normas establecidas a nivel nacional en función a la promoción de una alimentación saludable se corroboran con los índices de mortalidad por enfermedades no transmisibles. Así, se encuentra que, tal como refieren Flores y Aceituno (2021), hasta el año 2020, se registró que las enfermedades no transmisibles ocasionan el 85% del total de defunciones anuales en el mundo.

Siguiendo este patrón, en México, del total de defunciones ocurridas en 2021, el 80% de estas sucedieron por enfermedades no trasmisibles (INEGI, 2022). Dentro de las 10 principales causas de defunción entre 2010-2018 estuvieron: las enfermedades del corazón, diabetes mellitus, tumores malignos, enfermedades del hígado, enfermedades cerebrovasculares, enfermedades pulmonares, neumonía, influenza, e insuficiencia renal (SS,

SPPS, y DGE, 2019). Hasta 2019, las enfermedades del corazón, diabetes mellitus, tumores malignos, fueron las primeras causas de muerte en este país (INEGI, 2020). Posteriormente, para los años 2020 y 2021, las enfermedades del corazón, el COVID-19 y la diabetes mellitus ocuparon los primeros lugares como causas de fallecimiento a nivel nacional (INEGI, 2022).

En correspondencia con lo anterior, Soto-Estrada, Moreno-Altamirano, y Pahua (2016) afirman que a partir de 1970, las enfermedades del corazón aparecen como la tercera causa de muerte en México; y veinte años después, a las enfermedades del corazón, seguidas por las enfermedades cerebrovasculares y la diabetes mellitus se colocaron como principales causas de muerte. Acorde con estos datos, en la figura 2 se presenta un panorama de la tasa de defunciones por: diabetes mellitus, enfermedades del corazón, enfermedades cerebrovasculares y tumores malignos.



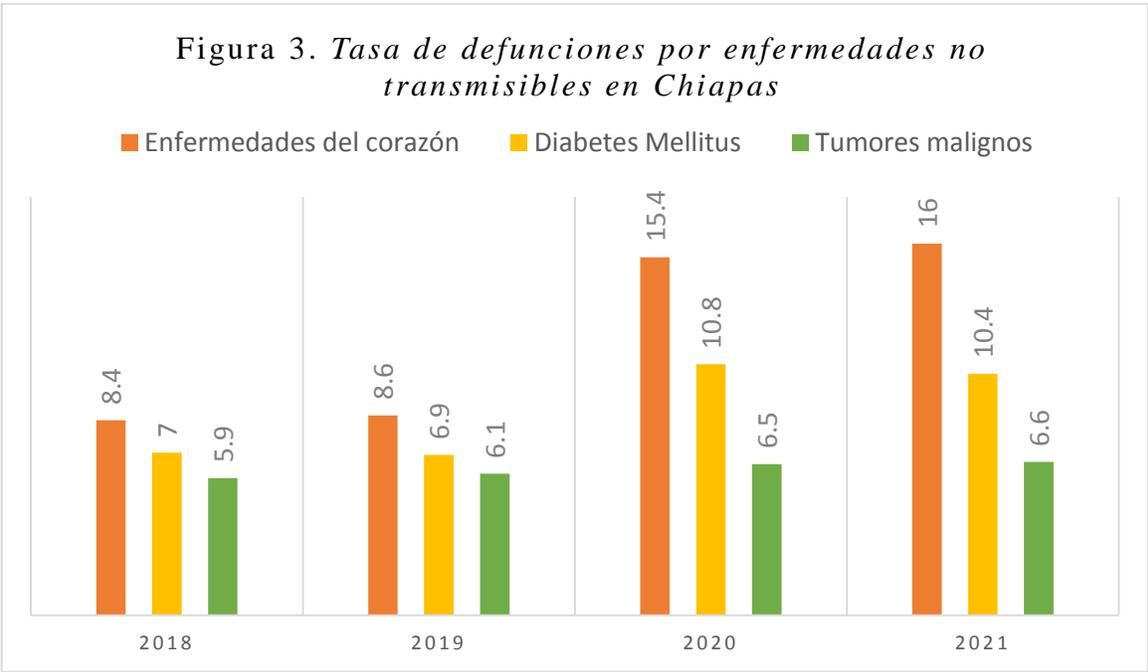
Fuente: Gráfica elaborada con base en INEGI (2022), Comunicado de prensa núm. 378/22, comunicación social. Estadísticas de defunciones registradas. Los datos corresponden a una tasa de defunciones registradas por cada 10 000 habitantes.

De acuerdo con el INEGI (2022), los registros de defunciones por enfermedades del corazón se especifican entre: enfermedades isquémicas, seguidas por las hipertensivas, las relacionadas con la circulación pulmonar, fiebre reumática aguda y enfermedades cardíacas reumáticas crónicas. En el caso de las defunciones por tumores malignos, se han identificado daños en: los huesos, los cartílagos articulares, el tejido conjuntivo, la piel, la mama, el labio,

la cavidad bucal, la faringe, los órganos respiratorios e intratorácicos, el tejido linfático, los órganos hematopoyéticos, los órganos digestivos y los órganos genitourinarios.

Las defunciones por enfermedades cerebrovasculares se clasifican en: hemorragia intraencefálica y otras hemorragias intracraneales no traumáticas, accidente vascular encefálico agudo no especificado como hemorrágico o isquémico, secuelas de enfermedad cerebrovascular, infarto cerebral, aterosclerosis cerebral, hemorragia subaracnoidea. Por último, el porcentaje de defunciones por Diabetes Mellitus, se encuentra desglosado entre: diabetes mellitus no insulino dependiente, diabetes mellitus asociada con desnutrición, diabetes mellitus insulino dependiente.

De igual forma, la situación de Chiapas, muestra que las enfermedades no transmisibles que causan mayor número de muertes son: las enfermedades del corazón, la diabetes mellitus, y los tumores malignos. En la figura 3 se puede observar que la tasa de defunciones por estas enfermedades ha aumentado en los últimos cuatro años, especialmente entre 2019 y 2020 hay un aumento significativo de fallecimientos por diabetes mellitus y enfermedades del corazón.



Fuente: Gráfica elaborada con base en INEGI (2019; 2020; 2021; 2022). Los datos corresponden a una tasa de defunciones registradas por cada 10 000 habitantes.

Respecto a estos datos, Dávila (2019) y Soto-Estrada, L. Moreno-Altamirano, y Pahua (2016) señalan que efectivamente las enfermedades del corazón son las principales causas de muerte en México, por lo que representan un reto para el sistema de salud de este país debido a que se trata de un fenómeno complejo y multifactorial. Es decir, estos problemas inician en años anteriores a la edad adulta por un amplio número de factores de riesgo, entre los que destaca el sobrepeso y la obesidad, enseguida por el tabaquismo, la dislipidemia, y la diabetes (Dávila, 2019). La mortalidad que representan estas enfermedades y su relación con el tipo de alimentos y la cantidad de consumo, justifican la importancia de promover una alimentación saludable para ayudar a reducir los casos de enfermedad, dando mejor calidad y esperanza de vida. Siendo así, se confirma que tiene sentido hacer un esfuerzo por abordar la educación alimentaria desde la edad temprana.

Por último, los datos presentados en ambas gráficas (figura 2 y figura 3), muestran que a lo largo del tiempo las defunciones por enfermedades no transmisibles se han mantenido casi constantes con un ligero incremento, lo cual alude a que, las nuevas generaciones van tomando prácticas de alimentación moderna no saludables, pues de lo contrario, los índices serían menores. Una forma de contrarrestarlo es la educación alimentaria y nutricional, tanto en forma preventiva como intervencionista, es decir, por un lado, enfocada a precaver que las personas caigan en algún problema de salud en un momento de su vida, por otro lado, también es una herramienta de ayuda para quienes ya se encuentran padeciendo malestares y buscan la manera de hacer una mejora constante en su salud física. Para el desarrollo de esta estrategia educativa se han planteado diversos lineamientos descritos a continuación.

4.4 Lineamientos para la educación alimentaria en México

En México, la educación alimentaria es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el intercambio y análisis de información a través de actividades de aprendizaje para promover un comportamiento hacia el cuidado de la salud individual y colectiva. La base para su ejecución se enmarca, inicialmente, en los “Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria”, y a través de la “Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012, sobre la Promoción y educación para la salud en materia alimentaria”, en el cual,

contiene sugerencias sobre compra y cocción, y proporciona información para evaluar el estado de nutrición en diferentes etapas de la vida (niños y niñas, adolescentes, mujeres embarazadas o en periodo de lactancia, adultos y personas con actividad física intensa).

En definición, la educación nutricional es el “conjunto de acciones que proporcionan información básica, científicamente validada y sistematizada, tendiente a desarrollar habilidades, actitudes y prácticas relacionadas con los alimentos y la alimentación para favorecer la adopción de una dieta correcta en el ámbito individual, familiar o colectivo, tomando en cuenta las condiciones económicas, geográficas, culturales y sociales” (CNDH, 2013, p. 9). De igual forma, desde este marco, se reitera que la alimentación comprende

Procesos biológicos, psicológicos y sociológicos relacionados con la ingestión de alimentos mediante el cual el organismo obtiene del medio los nutrientes que necesita, así como las satisfacciones intelectuales, emocionales, estéticas y socioculturales que son indispensables para la vida humana plena (CNDH, 2013, p.4).

Siguiendo las normas y las definiciones apuntadas se observan tres ejes temáticos para la conformación de la educación alimentaria (tabla 10), los cuales se conceptualizan como: nutrición y salud; componentes socioculturales de la alimentación; y factores económico-productivos.

Tabla 10. *Normas para la educación alimentaria en México*

NORMAS REFERENTES LA NUTRICIÓN Y SALUD

- Informar sobre las ventajas de combinar variación y moderación de los alimentos, considerando frecuencia en el consumo y tamaño de las porciones.
 - Promover el consumo de: verduras y frutas regionales y de la estación; cereales de grano entero y sus derivados integrales sin azúcar adicionada; pescado, aves como pavo y pollo, sin piel, carne magra, asada u horneada; leche semidescremada o descremada; y de preferencia agua potable.
 - Promover la lactancia materna exclusiva durante los primeros seis meses de vida.
 - Recomendar la higiene al preparar, servir y comer los alimentos.
-

-
- Promover y orientar sobre la consulta y el entendimiento de las etiquetas de los alimentos procesados para conocer su información nutrimental, modo de uso, conservación, y caducidad.
 - Incentivar la eliminación gradual del azúcar, sodio, y grasas saturadas en alimentos, ácidos grasos trans, sodio, disminuir el consumo de edulcorantes calóricos, e informar sobre cómo desalar los alimentos con alto contenido de sodio.
 - Recomendar el uso de aceites vegetales, hierbas y especias.
 - Señalar que las deficiencias y los excesos en la alimentación predisponen al desarrollo de desnutrición, caries, anemia, deficiencias de nutrimentos, obesidad, aterosclerosis, diabetes mellitus, cáncer, osteoporosis e hipertensión, entre otros.
 - Señalar que las dietas que carecen de fundamento científico no son recomendables.
 - Promover la actividad física de acuerdo a la edad y a las condiciones físicas y de salud.
 - Promover la vigilancia del índice de masa corporal y del perímetro de la cintura en adultos, como también en las curvas de crecimiento en los niños y adolescentes.
 - Indicar la importancia de respetar las expresiones de hambre y saciedad.
-

NORMAS REFERENTES A LOS COMPONENTES SOCIOCULTURALES

- Ofrecer al niño o niña la misma comida que ingiere el resto de la familia, ajustando las proporciones a sus necesidades, 3 comidas y 2 colaciones, y los utensilios.
 - Promover que la familia propicie un ambiente afectivo a la hora de tomar sus alimentos.
 - Promover el hábito de desayunar o comer antes de ir a la escuela.
 - Informar y sensibilizar sobre la importancia del papel socializador de la alimentación, dándole justo valor al entorno social y cultural del individuo o grupo.
 - Promover no realizar otras actividades para interferir con la percepción del hambre y la saciedad, mientras come.
 - Recomendar las técnicas culinarias que permitan la adecuada utilización de los alimentos en la elaboración de los platillos, con el propósito de conservar tanto los
-

nutrimentos y sus características sensoriales (sabor, color, aroma y textura) así como reducir los desperdicios.

NORMAS REFERENTES A LOS FACTORES ECONÓMICO-PRODUCTIVOS

- Señalar los medios para optimizar el costo-beneficio, derivado de la selección, preparación y conservación de alimentos.
- Identificar y revalorar los alimentos autóctonos y regionales.
- Establecer cómo mejorar la alimentación de la población infantil en riesgo de o con desnutrición considerando su contexto socioeconómico y cultural.
- Promover huertos escolares y familiares de traspatio (Horticultura urbana).
- Fomentar que la familia incremente disponibilidad, accesibilidad, y consumo diario de verduras, frutas y leguminosas, cereales de granos enteros y fibra provenientes de la producción local.

Nota: En esta tabla se presenta un resumen de la “Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012, Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria” (CNDH, 2013).

La primacía de dicha norma es que la población mexicana consiga llevar una dieta completa, equilibrada, inocua, suficiente, variada y adecuada. Equilibrada cuando los nutrimentos y las proporciones sean apropiados entre sí. Inocua, que esté libre de microorganismos patógenos, toxinas, contaminantes. Suficiente, que cubra las necesidades nutrimentales dependiendo la etapa del desarrollo humano en la que se encuentre la persona. Variada, que de una comida a otra incluya alimentos diferentes de cada grupo. Adecuada, que vaya acorde con los gustos y la cultura de quien la consume y ajustada a sus recursos económicos.

Para ayudar a que la alimentación contenga estas características se ha creado la guía nutricional: el Plato del Bien Comer. En esta guía, se clasifican los alimentos en tres grupos. El primer grupo comprende las verduras y frutas. En el grupo dos, se encuentran los cereales. En el grupo tres están las leguminosas y alimentos de origen animal. Por los criterios alimentarios y nutricionales que facilita el Plato del Bien Comer, se ha considerado el recurso

didáctico por excelencia en la orientación alimentaria en México. En especial, es empleado en las escuelas donde se ponen en práctica tales normas.

Ahora bien, este tipo de orientación es parte de los derechos y obligaciones que los niños y las niñas deben aprender sobre la salud e identidad, y se debe impartir acorde al enfoque de la educación mexicana para 2019-2024, esto es, basada en los intereses de los alumnos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). En relación a lo anterior, a partir de la segunda mitad del año 2020, el gobierno de México, estipuló la puesta en curso de una nueva materia llamada vida saludable, que tiene por objetivo hacer que los estudiantes aprendan y practiquen como combatir las enfermedades fortaleciendo el sistema inmunológico, mediante el autocuidado y la toma de decisiones informadas sobre la reducción de consumo de alimentos chatarra (comidas altas en grasa, y bebidas con altos azúcares o sustancias dañinas); e incrementando el consumo de productos naturales nacionales, de la comunidad, y de temporada (Gobierno de México y Centro de producción de programas informativos y especiales, 2020).

Las autoridades educativas mexicanas subrayaron que Vida saludable funciona como un eje articulador de manera integral con educación socioemocional, actividad física, salud mental, formación cívica y ética, arte, conocimiento del medio, ciencias naturales. En específico, para el tema de alimentación, se abordará la reflexión respecto a la habitualidad de consumo, los tipos y cantidades de alimentos que deben consumir, y se hará énfasis en la nutrición. También, se tratarán aspectos sobre higiene y limpieza, para que se entienda lo importante que es mantener prácticas de cuidado personal y de los ambientes donde se habita. Esta nueva materia será agregada al programa curricular de todos los grados de Primaria y Secundaria.

Aun cuando los esfuerzos por mejorar la alimentación de los mexicanos no son recientes, hace aproximadamente treinta años que comenzó la educación alimentaria, con el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Barquera et al., 2001), en México, se encuentran escuelas públicas en espacios urbano cuyas prácticas y percepciones de riesgo por el consumo de sal y azúcar en exceso todavía se desconocen o se subestiman por maestros, directores, padres de familia y alumnos (Lozada et al., 2007). A pesar del tiempo

transcurrido, las intervenciones en los centros escolares con respecto a este tema aún son deficientes.

Shamah-Levy, Hernández-Cordero, Morales-Ruan, Tolentino-Mayo, Hernández (2018) analizaron los resultados de algunas intervenciones en materia de alimentación en las escuelas de nivel básico de la Ciudad de México y en los estados de México y Morelos, tales son: caracterización del ambiente obesogénico alrededor de las escuelas (2012-2013); Intervención en Tlaltizapán, Morelos (2010-2013); Escuela Promotora de Salud (2009 - 2013); Nutrición en movimiento, padres y maestros (2013 - 2014); Nutrición en movimiento (2007-2011); Promoción de actividad física y alimentación saludable (2006-2010); Salud en tu Escuela (2017-2018).

Estas intervenciones corresponden al *Programa de Acción en el Contexto Escolar 2010*, el cual derivó de la política *Estrategia Nacional para la Prevención y el Control del Sobrepeso, la Obesidad y la Diabetes*. En general, los objetivos de estas intervenciones fueron: aumentar la disponibilidad de alimentos y bebidas saludables, y el consumo de agua simple potable, disminuir el acceso de alimentos y bebidas altos en azúcares añadidos, sodio y grasas dentro de las escuelas; aumentar la actividad física durante la jornada escolar. El análisis de estas intervenciones reveló que faltan mecanismos de seguimiento y vigilancia; compromiso de parte de las autoridades educativas; capacitación de maestros, comités de participación social; faltan sanciones claras y específicas para el incumplimiento de los lineamientos. Acorde con ello, para mejorar la educación alimentaria dentro de las escuelas mexicanas, Rivera-Dommarco et al. (2018) proponen:

- 1) Asegurar que la venta de alimentos y bebidas malsanas no sean fuente de ingresos para el mantenimiento de las instalaciones de las escuelas.
- 2) La conformación del consejo escolar, con participación del director, maestros, madres y padres de familia para mejorar las acciones sobre la preparación, expendio y distribución de alimentos y bebidas en las escuelas.
- 3) Fomentar la participación coordinada entre autoridades educativas locales, autoridades de salud locales y consejos escolares.
- 4) Eliminar los alimentos ultra procesados en todos los días escolares.

- 5) Aplicar criterios nutricionales para los alimentos y bebidas que se venden alrededor de las escuelas o por medio de vendedores ambulantes.
- 6) Crear manuales de capacitación y operación de los servicios de alimentación escolar.
- 7) Incluir la producción local para abastecer la demanda alimenticia de las escuelas.
- 8) Monitorear y promover el peso adecuado de los niños escolares.
- 9) Garantizar la existencia y mantenimiento de bebederos de agua potable gratuita.
- 10) Fortalecer el contenido educativo sobre los estilos de vida saludable en los libros de texto.
- 11) Establecer talleres de cocina en las escuelas para que promuevan la comida saludable y la cultura culinaria tradicional de México.

El marco normativo y las intervenciones puestas en marcha muestran que las autoridades de México asumen que la educación alimentaria es un elemento para conseguir cambios de estilos de vida saludables, a través de acciones que acondicionen el entorno escolar, y mediante clases sobre nutrición y el proceso de obtención de alimentos. Como también, es relevante destacar que el análisis de los proyectos implementados señala que la labor en este tipo de educación requiere mayor rigor o replanteamiento de estrategia para conseguir completa efectividad en los objetivos, de no hacerlo, la educación alimentaria se queda en una intención, y no en una ejecución real.

4.5 Condiciones alimentarias en Chiapas

Al igual que a nivel nacional, la población chiapaneca también enfrenta problemas de inseguridad alimentaria. La causa de ello, radica en la pobreza y en la disposición de alimentos industrializados. Es decir, los problemas de malnutrición en esta entidad son consecuencia de la falta por parte de gobierno y los pobladores de crear un entorno de seguridad alimentaria, en términos de cantidad y en calidad nutritiva, y de producción autosuficiente de alimentos.

Contradictoriamente, Chiapas tiene una geografía diversa y fértil. Por mencionar algunas de sus posibilidades, con sus tierras y aguas permite la producción del café, maíz, frijol, soya, mango, plátano, caña de azúcar; cría de ganado bovino y aves de corral; energía

eléctrica, artesanías de ámbar (Congreso del Estado de Chiapas, 2019). Además, tiene una amplia historia cultural derivada de los pueblos indígenas. El 28.9 % de su población es hablante de una lengua indígena (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2015), y se concentran principalmente en cinco regiones, que son: la frontera sur, maya, el norte de Chiapas, los Altos de Chiapas y Selva Lacandona (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2006).

Tanto las condiciones geográficas como la población indígena son dos características que deberían favorecer a la seguridad alimentaria en Chiapas ya que cuenta con las condiciones ambientales para producir una dieta completa; y la cultura alimentaria de los pueblos originarios se apega a la cosecha local, comunal, y un consumo regulado por hambre-saciedad, sin embargo, esta entidad no puede proveer estabilidad económica ni bienestar para todos sus habitantes. Los datos colocan a Chiapas como una de las entidades con mayor porcentaje de pobreza (CONEVAL, 2020; Díaz-Carreño et al., 2019).

En 2016, 77.1% de la población chiapaneca se encontró en condiciones de pobreza, aunado a ello, se estima un 47.9% de rezago educativo, el índice más alto de México (Congreso del Estado de Chiapas, 2019). Posteriormente, en el año 2018, el 76.4 % de los habitantes se encontraron en condiciones de pobreza, de este porcentaje, el 29.7% en pobreza extrema; al respecto, los indicadores de carencia social muestran un 29.2% de rezago educativo, 17.6% no tiene acceso a los servicios de salud, 83.6% carece de seguridad social, 22.3% falta de acceso a una alimentación suficiente, 23.6% no tiene una vivienda de calidad, 51.1% no tiene acceso a los servicios básicos de la vivienda (CONEVAL, 2018).

Las condiciones de pobreza tienen varias repercusiones, en este caso, importa destacar su relación con la alimentación. En los últimos 20 años, alrededor del 80% de la población de esta entidad ha experimentado algún tipo de inseguridad alimentaria, es decir, desde leve, moderada hasta grave (Martínez-Rodríguez, García-Chong, Trujillo-Olivera, y Noriero-Escalante, 2015). La inseguridad alimentaria leve consiste en que falta acceso a los alimentos de calidad; es moderada, cuando además del sacrificio en calidad, existen restricciones en la cantidad de alimentos consumidos; finalmente, es severa, cuando aunado a las condiciones anteriores, se presentan experiencias prolongadas y repetidas de hambre (ENSANUT, 2012). De esta manera, los problemas de obesidad y sobrepeso en el grupo de

edad de menores de 5 años se asocian a la presencia de alimentos industrializados (M. Hernández, Vela, Castro, García, Gómez, 2017).

En Chiapas, se registra una prevalencia del 40% hacia el consumo de alimentos de baja calidad nutricional, aunado a ello existe una prevalencia de anemia del 25 % en la población infantil, en zonas rurales (ENSANUT, 2012). La inseguridad alimentaria se debe a los bajos ingresos para adquirir la canasta básica, la carencia de empleos, la imposibilidad de tener acceso a una alimentación variada y de calidad, la importación de productos industrializados, la exportación de diversos alimentos y otros recursos. El incremento de la exportación de alimentos ha impulsado el aumento de las prácticas agrícolas para cumplir con la demanda comprometida con inversionistas extranjeros, lo cual ha ocasionado, entre otros problemas, la tumba, roza y quema de terrenos que provocan deforestación, erosión y pérdida de suelo; también ha aumentado el uso indiscriminado de fertilizantes y pesticidas contaminan las corrientes y cuerpos de agua; y el sobrepastoreo que disminuye la cobertura vegetal del suelo (Congreso del Estado de Chiapas, 2019).

Ante esta situación se han creado y puesto en marcha diversos programas de asistencia social, como el programa oportunidades, cruzada contra el hambre, barriguita llena, corazón contento, Programa de Abasto Social de Leche (Liconsa), Alimentos del programa DIF, Cocinas o desayunadores comunitarios del DIF, Programa de Desayunos Escolares, Programa de Apoyo Alimentario, Apoyo alimentario de albergues o comedores escolares indígenas, Apoyos para adultos mayores, Apoyo de ONG. Los resultados de estas intervenciones se muestran poco favorable, ya que no ha podido revertir la desnutrición infantil sino que ahora, la población comienza a presentar problemas de sobrepeso y obesidad, debido al consumo de una dieta en la que predomina los alimentos industrializados sobre el consumo de frutas y verduras (E. García, 2015).

La población de las zonas rurales ubicadas en la meseta Comiteca, Chiapas ha adoptado rápidamente la comercialización de alimentos industrializados. En consecuencia, las prácticas y costumbres socioculturales de la población que hasta hace pocas décadas su alimentación dependía en la producción de autoconsumo han sido reemplazadas por modalidades de consumo moderno basado en productos manufacturados (Álvarez-Gordillo, Araujo, y Arellano, 2018). Incluso han recurrido a la compra de maíz y frijol, lo cual antes

cultivaban. De igual forma, han agregado a su dieta el consumo de tortillas de maseca y enlatados. Estos cambios en la alimentación muestran la creación de un círculo de miseria, ya que la obesidad y la desnutrición implican gastos en enfermedades, que impiden, en algunos casos, que la persona pueda trabajar, mantener un trabajo, o buscar mejores opciones laborales; y en secuela, la precariedad económica reduce la capacidad de conseguir una dieta equilibrada, suficiente, inocua, variada, adecuada.

Dentro de los productos industrializados que circulan en este Estado, la bebida Coca-Cola ha alcanzado gran popularidad y ha afectado diferentes áreas de la vida (Page-Pliego, Eroza, y Acero, 2018). En lo nutricional, ha sido causa del aumento de casos de diabetes; en lo económico ha sido fuente de empleo. En lo ambiental, ha incrementado la contaminación por la basura de envases, publicidad, y la extracción excesiva de agua dulce. En lo sociocultural, ha sustituido la función de otras bebidas como el pox en la ritualidad, ha tomado un lugar frecuente en festejos familiares, se le ha considerado como una bebida curativa ante la diarrea y el vómito, y se le popularizado como una bebida revitalizante para consumir después del juego de basquetbol o futbol (Page-Pliego, 2013).

Así, este autor sustenta que la aceptación de la bebida Coca-Cola en Chiapas se ha expandido por dos razones, primero por el significado de estatus y respeto comunitario en los eventos sociales y religiosos que se le ha atribuido y que se corroboran al paso de las generaciones; y en segundo lugar, porque ha provisto experiencia de saciedad y energía. Más aún, la población es vulnerable a consumirla por la hegemonía capitalista sustentada por la administración gubernamental, que por un lado, permite la explotación de los propios recursos, y los trabajos mal pagados en los diferentes sectores, y por otro lado, que acerca estos productos de mala calidad a su población.

Debido a las condiciones devastadoras tanto para los habitantes chiapanecos como para su medio natural, ha sido necesario impulsar acciones dirigidas al desarrollo rural sostenible con criterios de integralidad, inclusión y participación, que preserven las condiciones ambientales y que promuevan la seguridad alimentaria. En especial, la protección de los recursos naturales se encarga a la población indígena, debido a que habitan en las mayores superficies de bosques y selvas, donde se capta el agua de lluvia (FAO, 2019b). Por lo que se consideran sujetos potenciales para el cambio sustentable. Dentro de

esta población, la mujer indígena va tomando mayor presencia, ya que existe un aumento creciente de mujeres con derechos agrarios (FAO, 2019b), con ello, su participación toma relevancia en el control y manejo de los recursos naturales.

No obstante, los discursos médicos y culturales sobre el cuidado de la figura para evitar la obesidad se convierten en mensajes contraproducentes para la modalidad alimentaria tradicional. Si bien es cierto, que la diversa cantidad de manuales y recomendaciones nutricionales, compartidos desde los países más urbanizados, señalan acertadamente que es necesario cuidar el estado nutricional; también, hay que considerar que este tipo de información angustia a las familias de las localidades de los municipios de Chiapas, como Las Margaritas y Comitán, ya que viven en condiciones de pobreza, y los conceptos dieta equilibrada y actividad física que promueve el sistema de salud son en vano ante la necesidad económica para conseguir la comida diaria (Álvarez-Gordillo et al., 2018), o en caso de contar con las posibilidades de cambio alimentario, el resultado es que terminan admitiendo prácticas de alimentación modernas asociadas a ideales de una figura corporal esbelta, y entonces, procuran disminuir el consumo de tortillas, cambiar el pozol por avena, o yogures.

Aunado a ello, el gobierno del Estado de Chiapas implementará diversas políticas públicas en el periodo 2019-2024 enfocadas a erradicar la pobreza, luchar contra la desigualdad e injusticia y enfrentar los problemas ambientales. Dos de las políticas públicas planteadas por el gobierno de esta entidad se relacionan con la educación alimentaria: autocuidado de la salud en la población y, educación y cultura ambiental. Ambas políticas muestran que las acciones para gozar del derecho a vivir en un ambiente sano han sido carentes.

La política pública autocuidado de la salud en la población busca reducir la incidencia de enfermedades gastrointestinales y relacionadas con un exceso o carencia de alimentos mediante acciones de prevención, promoción de estilos de vida saludables, saneamiento básico y hábitos higiénico-dietéticos. Para ello, es necesario asegurar la participación comunitaria en el autocuidado de la salud, y fortalecer la intervención del personal en promoción de la salud. Esto reafirma que además del nivel socioeconómico y el medio ambiente, los cambios positivos pueden estar en las decisiones de las mismas personas en su autocuidado. De acuerdo con esto, M. Hernández et al. (2017) sugieren orientar una

alimentación saludable desde los primeros años de vida, reforzando la participación de padres de familia o de quienes son responsables de preparar la comida, realizando los insumos regionales y de temporada, e impartir información nutricional de la comida industrializada.

Por otra parte, la política educación y cultura ambiental señala que en Chiapas es fundamental concientizar a la población sobre el impacto que tienen las actividades humanas sobre la biodiversidad y sus ecosistemas, además de la necesidad de contar con programas para su preservación y supervivencia de las especies. Por ello, el sector educativo debe trabajar en la formación de individuos comprometidos con el medio ambiente y el desarrollo sustentable de sus comunidades.

Para fortalecer la cultura ambiental con hábitos, costumbres sustentables y la gestión de riesgos, el gobierno de Chiapas seguirá las siguientes estrategias: Incrementar la gestión ambiental entre el sector público, social y privado; fortalecer la formación en el desarrollo sustentable de actores sociales clave; promover la cultura ambiental; fomentar la investigación en educación ambiental. El reto es transformar el comportamiento y las prácticas que propician la degradación, contaminación y uso irracional de los recursos naturales. Con base en lo expuesto, de nuevo se puede observar que la educación alimentaria se inserta en el tema de la salud y la conservación del medio ambiente.

Esto reitera la convicción de que, una de las maneras de tratar de raíz los problemas de malnutrición, económicos y ambientales, es mediante la transformación del pensamiento y las actitudes. La congruencia en ello es que, si existen problemas de salud y ambientales, las acciones tomadas han sido inadecuadas, y tiene que ver con la manera de concebir la importancia de la alimentación en la vida. Por tanto, también en este lugar, se experimentan las consecuencias de la globalización alimentaria, lo que se agrava con el rezago educativo, pues esto se asocia con ignorancia y una deficiencia en la capacidad de crítica de parte de la población.

En conclusión, la revisión de las diversas políticas y concepciones desde los organismos internacionales muestra que la finalidad de la educación alimentaria ha evolucionado. En sus comienzos, hace un siglo aproximadamente, el enfoque estaba solamente en la salud de cada individuo. Posteriormente, se prestó atención a la relación entre

la alimentación y el medio ambiente. Ahora, es un eslabón para conseguir una nutrición correcta sin dejar de lado el bien en sociedad y con el medio ambiente. Se entiende como orientación, información, prevención sobre alimentación y enfermedades no transmisibles, desde lo familiar hasta lo comunitario, con particular atención al tema de inseguridad alimentaria, expresado en desnutrición, obesidad y sobrepeso en las poblaciones de bajos recursos económicos.

Como a nivel global y local se reconoce que las dificultades para conseguir una dieta correcta son la pérdida del poder adquisitivo, el encarecimiento de los alimentos, la falta de alimentos nutritivos y de una formación centrada en la salud, entonces, es urgente una atención desde políticas y programas sobre nutrición, educación, salud y seguridad alimentaria; liderazgo y compromiso de las autoridades municipales para poner en práctica las medidas preventivas en las comunidades y en los centros de atención primaria; y de las decisiones de las industrias con respecto a la producción y distribución de alimentos.

En este sentido, la encomienda de esta educación alimentaria, como parte de las políticas para promover el consumo saludable, es ayudar a las personas a comprender la relación entre una dieta adecuada, la economía local, la cultura y los recursos naturales. Es decir, promocionar la alimentación saludable deber consistir en fortalecer los conocimientos, aptitudes y actitudes de las personas de manera que decidan tomar estilos de vida saludables en comunidad. Por tanto, los temas que se relacionan con este tipo de educación son: sistemas alimentarios, desperdicio y pobreza, alimentación tradicional y sustentable, e industrialización de alimentos.

CAPÍTULO 5

NOCIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES PARA ESTUDIAR LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA

La fundamentación teórica para este trabajo de investigación se compone por: el modelo lógico de educación nutricional (Contento, 2011), la teoría sociocultural (Vygotsky, 1987/2009), y la teoría generacional (Mannheim, 1928/1993). La elección de estas fuentes de apoyo estriba en la investigación documental presentada en los capítulos precedentes, en la cual indica que la educación alimentaria es una integración de estrategias de prevención e intervención para promover estilos de vida saludable, y que esta transformación de vida, requiere de un entorno social adecuado. Así mismo, se tomó en cuenta el objetivo de esta investigación, enunciado como: Analizar la experiencia docente de los profesores que han impartido educación alimentaria por más de cinco ciclos, en tres escuelas de nivel primaria, ubicadas en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas.

La articulación de dichas fuentes teóricas crea un esquema de análisis de cuatro principios para el estudio de la experiencia docente en educación alimentaria. Primeramente, desde el modelo lógico de educación nutricional se considera que la educación alimentaria es un proceso de intervención *input-output-outcome*, lo cual significa que, el diseño y la implementación de estrategias educativas en este tema proveen conocimientos y habilidades; tienen como base las condiciones del contexto; y son susceptibles a cambios o modificaciones dependiendo de los resultados que muestren.

En segundo lugar, desde la teoría sociocultural, se asume que este tipo de educación es una herramienta para la enseñanza de valores sociales, no solamente conduce a fines nutricionales. Es decir, se admite que, durante el proceso de educación alimentaria se fomenta un aprendizaje de tipo social, aunado a saber llevar una dieta nutritiva. En relación a esto, y en tercer lugar, se considera que todo proceso de enseñanza y aprendizaje existen diferentes mecanismos de interacción entre docentes y alumnos, los cuales propician en estos mismos, una forma de comportamiento y de ayuda, e inculcan una manera de interpretar el comportamiento de otros.

Por tanto, desde aquí, se entiende que la formación de una alimentación saludable no depende únicamente de la información y de las actividades programadas y desarrolladas por los docentes, sino que la efectividad de la enseñanza se encuentra en la influencia que ejercen en el entorno social, conformado en la escuela, donde tiene actuación con alumnos y otros profesores. Por último, a partir de la teoría generacional, se toma como principio que la alimentación es una forma de ver y vivir el mundo, que se construye y reconstruye dependiendo de los tiempos vividos y de las personas con quienes se comparte la vivencia. En este sentido, la educación alimentaria, en sus estrategias y formas de interacción, lleva inmerso un ideal de vida que va acorde a determinados acontecimientos, y que justifica la manera de enfrentar la vida cotidiana.

A manera de explicar con mayor detalle en que consiste cada una de las fuentes teóricas seleccionadas y sustentar su utilidad en esta investigación, a continuación se abre un apartado por cada una de estas.

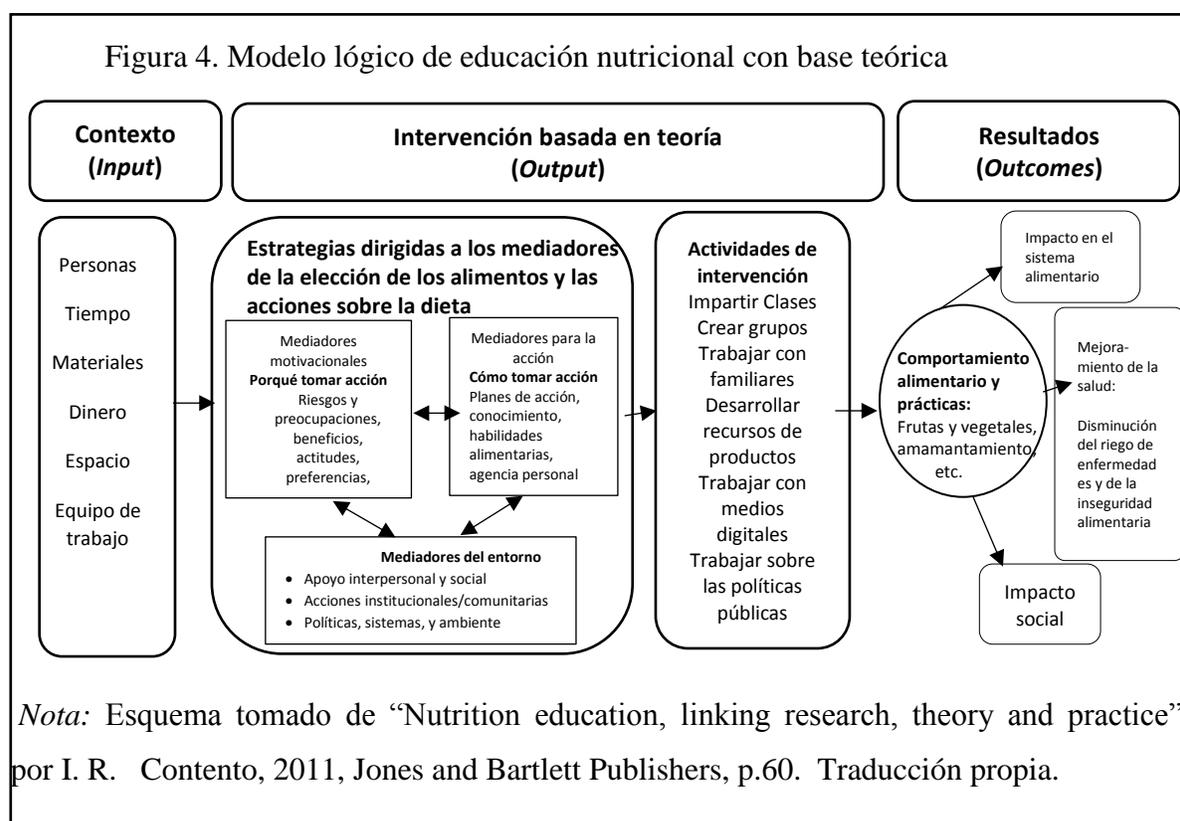
5.1 Modelo lógico de educación nutricional con base teórica

El modelo lógico de educación nutricional con base teórica es una propuesta para ayudar al diseño de programas de intervención en materia nutricional y alimentaria. Aunque no se pretende desarrollar un programa como tal, este modelo es de utilidad para contrastar las estrategias y los temas que emplean los docentes en su contexto local frente a lo que sugieren los marcos generales de educación alimentaria. El propósito de contrastar es identificar las maneras particulares en que los docentes resuelven esta tarea, si recurren a procesos ajenos al modelo no se tomará como un error, sino como alternativas.

Dicho modelo se compone de tres fases denominadas *inputs*, *outputs*, *outcomes* (figura 3). Equivalentemente, se les denomina: contexto; intervención basada en el contexto; y resultados. *Inputs*, o contexto, consiste en conocer la situación en la que se encuentra el problema alimentario y nutricional, así como las posibilidades de atención. *Outputs*, o intervención basada en el contexto, corresponde a las actividades necesarias y adecuadas de aplicar para resolver tal problema. *Outcomes*, o resultados, es la evaluación del logro de las metas que se esperan conseguir con la intervención realizada. Se trata de un balance entre lo

favorable y lo contraproducente, por lo que, esta fase funcionan también como punto de partida para la reinención de estrategias de intervención.

El uso de la fase *inputs* en esta investigación sugiere que se preste atención a los fundamentos teóricos y empíricos de los que parte un docente para planear su clase en materia alimentaria y nutricional. Específicamente, incluye las condiciones de los alumnos, los problemas o los temas importantes del contexto, autores referentes a los temas de interés de los cuales base la enseñanza, así como los materiales y los tiempos que ocupa para abordar el contenido de la alimentación.



En la primera fase, la persona o el equipo que imparte educación alimentaria selecciona los asuntos o preocupaciones más sobresalientes, e identifica los factores potenciales en las decisiones alimentarias. Con ello, se construye una *base teórica*, esto es “un mapa con base empírica que nos ayuda a entender la manera en que la conducta y la actuación influyen de distintas maneras en el comportamiento alimentario” (Contento, 2011, p. 50, traducción propia). Comportamiento que se caracteriza por condiciones económicas,

religiosas, ideales sobre lo que es saludable, apego tradicional, cuestiones de salud, dinámica laboral, etcétera, es decir, se consideran las situaciones de la vida y el entorno donde se vive.

Aunado a la base empírica sobre el público determinado es necesario seleccionar teorías científicas. De acuerdo con la autora, recurrir a una o dos teorías científicas es útil para orientar la recopilación de datos sobre los diversos factores que intervienen en las decisiones y gustos alimentarios. Un recurso teórico puede ser de ayuda para identificar y relacionar los diferentes factores que determinan una modalidad de consumo. Así mismo, la selección de una teoría tiene el propósito de guiar el diseño de estrategias de enseñanza, hacer recomendaciones alimentarias y manejar las propuestas o reflexiones. Al explorar las dificultades y posibilidades de mejora en alimentación se esclarece la forma en que es conveniente intervenir, es decir, cuanto mejor se conozca el contexto de los alumnos, la elección de contenidos y actividades serán más funcionales y adecuadas.

Así entonces, de acuerdo con este modelo, una *base teórica* sustenta el diseño de las estrategias en educación alimentaria con datos empíricos y científicos. Los problemas, las motivaciones y las oportunidades de la persona que busca hacer un cambio en su alimentación son los insumos empíricos; y los datos científicos son los conceptos, procedimientos pedagógicos y/o psicológicos, que necesita un enseñante para planear una intervención adecuada y funcional, que impulse toda intención de alimentarse correctamente hacia la práctica. Por tanto, se entiende que, la educación alimentaria sólo tiene efectividad cuando se efectúa acorde con las circunstancias de la persona, familia o comunidad. Se considera que resulta significativa y viable para que las personas pasen de sólo querer alimentarse bien a verdaderamente actuar en función a ello debido a que el conocimiento proporcionado está apegado a su propia realidad.

Por otra parte, la fase *output*, corresponde al momento en que se diseñan e implementan las estrategias educativas. Para que la puesta en práctica de cambios sea un nuevo estilo de vida alimentaria, y no un evento parcial, las estrategias en esta materia se conforman por dos dimensiones: el saber (*why-to knowledge*), y el hacer (*how-to knowledge: action and skills*). La primera consiste en impulsar a los alumnos, incluso a los padres y madres familia, a pasar de tener la intención de una alimentación saludable, a tomar cambios por largo tiempo. Se trata de despertar su interés y motivación. Lo importante es que el

alumno o grupo al que se atiende esclarezca y reafirme sus convicciones de cuidar la alimentación, reflexionando sobre las barreras y expectativas en relación a su alimentación.

La segunda dimensión, *how-to knowledge: action and skills* (conocimientos prácticos: acciones y habilidades), consiste en proveer información acerca de la comida, la nutrición, guías alimentarias, dieta balanceada, contenido de etiquetas, etcétera, todo como herramientas que sirvan para saber elegir entre productos nutritivos y malsanos. Aunado a ello, en esta dimensión, se incluyen talleres que provean modos de cocción para reducir la adición de grasas o pérdida de nutrientes durante la preparación de los alimentos.

En otras palabras, las estrategias en esta área se pueden denominar informativas y prácticas ya que obedecen a la lógica de que, para alimentarse correctamente se necesita del saber nutricional así como del saber preparar comidas y bebidas saludables. Finalmente, aunado las dimensiones descritas, Contento (2011) señala que es necesario crear un soporte ambiental con suficientes alimentos saludables y una convivencia alineada a los mismos intereses de cambio. Para ello, es importante contar con la participación colectiva de actores externos a la institución educativa como autoridades, padres de familia, mercados e industrias porque de alguna manera impiden o favorecen el suministro de alimentos nutritivos dentro y fuera de las escuelas.

La clasificación de estrategias mencionada sirve de referente teórico para tener un acercamiento a las estrategias que los docentes emplean, es decir, que al observar el proceso de intervención que realizan los docentes en el espacio concreto, se tome nota de los objetivos que se persiguen, los materiales, tiempos, y procedimientos. Esto permite tomar en cuenta, de principio, que en la investigación presente se pueden hallar diferentes maneras de motivar el interés de los alumnos, así como también se podrán encontrar distintas formas de brindar los conocimientos prácticos.

Por último, la fase *outcomes* es una etapa en que se contrastan los objetivos, procedimientos, y los resultados que se esperaban obtener de las estrategias educativas desarrolladas en la fase anterior. Tales resultados, se ponen en evidencia a través del comportamiento alimentario individual, y a gran escala, se observan en el sistema alimentario, el mejoramiento de la salud, la disminución del índice de enfermedades no transmisibles, y en la reducción de la inseguridad alimentaria. De los resultados, se pueden

retomar los elementos favorables, o también considerar los errores, y a partir de todo ello, plantear una nueva forma de intervención. Todo ello, indica que la efectividad de una clase, taller o programa educativo al respecto debe valorarse, pues de esta manera, se conoce la asertividad de los temas y estrategias a las que se ha recurrido, o si requiere ajustes para hacerlas más adecuadas.

En relación con esta investigación, no se evaluará los efectos de las estrategias implementadas, sin embargo, esta fase permite considerar que el análisis de los datos puede ser de utilidad para crear y proponer una forma de abordaje educativo que sea considerada en estudios posteriores. Por otra parte, y en complemento, aunado a los elementos que brinda este modelo, se admitió que es necesario hacer énfasis en el enfoque sociocultural para la educación alimentaria ya que su alcance de observación contempla lo nutricional, así como, aspectos de socialización.

Enfoque sociocultural para la educación alimentaria

Desde el enfoque sociocultural, las características del contexto son primordiales para el diseño e implementación de la educación alimentaria. Si bien es cierto que el modelo lógico de educación nutricional hace alusión al respecto cuando sugiere elaborar un registro detallado del problema alimentario, solamente tiene la función de que el contenido del saber nutricional sea idóneo y reduzca los índices de enfermedades asociadas con el tipo de alimentación. A diferencia, en el enfoque sociocultural, lo nutricional no es el único objetivo, sino una parte de la diversidad de dimensiones y alcances que comprende dicha educación. Contempla asuntos sociales como la cohesión, la comunidad, el cuidado ambiental, la responsabilidad y la cooperación. En tal sentido, este enfoque abarca un campo de interés hasta los asuntos sociales, pues se toman en cuenta las características sociales y culturales del contexto pensando en cómo desarrollar estrategias que beneficien al aprendizaje de valores sociales.

Así mismo, abre cuestiones sobre su utilidad en la formación de los alumnos y las implicaciones a nivel cultural. Permite observar que esta variedad educativa se desarrolla dentro de lo formal e institucional, cuando la enseñanza-aprendizaje de la alimentación es una práctica que se construyen durante la vida cotidiana. En este sentido, al posicionarse en

un enfoque sociocultural se consigue una mirada holística para acercarse a la práctica pedagógica. Desde aquí, ya se advierte que la educación alimentaria no tiene únicamente fines nutriólogicos, sino que también socioculturales, e indica que la fuente de conocimiento no se encuentra únicamente en los especialistas de la salud, sino en los antecedentes familiares o en los demás miembros del grupo cultural al que se pertenece. En relación a lo anterior, Zafra (2017) enuncia que

La educación alimentaria puede ser una herramienta de estímulo de la reflexión y la crítica, en consecuencia, de empoderamiento individual y social de personas, grupos y comunidades que buscan alcanzar y hacer plausibles sus derechos sociales y de salud (p. 304).

De modo semejante, Del Huerto (2014) sugiere que la enseñanza de la alimentación abarca lo nutricional, social, emocional, y la diversidad de prácticas alimentarias. En concordancia, el diseño y el desarrollo de las clases en esta temática se conforman por un abordaje desde lo nutricional y socioemocional, pues se espera que la intervención educativa sea asertiva, completa y enriquecedora, y con ello, propiciar espacios y momentos de interacción, que dejan compartir conocimientos y establecer relaciones amigables.

Acorde con lo anterior, De La Cruz (2012) analizó que la educación alimentaria y nutricional para escuelas de nivel básico es un proceso complejo de actividades debido a que abarca al menos seis dimensiones, denominadas: nutricional; alimentaria; social; cultural; educativa; y creativa. Como explica el autor, estas dimensiones son inseparables, están relacionadas entre sí, puesto que se trata de prestar atención a las necesidades nutricionales, a las conductas y transformación alimentaria, estilos de vida saludables, sin dejar de lado los valores culturales, los referentes socio-históricos, emotivo-simbólicos, lo cuales tienen que ver con la familia, la situación socioeconómica, así como, el desarrollo social. También, al tratarse de la educación alimentaria dentro de un espacio formal de educación, es indiscutible tomar en cuenta las políticas públicas, los recursos, el currículo, la formación docente; y de esto último, especialmente, importa cómo se generan las estrategias y recursos, lo ideal es que ejerza con un enfoque creativo.

Con todo lo anterior, queda claro que el desarrollo de la educación alimentaria requiere de la contextualización del fenómeno alimentario, lo cual incluye los problemas de

malnutrición, así como, la viabilidad o la forma de resolverlos. Se toman en cuenta que, una alimentación inadecuada no deriva únicamente del desconocimiento nutricional, sino que es efecto de las diversas situaciones sociales, políticas, económicas, e ideológicas. El conocimiento de tales aspectos orienta las decisiones de los docentes. Delimita los objetivos, guía el contenido temático y el desarrollo de las clases. Condiciona las diversas posibilidades de alimentación. Promueve la aceptación de las diversas formas de alimentación saludable. Con base a lo anterior, se entiende que el proceso de la educación alimentaria no es repetible con exactitud en los diferentes ámbitos escolares, sino que se construye por las experiencias en el desarrollo y la efectividad de las estrategias educativas.

Dentro de las instancias con mayor fuente de experiencias es el comedor escolar. En efecto, Atie, Contreras, y Zafra (2011), afirman que la escuela es un espacio en el que los niños y las niñas aprenden muchos de los patrones alimentarios y gustos que los acompañarán en sus próximos años de vida, especialmente, el comedor escolar es uno de los pilares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de patrones de alimentación. De manera semejante, Zafra (2017) señala que tal aprendizaje deriva tanto de lo visto en clase, como de lo vivido a la hora de receso, y a la hora de la salida. Cuando los infantes compran y consumen golosinas, frutas, carnes, líquidos frente a otros les enseñan modos de comer, así mismo, aprenden cuando observan lo que consumen sus pares. Por tanto, es importante cuidar de lo que se provee el comedor escolar, y en términos de investigación, los comedores escolares se convierten en espacios apropiados para indagar el comportamiento alimentario.

Por consiguiente, “saber cuáles son las razones concretas por las que comen lo que comen y no comen lo que no comen resulta inexcusable para ser más eficaces en los programas de prevención y mejora” (Atie et al., 2011, p. 71), se sugiere indagar qué comen, dónde, cuándo, cómo, con quién o quiénes y por qué. Estos datos ayudan a conocer las circunstancias alimentarias que favorecen y desfavorecen a nivel biológico, emocional y cultural. De manera semejante, Del Huerto (2014), afirma que para comprender qué y cómo aprenden a comer en la escuela, hay que adentrarse a la diversidad y complejidad de las prácticas y actitudes alimentarias, tanto individuales como grupales en diferentes momentos y circunstancias. Descrito de otro modo,

conocer qué factores (significados y valores socioculturales de los alimentos, de la infancia y adolescencia; representaciones, percepciones y prácticas sobre el cuerpo y el género, etc.) explican los motivos que hoy guían las elecciones y rechazos alimentarios de niños, niñas y adolescentes de acuerdo con variables de género, edad, hábitat, clase social, estructura y tamaño del grupo doméstico, etnia, religión, etc (Atie et al., 2011, p. 71).

Esta forma de concebir la educación alimentaria, se asocia al concepto de alimentación definida como una práctica sociocultural donde converge lo biológico y lo cultural (De Garine, 1990/ 2016). Significa que los alimentos son insumos que proveen energía para el mantenimiento de la vida, pero también son medios para comunicar, expresar, identificar, diferenciar, adoptar y reinterpretar normas, valores y creencias que constituyen el ser-individual y ser-social. En este sentido, se admite que, mediante la práctica de la alimentación se pueden observar distintas maneras de hacer la vida social. En síntesis, según qué comida y el modo de comer:

Se nos puede identificar individual o colectivamente, según seamos hombres o mujeres (género), nacidos en un lugar u otro (etnia), pertenecientes a una clase social o a otra, etc. Por eso, podemos afirmar que la alimentación es un potente sistema de comunicación que emite significados de la sociedad en la que se inscribe: lo que comemos depende de lo que somos (de las formas de vivir –pensar y hacer– de un pueblo o cultura), pero también podemos llegar a conocer cómo somos, conociendo lo que comemos, ya que cada comportamiento o actitud alimentaria –personal o colectiva– tiene un significado concreto que solamente toma sentido dentro de la sociedad y la cultura en la que se inserta (Zafra, 2017, p. 301).

La utilidad de la alimentación como medio para el estudio de las diferentes áreas de la vida es amplia. Los fenómenos de interés pueden ser sobre las relaciones de poder, el cambio social, la construcción de sexo-género, las dinámicas económicas, el estado nutricional, los rituales afectivos, etcétera (Goody, 1995). No hay necesidad de profundizar en cada una de estas temáticas, ni en la manera en que son abordadas, pues no se trata de un estudio cultural de alimentación, solamente permite ver que el tema de la alimentación encierra una forma de

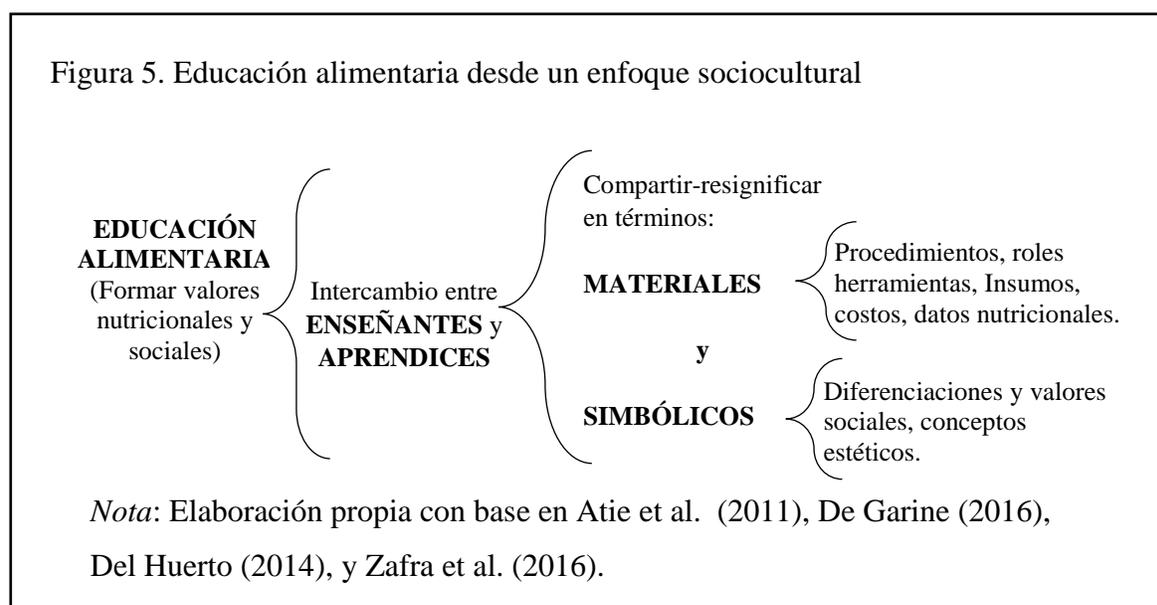
vida, por tanto, su abordaje dentro de la enseñanza formal conlleva la intención de inculcar una forma de vida.

Aunado a que es una práctica sociocultural, también representa un sistema económico. Detrás de lo que comemos se encadenan diferentes eslabones que son producción, distribución, comercialización, antes de llegar al consumo (Goody, 1995). Siguiendo esta secuencia, la educación alimentaria se ubica en el eslabón de consumo. Su misión es guiar los procesos de consumo, e incluye selección de alimentos, compra de estos, y modos de cocción. En tal sentido, es una parte importante debido a que las decisiones tomadas en este nivel tendrán efecto en los demás niveles: en la cosecha, la distribución, la venta y la valoración de los productos.

A partir de los estudios socioculturales de la alimentación, se interpreta que se enseña y se aprende qué comer, dónde y con quién, mediante un proceso natural. Tanto en estratos socioeconómicos altos como en los bajos se aprende a comer a través de la interacción con otros sujetos, y con las condiciones del ambiente. Al convivir se abren las oportunidades para comunicar formas de cocción, higiene, modos de consumo, roles; asimismo, se comunican las convicciones sobre lo que se considera saludable, tradicional, moderno, nativo, extranjero, correcto o incorrecto, conveniente o dañino (De Garine, 1987/2016). De esta manera, el saber alimentarse consiste en conocer y procurar el consumo de alimentos de acuerdo con el ámbito cultural, el agrado y los beneficios que sean para un individuo y a la vez para el grupo de adscripción.

Los estudios sobre la alimentación han permitido comprender que esta tiene una dimensión material, que son las acciones, los procedimientos y materiales, y una dimensión simbólica, que son los significados (De Garine, 1998/2016), y se encuentra en una diversidad de formas alimentarias y modos de vida, tanto en sociedades tradicionales como sociedades modernas (De Garine, 2010/2016). Estas dimensiones están relacionadas en cuanto a que conforman procesos de socialización. Las decisiones cotidianas sobre lo que se consume, de qué manera, cuándo, dónde, incluso con quiénes se hacen dentro del contexto social y cultural en el que se nace y se radica (Del Huerto, 2014), por ello, al hablar de educación alimentaria no se puede soslayar su característica sociocultural.

En otras palabras, la alimentación integra una relación entre estructuras internas y estructuras externas, lo cual se observa mediante la repetición de los hechos y discursos. Tal como refiere De Garine (2010/ 2016), las estructuras materiales obedecen a las estructuras internas (los significados), y para captarlo se requiere de una descripción detallada y coherente de formas de producción, técnicas de cocina y roles en el sistema alimentario, discursos, palabras, sujetos y sus relaciones. Siguiendo la propuesta de las dimensiones material y simbólica, en la educación alimentaria se observará en los procedimientos, materiales, condiciones de la escuela, características generales de los alumnos, el listado de lo que venden dentro de la escuela y las cantidades que se consumen. En tanto, la dimensión simbólica corresponderá a los contenidos en valores, creencias, y significados que la escuela y los docentes proporcionan a los alumnos en la enseñanza de esta temática.



Otro aspecto que los estudios de la alimentación han revelado es que, al comunicar lo bueno y advertir sobre lo dañino tiene de fondo el sentido de responsabilidad con el bienestar común. Cuando las personas determinan que comer y lo promueven en las nuevas generaciones, significa que, han interiorizado creencias sobre lo que es bueno para la salud, y advierten también aquello que puede ser perjudicial (De Garine, 1990/2016; Goody, 1995). Es decir, lo que comemos y cómo lo comemos se traduce en la búsqueda de bienestar físico, psicológico y social, (Zafra, 2017), por lo tanto, tiene que ver con la construcción ética de

quiénes somos, con nuestra identidad y sentido de vida (Del Huerto, 2014). Tales convicciones no derivan de los estándares nutricionales científicos, sino que son percepciones de riesgo o de seguridad que se aprenden con la experiencia, donde se toma en cuenta la procedencia del alimento, las porciones, los males relacionados, el tipo de alimento, y el proceso de cocción (Zafra, Muñoz, Larrea-Killinger, 2016).

Por todo lo anterior, al atravesar diferentes esferas de la vida, la alimentación representa una manera de entender y actuar en el mundo, es decir, lo que se elige comer y lo que se considera bueno tiene explicaciones asociadas a lo nutricional, religioso, económico, laboral, y cultural. De ahí que, enseñarla tiene un alcance tanto nutricional como cultural y social; o en otras palabras, enseñarla conlleva una dimensión material y una simbólica. Siguiendo esto, la transformación del pensamiento que se pretende en educación alimentaria se observará en lo material, lo cual corresponde a los procedimientos, los materiales, las condiciones de la escuela; como también, se observará en lo simbólico, que compete a los fines y contenidos.

Así entonces, desde un enfoque sociocultural, la educación alimentaria contempla datos nutricionales, valores, creencias, normas, diferenciaciones sociales, y se considera de principio que cada lugar está condicionado por su entorno social y ambiental, donde mediante la interacción se apropian, resignifican o aceptan conocimientos alimentarios integrándolos al bagaje cultural propio. Por tanto, se entiende que el problema de la alimentación no radica sólo, ni precisamente, en cuestiones nutricionales y de salud como obesidad, sobrepeso, anorexia, desnutrición, etcétera; sino que recaen en asuntos de desigualdad, conflictos socio-económicos, pensamiento crítico, valores sociales, sobre explotación de recursos, esto debido a que, detrás de lo que comemos hay una cadena de producción, distribución, comercialización donde diferentes niveles de organización y diversos aspectos de la vida (economía, ambiental, nutricional, cultural) entran en relación.

Así mismo, con todo lo anterior, se espera que el contenido de la educación alimentaria impartida en una escuela formal se base en los alimentos y modos de consumo, necesidades y posibilidades propias del grupo cultural que recibirá dicha educación. Además que, se espera que coadyuve a la comprensión de los estudiantes sobre la relación entre las

prácticas alimentarias diarias con los problemas nutricionales, sociales y culturales, pues la alimentación saludable incluye lo físico, social y cultural.

En efecto, al agregarse este tema a la escuela formal, la construcción de significados y acciones de modo natural, por curso de socialización en la vida cotidiana, se ha modificado, ya no sucede por el paso del tiempo o la llegada de nuevas generaciones, sino que se basa en planteamientos educativos, dentro de un sistema programado, institucionalizado, especializado, con datos nutricionales científicos y en un ideal hegemónico de salud que se asocia a la esbeltez y juventud, lo cual proviene de la globalización e industrialización alimentaria que ha proporcionado nuevos modos de consumo. Como cada grupo sociocultural es particular en sus costumbres culinarias, y siempre esté condicionada por múltiples factores, hace que la educación en este asunto no pueda ser la misma para todos, tampoco que sea obligatorio que los alumnos conozcan todos los temas relacionados a la alimentación.

5.2 Teoría sociocultural

Tomando en cuenta que cada cultura tiene características diferentes entre sí, se entiende que el aprendizaje y desarrollo no suceden de la misma forma en todos los lugares. En este sentido, la teoría sociocultural refiere a que la participación social y cultural es un elemento importante para el desarrollo y aprendizaje (Vygotsky, 1978/ 2009). Es decir, aunado a la función primordial que cumplen las capacidades innatas del cerebro humano, las interacciones sociales, con adultos y compañeros pares, tienen una influencia significativa en la aceptación y apropiación de signos y significados sociales, mismos que se convertirán en los recursos para la construcción de conocimientos.

Más aún, entre aprendizaje y desarrollo, se debe aclarar que, “el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1956/1986, p.39). Explicando lo anterior, el aprendizaje es un proceso en dos sentidos: el dominio concreto de una habilidad o un conocimiento, y la construcción de un esquema que sirve como patrón desde el cual un individuo organiza su pensamiento o una acción. Es decir, “el niño aprende a realizar una operación de cierto género, pero al mismo tiempo se adueña de un principio estructural cuya

esfera de ampliación es mayor que la de la operación de partida” (Vygotsky, 1956/1986, p.30). Debido a que aprender, no es únicamente el dominio concreto de algo, sino que abarca campos más profundos como la imaginación e interpretación, desde esta teoría, se reconoce que la enseñanza ayuda a la construcción del pensamiento. Significa que se espera que el aprendiz consiga el conocimiento concreto de algo, y al mismo tiempo, forme un modo de pensar, desde el cual interpretará su realidad. Como refiere Vygotsky (1956/1986):

El rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa en el niño [y la niña] un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno de desarrollo y se convierte en adquisiciones internas del niño.

Considerando de este punto de vista, el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo, y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente. (p. 17).

En este sentido, Kostiuk (1956/ 1986) refiere a que, el proceso de aprendizaje comprende “una selección, una transformación interna, una reorganización, una amalgama, una interacción o consecuencia de las cuales una característica puede desaparecer al tiempo que aparece y se desarrolla otra” (p. 56). Tal característica se puede tratar de un saber teórico o práctico que cambia o se incursiona al bagaje de conocimientos y que permite mejorar la interacción y la comprensión de las diferentes situaciones sociales, así también, puede ayudar a entender mejor la funcionalidad o el comportamiento de un fenómeno físico.

En cuanto al desarrollo, Vygotsky (1956/1986) señala dos niveles: lo que un infante puede conseguir por sí solo, y aquello que puede lograr con ayuda de otra persona. El primer nivel lo denominó *nivel de desarrollo efectivo del niño*, es una condición apegada a los estudios cognitivos de Jean Piaget, que demuestran que para cada edad de un niño o niña existe un parámetro de capacidades que les brinda la posibilidad de lograr por sí solos una

tarea, gracias al desarrollo biológico de su cerebro (Ferreiro, 2003). No obstante, asumir que las condiciones innatas son determinantes para el desarrollo, es afirmar que, universalmente todos tienen las mismas formas y alcances de conocimiento, entendimiento y de actuación, cuando en la historia de la humanidad ha sido evidente que tales alcances difieren entre infantes de edades iguales, incluso difieren entre sociedades.

Así entonces, el segundo nivel es llamado *desarrollo potencial*, y refiere a las actividades que el infante puede realizar con la asistencia de un adulto o de un compañero avanzado en el dominio de esa tarea. A diferencia del desarrollo efectivo que asume un desarrollo universal en todos los infantes, en el desarrollo potencial, se considera que la colaboración de un docente o adulto a las condiciones o cualidades con las que cuenta un infante pueden conducirlos a mayores progresos de comprensión o dominio. Entre ambos niveles se ubica la *zona de desarrollo próximo*, definida como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero capaz (Vygotsky, 1978/2009, p.134).

La guía que proporciona el adulto sucede a través de estímulos sociales como palabras u objetos. La finalidad de ello, es que se conviertan en herramientas conceptuales y cognitivas a las que el infante pueda recurrir, como elementos que evoquen recuerdos, para entender y actuar en su entorno. Así, al proveer y usar los diferentes estímulos, se construye una memoria, de la cual hay que diferenciar entre memoria natural y otra mediática (Vygotsky, 1978/2009). La primera, comprende las impresiones inmediatas de las cosas a través del recorrido de la experiencia, sin aparente intención de que sean captadas pero que resultan ser percibidas. La memoria mediática es una operación cognitiva de estímulos intencionados, en la que los recuerdos se asocian para comunicarse y para interpretar los mensajes que se encuentran en el entorno.

A medida que el infante se encuentra en un entorno social y tienen más edad, la memoria mediática toma mayor presencia en su mundo. Los sistemas de signos paulatinamente conforman sus decisiones, actuaciones y modos de interactuar. Constituyen los recursos para organizar sus ideas y entrar en comunicación con los demás. Esta operación

comienza con la asistencia del adulto hasta que el infante es capaz de generar sus propios signos y estímulos, empleando la información de su memoria. Ejemplo de ello, se observa en las normas morales, las cuales se establecen bajo la influencia de determinadas exigencias sociales externas, que son aceptadas y asimiladas, de tal forma que después se transforman en obligaciones internas que la misma persona considera que debe cumplir (Kostiuk, 1956/1986).

De acuerdo con Vygotsky (1978/2009), el desarrollo de la memoria mediática tiene tres estadios. En el primero, los estímulos se utilizan de manera ambigua. Sucede cuando la persona recientemente conoce algo, y tiene poca comprensión de porqué se usan de cierta forma. En el segundo estadio, la introducción de los estímulos para auxiliar la realización de tareas es más recurrente; pero es aún un instrumento psicológico que actúa desde afuera, una mera imitación, con lo cual demuestra que tiene comprensión del uso de los estímulos proporcionados, pero siguen siendo aportaciones del exterior. Funcionan como ayuda externa para recordar una actividad o decir algo. En el tercer estadio, los estímulos son autogenerados por la propia persona, y los estímulos que son externos son incorporados con mayor facilidad y usados con mayor precisión. Además de utilizarlos correctamente, la persona comienza a generar sus propios signos y los comparte con otros, integrándose así, al universo cultural. Así, ya no es totalmente un receptor y reproductor de los sistemas de signos convencionalizados sino que se convierte en un colaborador y constructor en el sistema de comunicación de su grupo social.

Lo descrito en los párrafos anteriores conduce al concepto de: internalización, esto sucede cuando “el signo externo que necesitan los niños en edad escolar ha sido transformado en un signo interno producido por el adulto como medio para recordar” (Vygotsky, 1978/2009, p.77). Conforme la persona se familiariza con los signos, el uso de estos se mecaniza reduciendo la posibilidad de observar o deducir cuales fueron los procedimientos que siguió la persona para tomarlos. Así también, entre más y mayor combinados se encuentren los signos empleados el rastro para identificarlos se vuelve inasible.

De esta manera, en principio, la memoria sucede como si fuera un recuerdo de cosas y situaciones concretas. Los infantes no poseen aún cualidad de abstracción para usar esa memoria como herramienta en la construcción de ideas o deducir riesgos. Conforme la

memoria mediática provee elementos a los aprendices, éstos desarrollan un pensamiento complejo, pueden asimilar y comprender signos abstractos, incluso crearlos. En tal sentido se entiende que, si bien las capacidades innatas del cerebro humano, funciones básicas como la atención, percepción, sensación y memoria son las cualidades que permiten inicialmente que el humano tenga un pensamiento complejo, aprenda y se desarrolle, la influencia social y cultural proporciona los datos con los que se construye el pensamiento.

Por tanto, la influencia sociocultural se entiende como los estímulos que un grupo de sujetos han convencionalizado y que conforman los signos y significados que les permiten comunicarse y darle sentido a todas sus prácticas. Tal grupo busca integrar a las nuevas generaciones a su sistema, por ello, desde los primeros días de desarrollo, “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona; esta compleja estructura es el producto enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social” (Vygotsky, 1978/ 2009, p. 55). La influencia sociocultural es insoslayable en el aprendizaje y desarrollo, significa que estos procesos comienzan antes de llegar a la escuela, pues “la escuela prosigue la pre-escuela como si la impugna, un hecho es que el aprendizaje escolar jamás comienza en el vacío” (Vygotsky, 1956/1986, p.31).

En efecto, como refieren Shaffer y Bjorklund (2000), no basta con que una persona tenga dotes intelectuales sobresalientes, necesita interacción con el mundo, ya que muchas de las habilidades cognoscitivas más notables de un niño o niña evolucionan con la ayuda de los padres, maestros y otros compañeros pares. Gradualmente, conforme los infantes sostienen diálogos con sus compañeros más experimentados o con los adultos, internalizan las creencias, valores y estrategias de solución que manejan en este ambiente. Es importante hacer que los niños y las niñas participen en nuevas actividades del hogar y de la escuela, aun cuando su aporte sea solamente una pequeña ayuda. Esta iniciación es necesaria en su proceso de desarrollo.

En el entorno familiar, se motiva a los hijos e hijas a que colaboren con las diversas tareas que realizan los adultos, comienzan haciendo pequeños esfuerzos y llega el momento en que pueden hacerlo solos. Ejemplo de ello es la cocina, en principio, las tareas pueden ser acompañar a comprar los alimentos, pasar los ingredientes, limpiarlos; después, llegan a ser encargados o encargadas de toda la comida de la familia. De igual manera, en el ámbito, el

aprendizaje de los estudiantes mejora cuando el docente y los compañeros más hábiles brindan una guía apropiada en cada una de las actividades dentro del aula y a la hora de receso. Esto refiere al

proceso por el que un experto, cuando instruye a un novato, responde de manera contingente al comportamiento del novato en una situación de aprendizaje, de modo que éste incremente en forma gradual su comprensión de un problema (Shaffer y Bjorklund, 2000, p.260).

Una guía acertada es aquella que provea mejorar el pensamiento, habilidades, y acciones, a través de experiencias con emociones y aspiraciones positivas. Así entonces, el docente se convierte en un participante en el entorno del alumno que le ayuda construir una forma de pensar y de actuar sobre asuntos que son significativos. Para ello, su ayuda debe ser gradual y cuidadosamente administrada, sobre todo, asertiva a lo que necesita el alumno, ya que cada uno requiere de diferentes tipos de ayuda, que puede estar en los procesos de atención, memoria o manejo de emociones (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). En este sentido, la mediación que ejerce el docente en la construcción de conocimientos de los alumnos precisa de una revisión más detallada que sirva para esclarecer en qué consiste brindarles ayuda en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Mediación docente en la construcción de conocimientos

Al ingresar a un sistema escolar, el infante lleva consigo una carga de conocimientos fundados por su entorno familiar y cultural. Siendo así, lo nuevo que la escuela le presenta puede dar continuación a lo que ha estado aprendiendo o contradecirlo. Tener claridad en ello le sirve al docente para desarrollar exitosamente su práctica pedagógica en dos sentidos. Por una parte, puede hallar la manera de no contradecir lo que ya viene construido y sólo complementarlo; o bien, si es necesario cambiar conocimientos que parecen desfavorables. Puede diseñar métodos de enseñanza que les permitan a sus alumnos apropiarse de un nuevo saber, para que no sea superficial e inútil en su formación.

En este proceso, la teoría sociocultural brinda pautas sobre la manera en que los docentes colaboran en la construcción de conocimientos de sus alumnos, y la importancia que tiene su participación. Cada elemento del contenido curricular que el docente elige es un

signo que conduce la forma de apropiación que hacen los alumnos del conocimiento. Además, por medio del ambiente que les brindan conforman comportamientos, comprensión y socialización entre los alumnos. Así, el aprendizaje es un proceso que no se repite a lo largo del ejercicio profesional, sino que hay reinvención, apropiación, y aportación desde lo aprendido acorde a las circunstancias.

La labor del docente se constituye por una serie de actividades dentro del aula, algunas ocurren simultáneamente y otras de forma secuenciada, son variadas, numerosas, e impredecibles, y acontecen con los alumnos, padres de familia, y compañeros profesores (Rockwell y Mercado, 1989), como tal, su labor le exige hacer una planeación pedagógica, dirigirla y mantenerla, incorporando esquemas de trabajo a partir de la experiencia. Esto se trata de descubrir el sentido de trabajar de cierta manera pensando en la utilidad para las situaciones reales. Por tanto, para que los docentes enfrenten las situaciones particulares de acuerdo con los contenidos y las condiciones, parte de los retos de la formación docente es fortalecer su saber-hacer. De ahí, se entiende que el docente no es un portador y transmisor de información, sino un profesional que entiende los requerimientos curriculares, las necesidades de sus alumnos, reflexiona sobre ello y actúa desde su criterio y comprensión para la creación de entornos educativos (Gimeno, 2001), en otras palabras, la función del docente es proveer a sus alumnos de una

ayuda ajustada que supone retos abordables para los alumnos; abordables [...] en el sentido de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor (Onrubia, 2007, p. 103).

Lo anterior refiere a que, una enseñanza debe comenzar con estímulos que sean coherentes, directos, claros, lógicos. De lo contrario, si se emplean simbolizaciones abstractas le serán confusas o contradictorias al infante. Así mismo, se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para planear una enseñanza que sea favorable, y no que resulte agobiadora o infructífera. De acuerdo con lo anterior, un ambiente de aprendizaje es el acondicionamiento de un espacio que se integra por estrategias y actividades didácticas, predispuestas a ayudar al infante a construir signos y significados. Como también, significa acceso a la adecuación de los programas curriculares en atención a las situaciones

complejas y locales de enseñanza-aprendizaje, es decir, el docente debe promover condiciones que faciliten a los infantes la obtención de herramientas cognoscitivas de un nivel próximo superior (Flórez, 2003).

Con lo expuesto, se entiende que, la participación del docente en la construcción de la memoria mediática es seleccionar estímulos y decidir la manera de acercarlos a sus alumnos. A la vez, mediante la construcción de ambientes de aprendizaje se observa el saber-hacer docente. Para el manejo de iniciativas, improvisaciones, toma de decisiones rápidas y acopladas al contexto, los profesores necesitan recurrir a los esquemas de su propia experiencia. No es suficiente la formación universitaria, ni las actualizaciones, o manuales de apoyo, ya que los esquemas educativos que proporcionan las autoridades educativas son generales con un alto nivel de estructuración y suelen tener poca funcionalidad para los contextos locales (Gimeno, 2001). Por ende, la práctica pedagógica del profesor se configura tanto por los significados que fueron aprendidos durante la formación profesional, como por los saberes que resultan de experiencias en el aula, pues un docente se enfrenta a distintas características de los estudiantes, tendencias pedagógicas, cambios tecnológicos, formas de evaluación, entre otros asuntos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Los esquemas prácticos de actuación simplifican los requerimientos curriculares, medios didácticos; mantienen una relación recíproca con los contenidos; ordenan, resumen y hacen operativo el saber-hacer profesional, la experiencia personal del profesor, incluso pueden revelar la comunicación con sus colegas enseñantes (Gimeno, 2001). Así, es de utilidad que los docentes realicen su enseñanza organizando los temas de forma manejable, y dejando flexibilidad a lo inesperado, pues al planear y seleccionar cuidadosamente los temas y las estrategias, su labor se orienta a la consecución de los objetivos de aprendizaje ya que el conjunto de actividades o estrategias didácticas debidamente organizadas aumentan las posibilidades de abarcar contenidos, y de predeterminar la manera de interacción entre alumnos y profesores.

Al establecer la secuencia de actividades o tareas se caracteriza un microambiente y se pone en encuentro modelos pedagógicos con las circunstancias locales del grupo de alumnos (Flórez, 2003). A través de estas se puede entender que la planeación, no solamente es la programación de estrategias, modo de la asistencia del profesor, o de algún familiar, o

los alcances que podría lograr. También, se entiende que por medio de la planeación se revela la experiencia profesional porque cada actividad se sustenta en decisiones que en el fondo corresponde a la racionalidad, ideas, creencias y conocimientos del docente sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Debido a que esta teoría admite que la actividad de la enseñanza está configurada por los sujetos que interactúan en un ambiente, la experiencia pedagógica se construye desde esta interacción, es decir, con los alumnos, los inconvenientes de la clase, las normas de escuela, y el compromiso por cumplir con los objetivos de la educación, siendo de esta forma que, al paso del tiempo los docentes continúan aprendiendo a manejar su enseñanza. En este sentido

La enseñanza vendría a ser la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de las posibilidades de los contenidos de un determinado currículum o parcela del mismo. Las intenciones del profesor, las posibilidades de ese currículum se realizan o no, se logran de una forma u otra, de acuerdo con el escenario micro-ambiental que configuran las tareas escolares (Gimeno, 2001, p. 263).

Por consiguiente, planear y hacer uso de estrategias didácticas no consiste en transmitir al alumno ciertos conocimientos, o formar un mínimo de habilidades y de hábitos, la misión es coadyuvar a los alumnos en el desarrollo de su pensamiento (Bogoyavlensky y Menchinskaya, 1959/ 1986). Aunado a que influyen en los procesos cognitivos de los alumnos, “la propia tarea académica es también por sí misma todo un ambiente, fuente de aprendizajes múltiples: intelectuales, afectivos, sociales, etc., y es un recurso organizador de la conducta de los alumnos en los ambientes escolares” (Gimeno, 2001, p. 269) que pasan a ser esquemas de referencia para su autoconcepto, personalidad, y manejo de sus emociones (Shaffer y Bjorklund, 2000). De esta manera la formación del sistema de valores sucede al relacionarse, asimismo, al desarrollar la autodirección, y el modo de aprender. Vigilar el tipo de tareas que guíen una correcta formación de valores es una tarea fundamental y esperada de parte los profesores. Por estas razones, los ambientes de aprendizaje que diseñan los docentes, y las demás actividades que ocupan la vida escolar se vuelven un escenario adecuado de análisis.

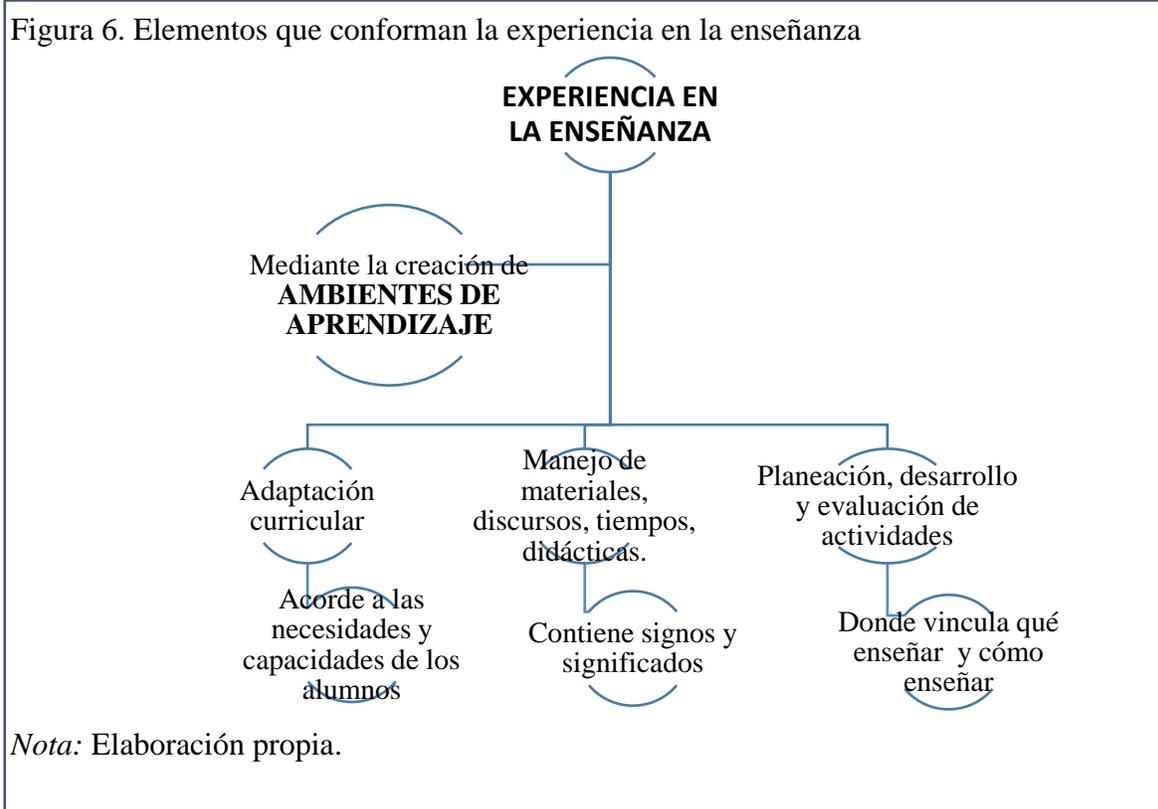
Con todo ello, el éxito de la enseñanza se observa en la interacción y en la comunicación entre los estudiantes, en el debate, y su capacidad de crítica argumentativa para conseguir resultados éticos colectivos y soluciones a los problemas reales (Flórez, 2003). Una buena enseñanza pone en interacción los diferentes aspectos como lo intelectual, moral, estético, práctico y físico. A partir de ello, ayuda al desarrollo del infante en sus facultades mentales, nuevas actitudes y capacidad para comprender los fenómenos de la realidad. Siguiendo esto, la educación alcanza su objetivo cuando estimula el desarrollo de las potencialidades de los alumnos en todas direcciones, asegurando su participación en las diversas actividades, e impulsándolos a que emprendan con éxito aquello que han conocido y les interesa, así como, que pasen de niveles básicos a niveles superiores de reflexión sobre los modos de relacionarse con el ambiente, de autorregular su comportamiento, de incrementar su iniciativa y actividad creativa.

Los niños y niñas no son reproductores de información al pie de la letra, sino que tiene la capacidad de cuestionar, inventar y reconstruir lo que perciben y conocen (Flórez, 2003). Cuando no consiguen internalizar nuevos conocimientos, no le aporta ningún cambio significativo en su vida, propiamente, no genera un cambio en su posición dentro de su comunidad, entonces, la educación fracasa porque no es el fin que los infantes lleguen a discursar comportamientos sino que esos saberes sean efectuados (Kostiuk, 1956/1986).

Asimismo, la enseñanza se puede considerar efectiva si conlleva a la construcción de significados. Esto implica experimentar un cambio del esquema de conocimiento, y se consigue al introducir nuevos elementos y al crear nuevas relaciones entre tales elementos, de esta manera, los estudiantes pueden aumentar o modificar sus esquemas previos (Diaz-Barriga y Hernández, 2010). Esto quiere decir que, una educación es trivial si se emplea un sólo método educativo para todos los alumnos, si se aleja del mundo cotidiano del aprendiz, o si los conocimientos que se fomentan son excesivos que resultan un desgaste intelectual.

Por todo lo descrito, los ambientes de aprendizaje constituidos por actividades o estrategias didácticas son unidades idóneas para estudiar el saber-hacer o práctica pedagógica del docente, pues corresponden a lo que acondiciona para guiar, ayudar u motivar a sus alumnos tanto en lo intelectual como lo emocional. Las actividades que planea para su clase son una vía adecuada para obtener información sobre su perspectiva, sus decisiones

didácticas, su participación en la escuela con los demás profesores y los antecedentes de su formación. Esto compromete a indagar su planeación, elementos materiales y los contenidos que consideran útiles y apropiadas, así como su opinión, sugerencias respecto a un tema educativo. Para los objetivos de esta investigación, recabar información al respecto dará elementos para después describir, identificar e interpretar el conjunto de signos y mensajes que los docentes entregan a sus alumnos con el propósito de ayudarlos a que construyan un aprendizaje sobre: bienestar físico y alimentación; bienestar social y alimentación. Por consiguiente, en esta investigación estudiará el saber-hacer del docente en la educación alimentaria, el cual se crea a partir de la cotidianidad escolar y de la reflexión al respecto.



En la figura 6 se retoman los elementos conceptuales de la teoría sociocultural del aprendizaje para el análisis de la realidad concreta. Partiendo de esto, los aspectos de la práctica pedagógica o saber-hacer del docente son los contenidos (creencias, valores, datos, significados), en este caso, sobre: la alimentación; materiales empleados; procedimiento de las actividades donde se usan los materiales; objetivos generales de la institución y

programas; objetivos contextualizados a las condiciones del alumno; las ideas, posturas y compromiso que tiene el docente respecto a la enseñanza de la alimentación.

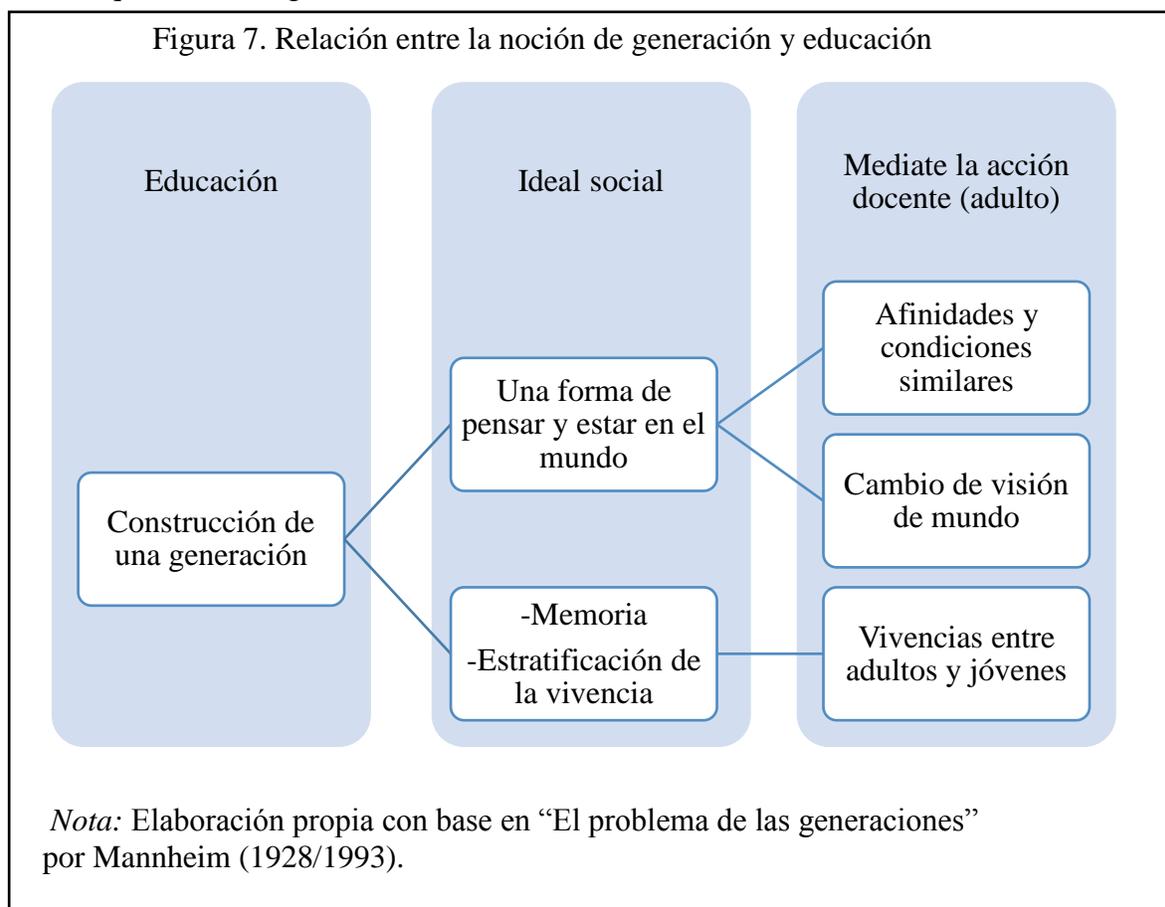
De esta manera, los docentes colaboran al desarrollo y aprendizaje de los alumnos a través de su práctica pedagógica. En esta actúan, discursan, brindan de materiales, desarrollan actividades con el objetivo de impulsar la creación de nuevos conocimientos y habilidades favorables a la vida. De ahí se entiende que en la enseñanza no sólo importa el contenido, sino qué las acciones que se toman para brindar ese contenido, y a medida que las actividades sean reiteradas, estas se incorporan en el alumno, moldea su comportamiento con sus demás compañeros y con el propio profesor. Debido a que, los ambientes de aprendizaje se configuran por signos y significados que permitirán a los alumnos entrar en comunicación, interacción, comprensión e internalización de los contenidos, a nivel teórico y social, es correcto observar y analizar la enseñanza-aprendizaje mediante las actividades que los docentes planean y desarrollan para el tema de la alimentación.

5.3 Teoría generacional

La generación es una categoría analítica para estudiar los cambios sociales, propiamente, los posicionamientos que la juventud toma y que trazan el rumbo de la historia. Tiene como principios que: 1) los fenómenos sociales son una revisión continua de lo que sucedió y de lo que convine cambiar o mantener; 2) la educación es una construcción recíproca entre adultos y jóvenes para dar continuidad a ideales fundamentales que sostienen el propio ambiente social; 3) los sujetos construyen su realidad pensando y actuando en el tiempo-espacio en el que se encuentran.

De acuerdo con estos puntos, la educación alimentaria se observará como un fenómeno social que se encuentra sometido a cambios con base a una valoración de lo que ha sido y de lo que convine modificar o prolongar. También, permite observarla como un proceso cuya intención es colaborar a la construcción y continuidad de ideales sociales, los cuales son acordados por docentes, alumnos y padres de familia a través de compartir un tiempo-espacio escolar. Para explicar mejor la pertinencia de esta teoría es conveniente abordar los conceptos que componen la generación: unidad generacional, memoria,

estratificación de la vivencia, cambio de visión de mundo. Estos se integran a continuación en el esquema de la figura 7.



Desde esta teoría, la educación se concibe como la intención de prolongar en los nuevos actores determinados ideales y conocimientos, para que éstos den continuidad a un sentido de ser y hacer en el mundo. Se trata de una intención porque los actores están ubicados en un espacio-tiempo cambiante. Tienen libertad de formar y hacer funcionar su sociedad mediante la toma de decisiones en conjunto; pero esta libertad está influenciada por las condiciones o acontecimientos históricos ya sean de índole tecnológica, ideológica, salubre, social, o científica. Los conocimientos, la tecnología, los modos de organización social, y todos los elementos que conforman la vida social en un momento se ponen a disposición. Así es que, la sucesión de ideales en un espacio-tiempo ocurre de modo cambiante puesto que los nuevos dueños de la vida social toman los elementos y las oportunidades que están

disponibles para configurar su realidad. Esta noción obedece a cinco características que de acuerdo con Mannheim (1928/1993) conforman una sociedad:

- a) Los sujetos están ubicados por una posición generacional, conexión generacional y unidad generacional;
- b) Existe una constante llegada y salida de portadores de cultura;
- c) Los conocimientos culturales acumulados se comunican como una necesidad vital;
- d) Las vivencias se ordenan y articulan por un criterio de importancia, al que llama estratificación vivencial;
- e) Finalmente, surgen cambios de visión de mundo, es decir, nuevas formas de pensar y actuar en el mundo.

Siguiendo estas características, la educación tendrá tres aspectos: unidad generacional, memoria-estratificación de la vivencia, y cambio de visión de mundo. La unidad generacional refiere a que un grupo de sujetos comparten de manera sólida los mismos pensamientos, ideales y acciones. Se trata de una contemporaneidad socio-histórica entre hombres y mujeres, de edades variables vinculados por un sentido de la vida o la búsqueda de un destino común. Los integrantes de tal grupo no pertenecen siempre a la misma posición generacional, es decir, no tienen fechas de nacimiento cercanas. El dato de nacimiento ubica al sujeto en un momento en el transcurso de los acontecimientos históricos, es el punto de partida a diversas posibilidades de trazar un destino, de afiliarse a ideales y modos de llevar su vida. No obstante, la contemporaneidad cronológica no conforma un ideal.

Incluso, tampoco la cercanía por la posición social, que es a lo que llama el autor conexión generacional. Compartir el mismo estatus socio-familiar, económico, étnico, estilo de vida y oportunidades abre posibilidades de establecer un vínculo pero no determina que todos conciben la realidad de la misma manera. La afinidad de ideales junto a otros deriva al coincidir en un espacio de acontecimientos históricos tecnológicos, sociales, políticos, científicos, económicos, salubres, etcétera, y enfrentarse a estos.

En este caso, la unidad generacional se entiende como el ideal educativo que comparten los docentes de una escuela. En efecto, todo proceso educativo tiene finalidades de acuerdo con la escala de valores que aspira fomentar una sociedad y que ha sido definida

desde aspectos religiosos, morales, económicos y políticos (De Azevedo, 2015). Así entonces, al estar insertado el tema de la alimentación en el sistema educativo, es ineludible que cuente con un esquema temático y con una finalidad, es decir, para formar ciudadanos con determinadas concepciones y prácticas alimentarias.

Esto quiere decir que, aun cuando la educación alimentaria se marque desde los lineamientos institucionales, este tipo de educación es un asunto contextual, no de lo que plantean organismos nacionales e internacionales o teóricos interesados en el tema, sino que existen directrices locales, tanto del medio social, de una época determinada, o de los propios docentes. Es decir, los grupos culturales son distintos, incluso los centros escolares son disimiles en condiciones, aspiraciones y problemas; por tanto, el contenido, el proceso de enseñanza, y el ideal educativo dependerán de ese entorno social inmediato.

Por otro lado, Mannheim (1928/1993), señala que la forma de entender el mundo se debe al contenido de la memoria enseñada, o heredada (en palabras del autor), y a la memoria experimentada, es decir, lo que se acumula por cuenta propia sin que exista la intención por parte de otro enseñar un conocimiento. La memoria heredada se compone de conocimientos y significados que las generaciones adultas han consensuado como correctos, y los entregan a generaciones jóvenes a través de algún soporte escrito, auditivo o visual para que les sirva en su proceso de integración a la sociedad.

De acuerdo con el autor, compartir de los conocimientos culturales acumulados es una característica de todas las sociedades, como si se tratara de un testigo que se entrega al siguiente corredor para que continúe y gane la carrera. Dado a que esos conocimientos culturales son extensos y lo que importa es mantener la estructura de fondo que oriente y controle la vida social no todo es entregado; sólo aquello que se considera importante. Corresponde a lo que en algún lugar y momento de la historia ha sido relevante, por ser caótico, revolucionario, o novedoso. Aquel conocimiento que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el que se considera fundamental para la continuidad del modo de vida, es decir, para dar continuidad a un sistema de organización, grupos de poder, normas, creencias, ideales de comportamiento, o prácticas en las diferentes dimensiones como la religión, alimentación, vestido; por el contrario, aquello que se considera insignificante se deja sin comunicar.

La enseñanza de generación en generación es necesaria ya que los portadores de la cultura no son los mismos. Mientras unos nacen, otros mueren o migran. Su partida se ha asimilado como una condición natural y necesaria para la innovación y rejuvenecimiento de la vida en sociedad. Sin embargo, no son un olvido rotundo, puesto que una parte de la cultura que acumularon conformará la memoria de las generaciones jóvenes mediante documentos escritos, grabaciones, obras de arte, las historias orales, datos de investigaciones; en discursos, charlas, escritos, fotografía, momentos compartidos.

De los conocimientos y la cultura que se comparte, hay una parte inadvertida, que no se capta de modo consciente. Son enseñanzas que no dependen ni se fundan de una clase académica, sino que de manera sutil se reproducen o reinventan a través del tiempo. Estos contenidos que se heredan (enseñan) de modo inconsciente e involuntariamente, sin que el enseñante y aprendiz realmente den cuenta de ello, son los valores e ideales que ha caracterizado a un grupo cultural, que se reinventan a través de nuevas prácticas, y tienen la función de mantener una forma de organización social.

Así mismo, este autor sostiene que la enseñanza de prácticas culturales y significados no llega de modo lineal al aprendiz, como si existiera un representante absoluto del conocimiento que va iluminar al novato, y en consecuencia, seguirá lo indicado sin hacer objeción. Más bien, se lee como una interacción entre generaciones que sucede en términos de intercambio, incluso de retroalimentación, es decir, “no sólo educa el maestro al discípulo, sino que el discípulo educa también al maestro” (Mannheim, 1928/1993, p. 219). Por tanto, las nuevas generaciones reciben la memoria acumulada en términos de apropiación, elaboración, o re-significación.

Dicha memoria heredada se contrasta y complementa con la memoria obtenida por uno mismo, es decir, la que se construye desde las vivencias. A lo largo de la vida se experimentan diversas situaciones, y solamente aquellas que dejan algún aprendizaje se suman a la base de conocimientos por experiencia, estas llegan a formar parte de la conciencia humana. Cada sujeto organiza sus experiencias de más a menos importantes, de las que marcan su sentir y pensar, a las que son irrelevantes. Ambos tipos de memoria se relacionan y jerarquizan. En conjunto entretejen un sentido de la vida, lo cual se cimienta como parte de las estructuras profundas de la conciencia del ser humano.

Las vivencias reunidas en el curso de la vida y los conocimientos entregados no se amontonan sin sentido, según el autor, estas se organizan por un proceso que denominó estratificación de vivencias. Refiere a que, se articulan mediante asociación y contraste, a través de ello, los conocimientos se confirman o se contraponen. El conjunto y la organización de estos saberes conforman la base para crear ideas, comportarse, modos de reaccionar, entender y dar continuidad la realidad.

A partir de lo escrito sobre la memoria, se aduce que el docente como miembro de una unidad generacional, es un portador de cultura, que tiene creencias, valores y normas asociadas con la alimentación y la salud, lo cual proviene de una enseñanza formal e intencionada, y de lo que ha experimentado, incluyendo lo vivido con sus alumnos. Por consiguiente, su enseñanza está filtrada por las convicciones de las que se ha apropiado a través de sus experiencias y que ha organizado de lo más a lo menos importante.

En este caso, se trata de una selección de mensajes que componen una visión de mundo sobre alimentación y nutrición, y que entregará a sus alumnos con la finalidad de prolongarla. De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de los docentes es relevante porque formarán parte de los primeros saberes de los estudiantes. Su comprensión de la realidad está delimitada por una serie de principios e ideales que conducen a un tipo de ser social, la cual se encontrará en los mensajes que provean a sus alumnos. De esta forma, los conocimientos que brinde a sus estudiantes, constituirán la base de su conciencia para actuar en su mundo.

Finalmente, como se mencionó en párrafos anteriores, cuando las personas tienen acceso a un bagaje cultural pueden asimilarlo de tal manera que den continuidad a una determinada acción social o un ideal que se originó tiempo atrás. Pueden tomar el contenido heredado como punto de partida para prolongar la lucha sobre algo, o mantener un modo de vida. Por el contrario, tal acceso al bagaje cultural puede servir de insumo para emprender una transformación, y haber cambios radicales. Sucede cuando los sujetos no encuentran en los conocimientos y significados heredados el mismo sentido de importancia como lo era para sus antecesores. La pérdida, sustitución o modificación de conocimientos acumulados ocurre porque al hacer una revisión de la cultura disponible se elimina lo que ya no se considera útil, al mismo tiempo que se visualiza lo que aún no se ha conseguido.

A menudo ocurre que, lo enseñado y experimentado durante el tiempo de juventud es el estrato más profundo y estable de la conciencia, y sirve para interpretar cómo funciona el mundo. De acuerdo con Mannheim (1928/ 1993) hasta los 17 años de edad, las personas tienen mayor receptividad de contenidos, están más dispuestos a recibir lo que se encuentra a su alrededor, y lo que los adultos les enseñan. Después de esta edad las nuevas ideas y comportamientos que se han estado construyendo se concretan y entonces comienza una vida más independiente del núcleo familiar, tanto en un sentido físico, como ya no vivir bajo el techo del hogar paternal, como también en un sentido ideológico y práctico, por ejemplo, cambiar de religión, de modelo alimentario, de ideales políticos.

Así sucede que, frente a lo que se intenta mantener se presentan nuevas ideas, por lo regular, de parte de las generaciones jóvenes, que se caracterizan por ser rebeldes, cuestionadoras, y propositivas en su forma de vida. Generalmente, las oposiciones tienen justificación en las circunstancias, es decir, se requiere de nuevos conocimientos para la vida presente ya que lo enseñado se creó en un tiempo y espacio distinto. Si bien, un saber es útil en un momento dado, en otro episodio de la historia puede no servir más y requerir de modificaciones.

Por tanto, siendo que la generación es la comprensión que un grupo de sujetos comparte sobre el mundo y el sentido de ser en este (Mannheim, 1928/1993), entonces, el principio y fin de una generación no estriba en el ciclo biológico, nacimiento-muerte, sino en un cambio de visión de mundo, esto es, una configuración en el modo de entender y vivir el espacio-tiempo. Enfocado a la investigación presente, significa primeramente que la enseñanza de la alimentación en las escuelas cambia la manera en que los alumnos perciben y actúan en su entorno; y en segundo lugar, significa que, este aprendizaje no es determinado e inamovible, sino que en algún momento se modificará dependiendo las circunstancias.

En conclusión, la combinación de estas fuentes teóricas muestran un esquema de principios que sirve, tanto para la implementación como para el análisis de la educación alimentaria en tres niveles que son: operativo, social y cultural, e ideológico. Es decir, el modelo lógico de educación nutricional con base teórica advierte una dimensión operativa ya que enuncia las bases para la creación de estrategias educativas centradas en el *para qué*

y *cómo* llevar una alimentación saludable. Más a detalle, de estas estrategias es pertinente toma en cuenta una dimensión social y cultural porque siguiendo a teoría sociocultural, se entiende que durante la enseñanza de la alimentación se establecen relaciones que se espera permitan una mejor socialización entre los actores educativos. Esto debido a que, las estrategias implementadas para la educación alimentaria están elaboradas con información nutricional, actividades y materiales; como también, se conforman de actitudes que los docentes y los alumnos toman durante el desarrollo de tales estrategias. Por tanto, dentro de los objetivos de la educación alimentaria es lógico considerar que el alumno sepa llevar una dieta nutritiva, como también, observar el fomento de valores y significados inculcados a través de este tipo de educación.

Finalmente, esto conduce a ver una dimensión ideológica, para lo cual ha servido la teoría generacional, desde aquí, el conjunto de estrategias y formas de interacción que ejecutan los docentes conllevan un ideal de vida, una forma de asumir y actuar en el mundo, la convicción de lo adecuado que es tal ideal tiene que ver con la situación de vida presente. En este sentido, la educación alimentaria es pedagógica siempre que la enseñanza sea trascendente en la vida del alumno y del profesor, y que ayude a transformar el pensamiento en cuanto a tomar los recursos y hacer uso de ellos, que coadyuve a buscar mejores formas de alimentarse, tanto a nivel individual como familiar y comunitario.

CAPÍTULO 6

DISEÑO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Educación para la alimentación saludable se concibe como un proceso de enseñanza-aprendizaje condicionado por la manera de vivir y entender el problema alimentario. Aunque se trate de un tema de incumbencia global, las estrategias y los objetivos educativos alimentarios son propios de los sujetos participantes, docentes, alumnos y padres de familia. Esto conduce a una investigación cualitativa, la cual admite que las experiencias de los actores sociales son fuente de información para el conocimiento de diversos acontecimientos. Propiamente, se considera que la experiencia docente, relacionada con la implementación de temas sobre educación alimentaria, es un medio que permite obtener información y dar respuesta a las interrogantes planteadas en este trabajo.

Para explicar los elementos metodológicos que se emplearon en el estudio de la educación alimentaria, el presente capítulo está organizado en los siguientes apartados: Antecedentes y características de la investigación cualitativa; Características del paradigma de la investigación cualitativa; Investigación cualitativa en los estudios de educación; Método descriptivo – interpretativo; Conceptualización de la experiencia docente; Técnica relato de vida; Consideraciones para la entrevista en profundidad; Instrumento; Sujetos de estudio; y Trabajo de campo.

6.1 Antecedentes y características de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa se ha construido a lo largo de un debate teórico-académico. Han cambiado aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, que han modificado la forma de entender y hacer investigación cualitativa. Solamente se puede identificar como aspecto fundacional y transversal de este campo: el interés por el descubrimiento del Otro (Gurdián-Fernández, 2010). Para brindar claridad sobre la forma en que se ha accedido al descubrimiento del Otro se presenta en breve cronología, recuperada del trabajo por Denzin y Lincoln (2011). Esta evolución de la investigación cualitativa se presenta en la tabla 11.

Tabla 11. *Evolución de la investigación cualitativa*

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Tradicional 1900-1950	<ul style="list-style-type: none"> -Paradigma científico positivista. -Interpretaciones válidas, confiables, atemporales y objetivas de la realidad. -Informes de investigación objetivos, colonialistas, experiencias de campo. -Investigador considerado un etnógrafo solitario que genera relatos de pueblos extraños. -Los sujetos estudiados son objetos para teorizar y archivar.
Modernista 1950- 1970	<ul style="list-style-type: none"> -Paradigma Pospositivista -Es la edad dorada de la investigación cualitativa rigurosa -Se valora el realismo social, el naturalismo y las historias de vida. -Informes de investigación sostuvieron un discurso positivista y pospositivista. -Teorías nuevas: etnometodología, fenomenología, teoría crítica, feminismo, etcétera.
Géneros imprecisos 1970 -1986	<ul style="list-style-type: none"> -Comenzó una era de géneros interpretativos desdibujados -Emergieron nuevos enfoques: posestructuralismo, neopositivismo, neomarxismo, deconstruccionismo, descriptivismo. -Diversificación de métodos: investigación histórica, biográfica, etnográfica, clínica, investigación-acción, descripción densa. -Relevancia del paradigma naturalista, pospositivista y construccionista en la educación.
Crisis de la representación 1986-1990.	<ul style="list-style-type: none"> - Tomaban importancia la teoría crítica, el feminismo y la epistemología con orientación racial en la investigación cualitativa. -Se cuestionan modelos tradicionales de validez, comprobabilidad, y objetividad. -El investigador es parte de la investigación. -Se aboga por una práctica más reflexiva y crítica en el proceso y la presentación de la investigación.
Era posmoderna 1990 - en adelante.	<ul style="list-style-type: none"> -Hay debates sobre la representación, legitimación y praxis, en otras palabras: el vínculo experiencia y texto es cuestionado; se hace necesario redefinir términos como validez, generalización, confiabilidad; y se abren debates sobre la posibilidad de generar cambios en la sociedad, y sobre las posibles maneras de representar al Otro.

Nota: Elaboración propia con base en “Introducción general, la investigación cualitativa como disciplina y como práctica” (Denzin y Lincoln, 2011).

La historia de la investigación cualitativa permite definirla ahora como un proceso holístico, empírico, interpretativo y empático (G. Rodríguez, Gil, y García, 1996), es inductivo, multimetódico, flexible y reflexivo, mediante el cual se busca desarrollar nuevas formas de describir, comprender, e interpretar los fenómenos sociales estudiados. De esta manera, el campo de investigación cualitativa es un abanico de posibilidades de indagación. Desde estas características, destaca que el análisis de los fenómenos estudiados rechaza el reduccionismo, va en contra del intervencionismo, busca la comprensión, hace énfasis en lo natural, y presta atención al lenguaje natural. Como se reconoce la pluralidad de realidades, es necesario contar con diversas miradas para tener un acercamiento más completo. Discurre en tanto campo interdisciplinar, transdisciplinar, como también, en muchas ocasiones contradisciplinar, construido por múltiples posiciones éticas y políticas (Denzin y Lincoln, 2011).

Ante el amplio repertorio de métodos y teorías, el reto al que se enfrenta el investigador es la elección adecuada entre el sinfín de opciones con que este campo de investigación cuenta. Por ello, los investigadores cualitativos se les distingue por su visión holística, actitud creativa y empática, además, reconocen la complejidad, multiplicidad e interrelación de perspectivas de los participantes (Vasilachis, 2019). Lo que permite, de acuerdo con esta autora, que el investigador tenga la posibilidad de combinar métodos, técnicas e instrumentos, asumiendo con ello una postura abierta a la información. Todo lo cual significa que el diseño metodológico en este campo es flexible.

Otros aspectos que caracteriza a los investigadores cualitativos es que centran su interés en el significado, los contextos y los procesos de la realidad social, esta entendida como producto de la interacción humana y su contexto (Flick, 2007). Por lo mismo, otra característica fundamental es el abordaje de un fenómeno en “situación natural” (Schettini y Cortazzo, 2015). Consiste en rechazar las pruebas experimentales a la cotidianidad, los momentos eventuales, y a las diferentes prácticas de la vida; pues lo que interesa es comprender el mundo tal cual lo vivencian.

Para mejorar la comprensión de la realidad social que estudian, es preciso que reflexionen sobre sus acciones, observaciones e impresiones, que tengan una vigilancia epistemológica (Vasilachis, 2019). Esta vigilancia, obliga al investigador a cuestionar y mantenerse atento de la relación que establece con los demás sujetos en la construcción de

conocimiento, con las teorías y el manejo de estas, y con la propia transformación, ya que están inmersos inevitablemente en una interacción permanente con los sujetos de estudio, e implica que se encuentren lidiando ante una diversidad de perspectivas.

La recolección de datos que puede ser mediante elementos visuales y/o verbales, se convierte en texto. Como señala Anguera (1986), las palabras son por excelencia, el soporte de los datos en la investigación cualitativa. Así mismo, indica que el análisis de la información se consigue mediante la triangulación y el proceso de generación de teoría sustantiva. La triangulación, es una característica destacada de la investigación cualitativa, su función no es la comprobación de datos, sino que tiene el propósito de constatarlos, complementarlos y entretrejerlos; además, es importante considerar que existe triangulación de datos, de investigadores, de métodos, de teorías y múltiple (Betrián, Galitó, García, Jové, y Macarulla, 2013). De esta manera, se consigue información sobre los significados y los hechos que caracterizan un asunto de la vida social. Ahora, de todo lo anterior, es importante aclarar el paradigma que se ha considerado para desarrollar esta investigación.

Paradigmas de la investigación cualitativa

Las vicisitudes de la investigación cualitativa son producto del debate entre paradigmas, por un lado, el positivista, y por otro, la corriente interpretativa. El paradigma, como definió Kuhn (1971), se conforma de prácticas, discursos y teorías científicas que orientan la visión del mundo para los integrantes de una comunidad científica, quienes legitiman el conocimiento, las reglas metodológicas, y los criterios de validez que objetivan el conocimiento. Así entonces, dicho debate es un encuentro de posturas sobre los procedimientos adecuados para indagar científicamente los fenómenos sociales.

De modo sencillo, es un conjunto de creencias que guían la acción al conocer al otro, pues entrama una red de premisas epistemológicas, ontológicas, y metodológicas que configuran la manera en que un investigador cualitativo observa y actúa en el mundo (Sánchez, 2013). Se trata de los fundamentos a través de los cuales se delimita: qué, con quién y cómo se conoce una realidad particular. Es decir, consiste en creencias y premisas sobre ¿qué es la realidad?, su dimensión ontológica; también, acerca de ¿cómo es la relación

entre quien investiga y aquello que conoce?, lo que refiere a lo epistemológico; finalmente, acerca de ¿cómo conocer al mundo?, esto es, la metodología.

Durante el siglo XIX el paradigma de las ciencias físicas y matemáticas se convirtió en un referente para el estudio de los hechos sociales (Mardones y Ursua, 1997). Es decir, el paradigma de la investigación cualitativa estuvo influenciado por los principios, creencias y valoraciones del paradigma positivista. Estudiosos como Augusto Comte y Emile Durkheim, afirmaban que los fenómenos sociales eran semejantes a los fenómenos naturales, por consiguiente, su indagación era factible desde el paradigma positivista. Este pensamiento permaneció vigente hasta que emergieron contraposiciones de los partidarios del paradigma *verstehen*, traducido como comprensión, cuyo esquema de pensamiento era llegar al significado y las intenciones de las acciones de las personas.

A finales del siglo XIX, W. Dilthey observó que la teoría del conocimiento desde la perspectiva del positivismo no era adecuada para el estudio de los fenómenos sociales, ya que estos no son cosas fijas y universales; en cambio, los fenómenos sociales llegan a ser, a construirse por la historia que trazan diversos actores durante su actuar (Mardones y Ursua, 1997). Posterior a Dilthey, se encuentra Marx Weber, otro pensador fundador del paradigma interpretativo, ambos sentaron las bases para estudiar la realidad y los fenómenos sociales que en ella acontecen desde esta nueva mirada (Mardones y Ursua, 1997). Así, se caracterizó lo que importa del paradigma interpretativo como la intencionalidad, las formas de interacción y los aspectos subjetivos de las experiencias de las personas. También, se propuso que debido al objeto de las ciencias sociales, el estudio de los fenómenos debe ser en el entorno en el cual se encuentra inserto el individuo para captar el mundo histórico-social que ha construido.

Aun cuando el origen de este paradigma se ubica a principios del siglo XX, es hasta la década de 1970 que toma verdadera importancia, pues se abre una perspectiva más pluralista, dialógica e interpretativa. Las representaciones culturales y sus significados se consideraron como puntos de partida, “la era dorada de las ciencias sociales ya había pasado y comenzaba una nueva era de géneros interpretativos desdibujados” (Denzin y Lincoln, 2011, p.76). Eventualmente, el paradigma interpretativo, ha tomado posicionamiento en la investigación cualitativa, contrarrestando el reduccionismo, el universalismo, la poca validez

ecológica, y estricto objetivismo del positivismo (Sánchez, 2013; Gurdián-Fernández, 2010), lo cual se comprueba reiteradamente al encontrarse con que el estudio de las realidades sociales se caracteriza por la dinámica de los grupos humanos, que generan nuevos espacios culturales y sociales, y por ello, requieren miradas innovadoras para comprenderlas.

De manera semejante Vasilachis (2019), hace una comparación entre los supuestos del paradigma positivista y el interpretativo. Para el primero son: la observación exterior de los fenómenos sociales; las leyes sociales como expresión de regularidades; las explicaciones causales, y la verificabilidad de las teorías. En contraste, el segundo se caracteriza por: la resistencia para analizar los fenómenos sociales bajo causalidad, generalizaciones y predicciones como el mundo físico; la relevancia al mundo de la vida, a los contextos; el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno; y la doble hermenéutica, esto es, generación de conceptos para interpretar una situación y emplearlos para la significación de situaciones similares.

Así, la investigación cualitativa, a través del paradigma interpretativo, tiene como objetivo responder a las cuestiones sociales a partir de las experiencias reales de las personas, e intenta dar sentido e interpretar el fenómeno de acuerdo al significado que atribuyen los sujetos inmersos en la realidad que se estudia (Cotán, 2016). Por consiguiente, se entiende que desde lo ontológico, el paradigma interpretativo, concibe la realidad como producto de las interacciones humanas, lo que la hace compleja, diversa y dinámica. En la dimensión epistemológica, hay un involucramiento entre el investigador y los sujetos estudiados. Mediante la relación que establecen, comparten y construyen conocimientos, dejando de lado la comprobación de teorías ya establecidas. Lo cual marca una diferencia central frente al positivismo. Finalmente, a nivel metodológico, las técnicas, instrumentos y procedimientos permiten el registro de las lógicas internas de los fenómenos de la vida social, así como las manifestaciones que integran su complejidad.

Actualmente, la investigación cualitativa se integra por una amplia variedad de enfoques interpretativos. Por su parte, Denzin y Lincoln (2011), documentan que no hay una única verdad interpretativa, sino muchas comunidades de interpretación, cada una con sus propios criterios para evaluar una interpretación. Sugieren que las perspectivas teóricas que integran la investigación cualitativa son: el constructivismo; el crítico - marxista,

emancipatorio, el feminismo-posestructuralista, la teoría fundamentada, fenomenología y etnografía.

De manera semejante, dentro del paradigma interpretativo, G. Rodríguez et al. (1996) ubican los enfoques: naturalístico, constructivista, fenomenológico, hermenéutico, interaccionismo simbólico, y microetnografía. Por último, Flick (2007) agrupa los enfoques en tres líneas de posiciones teóricas denominadas como: punto de vista de los sujetos, creación de las realidades sociales, y marco cultural de las realidades sociales. Respectivamente, en la primera línea coloca el enfoque del interaccionismo simbólico, interaccionismo constructivo, teorías subjetivas. En la segunda línea se encuentra la etnometodología, estudios del trabajo, psicología discursiva. En la tercera línea, se encuentra el estructuralismo, psicoanálisis, posestructuralismo, y las representaciones sociales. Finalmente, debido a que existe un amplio bagaje de métodos, técnicas y formas de clasificarlos, es conveniente recuperar rasgos esenciales, y tener claro que dentro del paradigma interpretativo, la investigación conlleva: 1) el *verstehen* o comprensión, como principio epistemológico; 2) la reconstrucción de casos; 3) la construcción de la realidad como base; 4) y el texto como material empírico (Flick, 2007).

Investigación cualitativa en los estudios de la educación

De acuerdo con todo lo anterior, aunque la investigación cualitativa comenzó en el campo de la antropología y la sociología, en la actualidad se emplea en distintas disciplinas. Sus recursos metodológicos, técnicos y teóricos se encuentran en estudios del campo de la enfermería, medicina, psicología, como también, son útiles para el estudio de diversas realidades en el ámbito educativo.

De la misma forma que la investigación cualitativa comenzó a realizarse desde el enfoque positivista, así sucedió con los estudios en la educación. A finales del siglo XIX, la pedagogía adoptó una metodología científica y se convirtió en pedagogía experimental (Rosas, 2018). Esta modalidad desarrollada en Alemania, Inglaterra, Bélgica y Rusia, entre otros países, centraba el interés en obtener utilidades prácticas para la evaluación, la medición del rendimiento escolar, y la experimentación de sistemas organizativos (Ocaña, 2010). Sin embargo, hacia los años setenta, la confianza en la pedagogía experimental disminuyó

(Mosteiro y Porto, 2017). Justamente cuando los científicos sociales y humanistas prestaban seria atención a un paradigma más holístico: el interpretativo (Denzin y Lincoln, 2011).

La investigación educativa se ha convertido en un campo interdisciplinar, y permite que los problemas educativos se pueden observar desde distintas miradas, con un análisis profundo y holístico (Latapí, 2008). No obstante, se pretende crear un bagaje conceptual y teórico para el campo de la educación, por tanto, los investigadores educativos han implementado diversos procedimientos, métodos y principios de la investigación buscando que la educación adquiriera el estatus de disciplina. De ahí que, actualmente, la investigación educativa, se realiza desde tres paradigmas: positivista, interpretativo y sociocrítico, los cuales corresponden respectivamente a la investigación cuantitativa, cualitativa y socio crítica (Sánchez, 2013; Cotán, 2016).

Para abordar este proyecto se recurre a la investigación cualitativa, con paradigma interpretativo. Al respecto, Mosteiro y Porto (2017) observa que la investigación cualitativa desde el paradigma interpretativo se interesa por la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados que atribuyen los sujetos implicados. De manera semejante, Sánchez (2013), sostiene que este paradigma hace posible una mayor y mejor comprensión de la realidad educativa compleja, impacta de modo positivo en el desarrollo de prácticas educativas, da mayor acceso a la subjetividad, y al esquema de comprensión de las realidades educativas concretas.

Por otra parte, la decisión del paradigma deriva de la revisión literaria presentada en los capítulos anteriores, la cual permite concluir que: educar la alimentación tiene un carácter local y cambiante, sobre todo cultural. Aun cuando se trata de un asunto de incumbencia internacional, educar para una alimentación saludable no es cuestión de preceptos institucionales definitivos, ni de especialización médica; sino que se concibe como un proceso de enseñanza-aprendizaje construido por la manera de vivir y entender el problema alimentario desde los actores participantes, quienes son docentes, alumnos y padres de familia. Por tanto, se considera que a través de la experiencia de los docentes es posible comprender el proceso de organización e implementación de las estrategias pedagógicas referentes a este tema, así como, la formación que deben tener los docentes para desarrollarla en la escuela.

6.2 Método descriptivo-interpretativo

Para responder a las preguntas planteadas en esta investigación, se eligió el método descriptivo – interpretativo, el cual tiene como objetivo: una descripción conceptual coherente sobre el fenómeno estudiado utilizando patrones temáticos (Ghorbani y Matourypour, 2020). Es decir, se pretende tener una comprensión basada en los aspectos subjetivos de quienes están involucrados en fenómenos experienciales complejos, lo cual permita contar con un conocimiento suficiente para guiar las decisiones futuras referentes al fenómeno estudiado (Thorne, 2016). De acuerdo con estos autores, este método se basa en la premisa de que no existe universalidad cultural, sino variaciones entre los grupos humanos; así también, consideran que todo fenómeno social se comprende desde los miembros de ese grupo, no desde las teorías formales predispuestas, por lo que, los datos principales son los testimonios de cada uno de los sujetos inmersos en la realidad estudiada.

Referente a ello, Pinheiro et al. (2018) sostienen que este método ha sido empleado en investigaciones centradas en las percepciones y experiencias de los sujetos, sobre todo en disciplinas aplicadas. De acuerdo con Thorne (2016), la educación es, precisamente, una disciplina aplicada que necesita de un conocimiento que se encuentre en un punto medio entre la teorización y la aplicación, requiere de la generación de una descripción interpretativa, es decir, que incluya el acervo testimonial así como la abstracción. En este sentido, la autora señala que, es importante tener en cuenta que el conocimiento desarrollado no será considerado como lo último o lo determinante, ni pretende llegar a ser una teoría formal, sino que tiene como finalidad que, en algún momento, tal conocimiento sea de utilidad para estudios que persigan una intervención.

La descripción y la interpretación son procesos relacionados en la investigación. Por un lado, la descripción es una pieza fundamental para mantener fidelidad a los hechos, responde a dónde, qué pasó, quienes, cuándo; por otro lado, se buscan detalles, profundizando en los puntos de vista y significados, con ello, se tiene el propósito de examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan el fenómeno que vivencian (Hernández-Sampieri, 2014). De manera semejante, Aguirre y Jaramillo (2015), sostienen que la descripción es inherente y relevante en los métodos cualitativos, ya que para lograr la interpretación se requiere de datos suficientes para comprender los significados, lo cual exige

una descripción detallada; así mismo, al preservar los hechos, se mantiene rigurosidad en el reporte de investigación pues esto evita caer en especulaciones.

Como refiere Depine (2018), en la descripción, las palabras se adecuan al mundo, y en la interpretación, el mundo se adecua a las palabras, de igual forma, en lo primero se consiguen hechos y afirmaciones, en cambio, al interpretar se hacen declaraciones. En este sentido, el método descriptivo-interpretativo es un proceso mediante el cual los datos se registran, se organizan y se contrastan, con la finalidad de hallar el sentido que tienen determinadas acciones que caracterizan un fenómeno social.

De acuerdo con Ghorbani y Matourypour (2020), este método tiene un carácter flexible debido a que no señala estrictamente una secuencia de pasos; y tampoco un marco conceptual estrictamente determinado. Esto quiere decir que, los asuntos que se indagan obedecen a los problemas que se observan, no se toma una realidad para comprobar conceptos predeterminados. Por tanto, el investigador traza y elige sus propios recursos, tomando en principio los siguientes puntos (Thorne, 2016):

- a) Construir un marco analítico, que consiste en documentar y esclarecer lo que se sabe, tener un referente de análisis, pero no como un marco formal e inquebrantable de conceptos.
- b) La fuente de datos son los sujetos implicados en el fenómeno social de estudio.
- c) El número de los participantes es guiado por la identificación de informantes clave bajo un perfil descrito, y por el punto de saturación.
- d) Los datos son codificables, clasificables y relacionales, por lo que, el análisis siguen un proceso en el que la narrativa de los informantes se codifica, contrasta, e integra de nuevo en categorías.

Por lo tanto, de acuerdo con este método, se accederá a los docentes con experiencia en educación alimentaria, y sus testimonios serán analizados mediante un proceso de comparación y codificación, lo que conducirá una descripción profunda conceptualizada y coherente sobre la educación para la alimentación en los contextos escolares de Las Margaritas, Chiapas. A manera de recordar y tener presente el curso de esta investigación, la pregunta general que guía este trabajo es: ¿Qué revela la experiencia docente de los

profesores que han impartido educación alimentaria por más de cinco ciclos, en tres escuelas de nivel primaria, ubicadas en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas?

Teniendo las preguntas particulares: ¿Qué perspectiva tiene el profesorado sobre la implementación de la educación alimentaria?; ¿Cuáles son las estrategias didácticas que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación? ; ¿Cómo ha sido la formación del docente para la enseñanza del tema de la alimentación?, finalmente, dado a que la experiencia docente es un punto central en el objeto de estudio, se abre un espacio en este capítulo para ampliar su concepción.

Conceptualización de la experiencia docente

Tal como se ha escrito, el interés de este proyecto es estudiar la educación alimentaria. No obstante, referirse de esta manera queda una idea ambigua y amplia porque involucra a todos los actores inmersos. Por ello, cabe hacer una precisión: el abordaje de este estudio es a través de la experiencia docente, lo que significa que interesa centrar la atención en los docentes, y en específico, importa su conocimiento empírico, obtenido a lo largo de esta labor. Esta selección tiene relevancia ya que los especialistas de la salud han tenido protagonismo en la planeación para el desarrollo de programas referentes a este tema (SS y SNDIF, 2019). Aunado a esta razón, también se consideró que la experiencia docente es significativa para comprender el fenómeno de la educación alimentaria debido a que se le ha brindado mayor atención a las necesidades de quienes hacen el cambio de patrones de alimentación, y no a los que son encargados de desarrollar esta tarea.

De esta manera, al optar por la experiencia docente se toma el punto de vista de los actores que tienen, como parte de sus tareas profesionales, prestar una atención comprometida a la enseñanza de la alimentación dentro del espacio escolar. Para sostener lo anterior, se retoman algunas aseveraciones hechas por estudiosos que ha tratado la experiencia docente. Contrastando diversos autores, se puede definir que la experiencia docente es un proceso de transformación y relación con los otros; que a partir de ello es posible encontrar y comprender situaciones de formación docente, identidad profesional, práctica pedagógica, organización escolar (Ocampo y Cid-Souto, 2012; Páez, 2015; P. J. Moreno, 2015; Keck y Saldívar, 2016; Labrador y Villegas, 2016; Suárez, 2016; Domínguez,

Ruiz y Medina, 2017; y Suárez y Metzdorff, 2018). De acuerdo con estos autores, la experiencia docente tiene la siguiente condición: vivenciar y reflexionar lo vivido, lo cual se manifiesta en la narración de los hechos, opiniones, interpretaciones, decisiones, y explicaciones.

Lo anterior es congruente ya que toda vivencia es un proceso donde convergen dificultades, personas, y situaciones. En el caso de la profesión docente, incluye un trabajo exhaustivo y de múltiples tareas, que abarca desde impartir clases hasta los asuntos administrativos. Durante la realización de estas actividades, los profesores se encuentran con nuevos retos curriculares, condiciones institucionales, éxitos y decepciones, situaciones memorables de convivencia con los alumnos, así como, momentos de diálogo entre profesores y padres de familia, todo ello, le provee de saberes que definen su labor docente (Rockwell y Mercado, 1989). La reflexión de todo ello, permite valorar el antes y los posibles efectos en el después de una vivencia, lo que se traduce como crecimiento en la práctica docente ya que se espera que el profesor tome mejores decisiones con su clase. Al respecto, Keck y Saldívar (2016) sostienen que la experiencia es el autoconocimiento, la capacidad de aprender sobre uno mismo, y es una condición crucial para recuperar la vitalidad y el compromiso por la labor con el ser docente. Esto refiere a que, un docente se forma como tal y se llega a sentir como tal a partir de la experiencia.

En el mismo sentido, P.J. Moreno (2015) propone que la experiencia docente es un proceso mediante el cual, un profesor reconoce quien es como profesional e incluye las formas de enseñanza que ha implementado y los materiales que ha utilizado para promover el aprendizaje. Mediante el enriquecimiento día a día del manejo de técnicas y actitudes, un docente define su ser profesional (Ocampo y Cid-Souto, 2012). La apropiación de saberes durante el trabajo diario en la escuela predispone a que, los docentes sean unos expertos adaptativos, quienes mediante procesos ensimismados de análisis desarrollan mejor sus funciones (Moral y Pérez, 2010). De esta manera llegan a visualizar y entender por qué hubo fracasos, o, por qué hubo éxitos, un análisis que se refleja tanto en el aprendizaje como en el sentir de los alumnos y docentes (Labrador y Villegas, 2016).

Así entonces, existe una relación inevitable y evidente entre formación y experiencia, es decir, la formación del docente sucede a través de la práctica. Esto es así, porque en el

curso de la cotidianidad, se comprueban los principios teóricos que poseen, y se adquiere dominio en el ejercicio de la enseñanza. En especial, la reflexión de las vivencias es importante cuando las cosas no salen como se planearon, ya que este ejercicio reflexivo permite tomar audacia para enfrentar las situaciones imprevistas en el entorno escolar. Tal proceso formativo sucede a partir de una evaluación de lo vivenciado, tanto de lo bueno como de lo malo, por lo que, se hace cuestionamientos sobre los resultados que observa de sus decisiones.

Dentro de todo lo que consiguen reflexionar, se apropian de las vivencias sobresalientes que son de utilidad para desempeñarse con efectividad en su quehacer. Es decir, unas experiencias se asumen con más importancia que otras (Domínguez et al., 2017). Por un lado, se trata de las que han marcado el ser docente, por tal, son denominadas experiencias formativas, y coadyuvan al desarrollo profesional. Significa que, la experiencia docente se considera como tal, cuando la reflexión de las vivencias en la escuela sirven para desarrollar la capacidad de leer la realidad educativa, esto es, para diagnosticar problemas en el salón de clase, generar conocimiento sobre la propia práctica docente, y brindar soluciones a las cuestiones de la realidad concreta.

En relación con todo lo anterior, Páez (2015), indica que la experiencia docente es un recurso para la creación de nuevas estrategias de trabajo y convivencia en el aula, sin embargo, para que sea de utilidad, es necesario que toda la información acumulada sea organizada y socializada bajo un esquema de valoración donde se concentren los resultados positivos, como lo que no fueron, y se sometan a un diálogo interno y con los otros, incluyendo las dudas y la incertidumbre. Así, en principio, la experiencia es un proceso particular e irreplicable, ya que cada sujeto hace una valoración de sus propias vivencias y es protagonista de su historia formativa, sin embargo, es también colectiva porque se conforma con la asistencia de otros, y porque el cambio logrado a partir de la reflexión particular afecta a los demás.

Para identificar una diversidad de acciones y escenarios formativos, la narración de las experiencias son un medio adecuado (Domínguez et al., 2017). En esta narración se presta atención a los elementos, personas y objetos que estuvieron en el acontecimiento. Incluye las instalaciones de la escuela, las funciones de los docentes y su desempeño en la impartición

de conocimientos. Así mismo, tal narrativa consiste en identificar las relaciones de los aspectos mencionados, a través de las cuestiones que pasó, que sintió, y cuáles son los elementos significativos que trascienden en el pensamiento y actitud.

En otras palabras, esta autora observa que, el docente no solamente acumula saberes técnicos, sino también formas de reaccionar, puesto que, al momento de ejercer la enseñanza, están implicados miedos, alegrías, y un tipo de lenguaje. Así, se entiende que, la docencia no es una labor meramente técnica e intelectual, sino también de crecimiento social y emocional, que emerge a causa de la interacción con el otro u otros, por lo que, reflexionar y cambiar no solamente tiene efectos en sí mismo, sino que le conduce a tomar responsabilidad por sus compañeros de trabajo y sus alumnos.

Por otro lado, también se ha entendido que las experiencias docentes funcionan como una estrategia de investigación-formación-acción. De acuerdo con Suárez y Metzdorff (2018), a partir de los relatos de la práctica docente y la modalidad de trabajo pedagógico entre compañeros docentes, se promueven el interés y la participación en los procesos de indagación, de co-formación y acción colectiva en el campo educativo. El conjunto de ello, motiva al debate acerca de la viabilidad y la legitimidad de involucrar a los docentes en los procesos coparticipación y en la producción de conocimientos (Suárez, 2016). Por tanto, a través de los relatos de la experiencia docente se pueden encontrar interpretaciones pedagógicas, formas de ver el mundo escolar, alternativas para la mejora escolar. En consecuencia, contribuye a la reconstrucción de los procesos enseñanza-aprendizaje, a la formación y desarrollo profesional docentes.

De esta manera, los referentes citados en este apartado, muestran que es pertinente indagar en la experiencia docente de los diferentes profesores inmersos en el tema en cuestión, ya que efectivamente, los relatos o las narraciones pueden contener los contenidos y los procesos a los que se ha recurrido para enseñar un determinado tema. Propiamente, en este caso, se tiene como finalidad, el registro de lo que ha pasado con alumnos, familia y con el mismo/a docente al educar para la alimentación saludable.

6.3 Relato de vida: acceso a la experiencia docente

La técnica relato de vida tiene sus antecedentes en el método biográfico, el cual se consideró una vía para entender los cambios sociales, ya que el paradigma positivista con sus métodos de rigurosidad como la encuesta, no estaban resultando útiles para entender los cambios sociales (Pujadas, 2002). Ante ello, se necesitaban técnicas que permitieran profundizar y ampliar el estudio del ser humano en su subjetividad, el carácter dinámico y temporal de sus realidades. De esta manera, la narrativa del sujeto se ubica en los primeros estudios sociales que trataban de hacer frente al paradigma positivista, especialmente en las investigaciones cualitativas realizadas por integrantes de la Escuela de Chicago (Martínez, 1995).

En la publicación de *The polish peasant 1920* por Thomas Znaniecki, empezó a utilizarse el término *life history* para designar la narrativa de una persona, incluía registros documentales, entrevistas, bibliografías; después el término se empleó para referirse solamente a la narración biográfica del sujeto (Pujadas, 2002). La distinción entre historias de vida y relatos de vida fue señalada en Norman. K Denzin, estableciendo que las primeras aducen a un intento por captar cada uno de los momentos de la vida completa de una persona, en cambio, el relato de vida consiste en narrar un episodio de la vida (Bertaux, 1999).

Siguiendo la acepción anterior, el relato de vida es una técnica que permite obtener narrativas, que en este caso, se buscan narrativas sobre el proceso de la educación alimentaria en el microespacio escolar que comprende el ambiente áulico, así como referencia del espacio familiar de cada estudiante. Esta técnica muestra ser apropiada para captar los procesos, las circunstancias, las opiniones y las soluciones que los docentes han encontrado al educar la alimentación, ya que se define como

un discurso *narrativo* que trata de contar una historia *real* y que, además, a diferencia de la autobiografía escrita, se improvisa en el marco de una relación dialógica con un investigador que, de entrada, orienta la entrevista hacia la descripción de experiencias que le ayuden al estudio de *su* objeto (Bertaux, 2005, p.73-74).

De la definición se distinguen los elementos: episodio de vida, narración, fenómeno social, relación entre narrador e investigador. Los cuales se explican a continuación.

Episodio de la vida

El relato de vida hace alusión a una parte de la vida de la persona, se compone de contradicciones, luchas, praxis y subjetividades, no de todo lo que compone la experiencia humana. Está configurada por la relación entre los fenómenos socioestructurales y sociosimbólicas, su dinámica, y su dialéctica (Bertaux, 1999). Indagar en un episodio de la vida tiene importancia ya que es una forma de

Comprender un objeto social «en profundidad» [...] no es para comprender tal o cual persona en profundidad, sino para adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida dentro de ese objeto social, para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizados y reunidos, ayuden a comprender su funcionamiento y su dinámica interna (Bertaux, 2005, p.49).

Los hechos que se vivencian y que pueden ser de índole económica, tecnológica, educativa, o política nos hacen actores en un espacio-tiempo porque colaboramos en la fijación y reconfiguración de tales acontecimientos. Esto, a partir de que, las creencias, posturas, estilos de vida, y modos de ver el mundo que una persona ha adoptado en el tiempo sociohistórico que ha vivido se convierten en las cartas y estrategias con las que juega en su presente, y que, sin pretenderlo, así aporta a la construcción y continuación de la vida social. Por ello, el episodio de vida representa la participación en el mundo social, no es algo aislado de los demás. Muestra los detalles que han trascendido de un evento en la vida de una persona, y que en contraste con otros testimonios, se pueden identificar coincidencias. Por lo tanto, se entiende que una persona narra de su vida lo que le ha sido relevante.

Narración

El relato de vida tiene esencialmente una forma narrativa, ya sea escrita u oral, en la que se hace un esfuerzo por darle sentido al pasado y a la situación presente (Bertaux, 1999). Implica describir, explicar, evaluar personajes, contextos y sus relaciones en una situación específica. Su utilidad se encuentra primeramente en que ayuda a reconstruir un hecho, aunque a través de ella, contiene una perspectiva y reflexión particular sobre lo que se ha vivenciado, los recuerdos y los conocimientos que han trascendido en la memoria de la persona entrevistada ayudan a conocer y comprender un hecho social. La descripción de los

contextos, sujetos, e interacciones conlleva a la elaboración de juicios o evaluaciones, y explicaciones de las razones por las que actúan en determinada forma (Bertaux, 2005). Son una de las formas humanas más naturales de establecer comunicación, que permiten al investigador acercarse al mundo y a las experiencias de los entrevistados de un modo más amplio y ameno, pues se consigue información sobre cómo comenzó, cómo se desarrolló, y en qué se convirtió determinada vivencia (Flick, 2007).

Al tomarlos como fuente de recopilación de datos hay que considerar que son incoherentes, parciales e inestables, por consiguiente, una experiencia narrada es modificable, contrastable y complementable (Bourdieu, 1989/2011). Los relatos son incoherentes porque al dejar fluir una narración, los pensamientos navegan sin brújula, aquello que interesaba explicar al principio se puede perder con otros recuerdos, y diversos puntos se pasan por alto.

La totalidad del relato de vida no existe, sino que está fragmentada y dividida. Lo que interesa es la significación, no la plenitud de los hechos, cuando alguien narra parte de su vida no la recita, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta (Bertaux, 1990). Por último, son inestables porque el narrador puede agregar datos que no recordó una primera vez, y conforme experimenta otras situaciones se apropian de más conocimientos coadyuvando a modificar su manera de entender, recordar y reflexionar sus vivencias.

Dado a que, los relatos son parciales o carentes de totalidad porque solo contienen una parte de lo vivido, es claro que, comprender y captar el sentido de un fenómeno desde un solo relato no es suficiente, sino que se necesita de otros relatos para describir y comprender las causas y consecuencias de los hechos. De esta manera, hay que destacar que la secuencia de los hechos es una síntesis de lo heterogéneo ordenado bajo ciertas lógicas, desarrollado en un tiempo concordante - discordante (Ricoeur, 2006).

Las características mencionadas indican que, cuando un suceso se relata, la interpretación de la vivencia se altera, porque la persona entrevistada selecciona qué relatar y de qué manera hacerlo. Relata empleando las palabras que ha internalizado, y desde las condiciones sociales a las que pertenece. Así, contiene siempre un sentir, una posición, una temática, y un sistema de lenguaje. Por ello, lo narrativo se instala como una actitud y una forma de comprensión de la experiencia, con efectos sobre los procesos de socialización

(Buitrago y Arias, 2018), pues, en la examinación de la experiencia se recupera lo que ha sido significativo y ha tomado sentido en la construcción de la vida social.

En este mismo sentido, Cornejo, Mendoza, y Rojas (2008), señala que la forma narrativa tiene un carácter dinámico y autónomo de parte de quien interpreta, construye y comparte su historia, es decir, contiene aspectos hermenéuticos, existencialistas, y dialéctico-constructivistas. Lo hermenéutico, refiere a que una narrativa es una interpretación de lo vivido, no es el hecho cien por ciento real, sino que es la forma en como se ha asimilado y caracterizado un hecho.

La cualidad existencialista, consiste en que las personas son capaces de decidir sus acciones, como también son capaces de decidir qué y cómo relatar sus testimonios, discursos, pensamientos, sueños y sentimientos. Decidir qué y cómo narrar, significa tomar responsabilidad de las propias palabras, dándole sentido de lo bueno y malo a la situación que se narra. Aquí resalta el hecho de que, los elementos que permean la toma de decisiones sobre qué decir, qué tanto decir, de qué manera, y qué omitir se encuentran en una serie de principios, valores, comodidad, e intereses.

Como apunta, Cornejo et al. (2008), cuando se solicita a la persona que relate una parte de su vida sobre ciertos contenidos, de modo implícito también se le está solicitando que tome una posición frente a lo que cuenta, lo cual puede ser de manera consciente o dejarlo fluir sin intención alguna de manejar su testimonio. Teniendo tales características, el investigador debe estar atento a reconocer las metáforas y gestos que emergen, y entonces, atender la trama temporal con sus hitos e inflexiones, que marcan quiebres y giros en la trayectoria narrativa (Buitrago, Arias, 2018). Así entonces, aun cuando exista una guía de parte del investigador para obtener una narrativa, no significa que se obtendrá toda la información completa y verdadera, ya que esta depende de lo que el entrevistado considera importante y decide compartir.

De acuerdo con los aspectos enunciados de la narrativa, puede surgir duda de emplear esta técnica, porque en pocas palabras, alude a falta de credibilidad en los datos. Sin embargo, se reconoce la riqueza en el contenido, la posibilidad de reconstruir los hechos al contrastar diferentes relatos, así mismo, permite que los participantes compartan lo que han considerado importante en su realidad.

Fenómeno social

Los fenómenos sociales no existen separados de los individuos que los viven, producen, sufren y gozan, debido a esto, la subjetividad cobra un valor central, porque se reconoce que lo social se vislumbra en la singularidad de cada relato y de cada narrador que ha estado inmiscuido en el asunto que se cuestiona (Cornejo et. al., 2008). Debido a que el relato de vida da acceso a las vivencias relacionadas con la experiencia social, esta técnica permite ubicar al sujeto en determinadas prácticas sociales, así como en los escenarios históricos y culturales en los cuales se producen las narraciones, y entonces, el lenguaje funciona como mediador simbólico de los significados (Buitrago, Arias, 2018). Es decir, los relatos sirven “para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o incluso para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social” (Pujadas, 2002, p.62-63).

Así entonces, por un lado, los relatos de vida permiten comprender el sentido que tiene para el propio informante haber vivido lo que vivió, por otro lado, induce las características generales de la realidad que se estudia, es decir, hay un intento por “construir un puente entre el microcosmos y las macro- estructuras sociales e históricas” (Sautu 2005, p.48). Por ello, tiene una utilidad flexible a diversos temas sociales, tanto asuntos individuales como colectivos, situaciones que conllevan a modificaciones significativas en los sistemas de valores y el comportamiento de los grupos sociales (Pujadas, 2002). Por lo anterior, se ha empleado para estudios sobre identidad, valores, tortura, pobreza, violencia, conflicto de roles, relaciones de género, estilos de vida, procesos migratorios, y estructuras de producción, entre otros (Bertaux, 1999).

Relación narrador e investigador

En el relato de vida existe una relación dialógica y constructivo entre el investigador y el informante, se trata de eliminar las jerarquías intelectuales, y admitir que ni uno, ni otro, poseen más conocimientos. De esta manera, la cualidad dialógica del relato de vida refiere a que la narración de la persona es producto de lo predeterminado por el investigador y de lo que decida compartir el sujeto informante (Cornejo et. al. 2008). Cada uno tiene una función dentro de la investigación cualitativa, uno es informante, y otro, investigador; y la relación

que establecen, o al menos, que se espera que establezcan es de colaboración y transformación, por causa de su interacción.

Se entiende entonces que, el investigador participa en el proceso de composición, configuración, y, concretamente, en el sentido o significado que se le confiere al relato. En ello, es muy importante cuidar el tipo de relación que se establezca entre el mundo del narrador y el mundo del oyente porque en este compartir ambos mundos se interfieren, sea para bien o para mal habrá un cambio en la manera que conciben su realidad (Ricoeur, 2006). Si la conducción de una entrevista es adecuada permite el flujo de información y el análisis de esta; por el contrario, si es distante y confusa llega a ser prejudicial y genera desconfianza en el entrevistado, lo que finalmente, tendrá efectos en la generación de conocimiento científico. Por todo ello, la actitud, la ética y la intención del investigador juegan un papel clave en la construcción de una narrativa.

Consideraciones para la entrevista en profundidad

A primera instancia, la entrevista se puede considerar una técnica sin complicaciones, aparentemente fácil de manejar. Esto a razón de que, se concibe como una conversación donde alguien hace preguntas a otra persona sobre un tema de interés, estableciendo un intercambio de preguntas y respuestas, que no requiere de una licencia o permiso legal para realizarlo. Sin embargo, al ser usada dentro de la investigación cualitativa, cuyo propósito es la construcción de conocimiento científico, salen a la luz una serie de recovecos respecto al tipo de preguntas, el uso de la información proporcionada, la utilidad de la entrevista como fuente de datos, la relación entre entrevistador-entrevistado, es decir, cuestionamientos éticos y metodológicos que delimitan su función como técnica recolectora de datos.

Dentro de la diversificación de tipos de entrevista, se empleará la entrevista en profundidad que es una forma de conversación con la que se busca revelar el significado de las experiencias de las personas, que deje entrever: el mundo desde el punto de vista del sujeto (Kvale, 2011). Este tipo de entrevista tiene el interés la exhaustividad en temas relevantes que implican un problema, no que buscan información sobre temas banales (Tójar, 2006).

Para la interacción entre un entrevistador y un entrevistado, existen una serie de condiciones metodológicas respecto a la actitud del investigador, y la estructura de la entrevista. Al planear y realizar una entrevista se consideran los siguientes elementos, cantidad de sujetos a entrevistar, situación de entrevista, guía de entrevista, transcripción y análisis. A quiénes y a cuántas personas se debe entrevistar, depende en esencia, de la naturaleza del objeto de estudio (Bertaux, 1999). Si el objeto de la investigación tiene intereses socio-simbólico como valores, representaciones, emociones, entonces el número de entrevistas es menor, aunque de mayor profundidad.

En cambio, si el interés está puesto en lo socio-estructural, que comprende cuestiones como las formas de organización, producción, entonces la cantidad de entrevistas es mayor y los relatos más someros. Otro aspecto que determina la cantidad de informantes es el punto de saturación, lo cual se produce cuando se consigue una cantidad representativa para construir el fenómeno social y responder a las preguntas de investigación (Bertaux, 1999). Para alcanzar la saturación se pueden diversificar a los informantes o manejar varias sesiones si se trata de un sólo informante.

Al contrastar los relatos se encuentran, por un lado, aspectos coincidentes de los hechos, ideas, personajes, lo que representa una conexión con lo social. En efecto, dado que un fenómeno se constituye de múltiples percepciones y prácticas, se requiere de una variedad de posiciones y de puntos de vista para construirlo (Bertaux, 2005). El qué y cómo se relata son aspectos que conducen a la construcción de los hechos y a la vez a la identificación de particularidades. Se obtienen matices de tono de voz, emociones, detalles que hacen resaltar la parte personal, individual, distintiva del narrador.

Así, se reconoce la continua transformación de los relatos entre diferentes sujetos que estuvieron en un mismo hecho, sin embargo, hay hechos que se mantienen, aunque enfatizan en detalles muy particulares de su percepción. De aquí, destaca una condición al manejar relatos de vida, y es la exigencia de una variación de testimonios. Como refiere Bertaux (2005), una sola categoría de actores no posee por sí misma la verdad del objeto de estudio, por ello se recurre a relacionar, por parte del investigador, de manera crítica y entre sí cada relato. Lo más difícil es crear la *situación de entrevista* (Bertaux, 2005). Refiere a que el investigador haga preguntas generadoras y claras de manera que la persona se desenvuelva

en confianza y con sinceridad, sin aprisionamientos. Requiere que el investigador sepa cuando replantear las cuestiones, cuando mantenerse callado, cuando profundizar. Una de las sugerencias para lograrlo es que el entrevistador se acerque a las vivencias del narrador empleando un lenguaje cotidiano, evitando sistemas conceptuales complejos (Cornejo et. al., 2018), esto permite la creación de un espacio ameno de comunicación.

Hacer una entrevista cualitativa en forma de conversación no significa que la entrevista transcurre sin dirección, esta modalidad tiene la función de establecer confianza, libertad, sinceridad y respeto al entrevistado (Tójar, 2006). El objetivo es que la persona brinde un testimonio sincero, recuerde y comparta aquello que le fue importante, significativo, interesante. Lo cual también nos reitera que cuando pretendemos rescatar lo que sucede con determinado fenómeno estamos rescatando la realidad que trascendió en la vida de los sujetos de ese fenómeno estudiado.

De acuerdo con esto, es recomendable que el investigador se acerque con amabilidad, empatía y cordialidad a los sujetos informantes. Sin embargo, debe mantener la firmeza de que es él quien dirige la conversación, gestiona la situación de entrevista, determina el tema abordar, (Flick, 2007), es decir, plantea preguntas, y decide en qué respuestas profundizar con otros cuestionamientos, y también da por terminada la conversación.

Aunque la entrevista suceda en modalidad de conversación y se considere al sujeto-informante como un colaborador, la conversación tiene una estructura para obtener un conocimiento determinado (Tójar, 2006). No es un intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana. Cuando la entrevista no tiene un propósito conduce a datos de valor escaso para los fines de la investigación (Kvale, 2011). Razones por las que, el relato resulta ser una “experiencia filtrada” ya que el investigador orienta y centra la entrevista (Bertaux, 2005). Por lo descrito, la elaboración de una guía de entrevista es otro de los aspectos elementales para un buen encuentro entre el narrador e investigador. Una entrevista en profundidad se configura por preguntas generadoras y preguntas de acompañamiento (Flick, 2007; Bertaux, 2005), si bien puede haber preguntas cerradas estas deben servir de complemento y no para tensar el encuentro de la entrevista.

En una entrevista en profundidad, las preguntas tienen dos funciones: cubrir un nivel factual, y otro referido al significado. Este último consiste en entender de qué manera los

sujetos interpretan el mundo vivido, lo cual requiere que el investigador preste atención a diversos elementos en las respuestas y en el contexto al que se refiere el entrevistado. Para conseguir este nivel, tanto el diseño de instrumento como los conocimientos, experiencia, personalidad del investigador deben ser inherentes a la calidad del diseño, la cual abarca desde la planeación, hasta el momento de realizar la entrevista (Kvale, 2011). En otros términos, es importante la manera de plantear las preguntas, la cantidad, el orden que tengan, y las habilidades del investigador para conducir la entrevista.

Por otra parte, respecto al proceso de análisis, este comienza desde la transcripción de una entrevista, incluso desde que se ha terminado de hacer la primera entrevista. Por ello, lo sugerente es que se transcriba de inmediato, esto con el propósito de agregar comentarios, notas sobre el comportamiento, las expresiones, u otros aspectos que no se captan en la grabación de la entrevista (Bertaux, 1999). Debido a que los relatos de vida son claramente de naturaleza subjetiva parece que carecen de confiabilidad.

No obstante, la confiabilidad se logra mediante el proceso de estandarización, codificación y categorización (Bertaux, 2005). De acuerdo con este sociólogo, el proceso de análisis de los relatos de vida consiste en construir progresivamente una representación del objeto sociológico en estudio, mediante un proceso de transcribir, seleccionar e interpretar. Dependiendo del objetivo de la investigación, existen diferentes rutas para analizar los relatos de vida, aquí el proceso es transcribir, seleccionar, comparar e interpretar, ya que

no se trata de extraer de un relato de vida *todos* los significados que puede contener, sino sólo los *pertinentes*, los que pueden ayudar al estudio del objeto de investigación y que adquieren en este caso la condición de *indicio* (Bertaux, 2005, p. 74).

Por último, como se ha entendido, a través de la entrevista se indaga la vida de las personas, se analiza desde una perspectiva y se presenta al escenario público. Por lo que, al hacer entrevista en profundidad, es inherente tomar en cuenta condiciones morales y éticas, hay dos aspectos éticos fundamentales: el consentimiento informado y la confidencialidad (Kvale, 2011).

Figura 8. Carta de consentimiento informado

Consentimiento informado

Nombre del proyecto: Educación alimentaria en nivel primaria, un estudio en Las Margaritas, Chiapas.
Objetivo de la investigación: Analizar la experiencia del profesor sobre la educación alimentaria
Responsable: Alejandra Pinto Ballinas, estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Yo: _____

Profesor de la escuela: _____

Acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto informante en el proyecto de investigación denominado “educación alimentaria en nivel primaria, un estudio en Las Margaritas, Chiapas”, toda vez que se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, los cuales serán resguardados a través de un código que ocultará mi identidad.

Así mismo la responsable del proyecto se compromete a que la información recabada sea exclusivamente para usos investigativos y de difusión científica.

Las Margaritas, Chiapas a: _____ de _____.

Firma del participante

Firma del responsable del proyecto

El consentimiento informado refiere al derecho que tienen los sujetos de saber para qué serán entrevistados, de qué manera será empleado su testimonio, dónde será publicado, incluso si hay riesgos con su participación, y pueden negarse si así lo deciden. Con ello también se reconoce que son sujetos, no objetos, y que su testimonio es parte de su integridad, y al acceder a ello, espreciado y respetable.

En cuanto a la confidencialidad, consiste en no publicar o dar información sobre los datos privados que identifiquen a los informantes. En este sentido, se puede optar por mantener el anonimato mediante el empleo de seudónimos o códigos. Siguiendo las indicaciones éticas, para esta investigación se elaboró el formato de consentimiento informado presentado en la Figura 8.

6.4 Instrumento para la obtención de relatos

El diseño del guion de entrevista se realizó a partir de la fundamentación teórica. De la teoría generacional, se tomó en cuenta que los acontecimientos históricos son marcadores en la construcción de una visión de mundo, es decir, la vida se entiende y se actúan en ella dependiendo de las condiciones, exigencias y de la posición social en la que una persona se encuentre (Mannheim, 1928/1993). De acuerdo con ello, el instrumento está diseñado para recuperar los acontecimientos que dieron lugar a la educación alimentaria en el centro escolar indagado, mismos que brindan acepciones a los actores inmersos en este tipo de educación.

También se tomaron las fases *input*, *output*, y *outcomes* del modelo lógico de educación nutricional con base teórica (Contento, 2011). Con base en la fase *input*, se pretende recopilar el contexto del que parten los docentes para la creación de las estrategias educativas que desarrollan. La fase *output*, conduce a indagar sobre las estrategias y actividades que los docentes implementan para resolver el problema alimentario identificado. La fase *outcomes*, indica la importancia de recabar los resultados del proceso educativo realizado, lo cual se observa en el comportamiento alimentario y en la salud.

Por último, siguiendo la teoría sociocultural, la cual hace hincapié en la inherencia significativa que ejerce el entorno social en el proceso de desarrollo y aprendizaje (Vygotsky, 1978/2009), en el instrumento se cuestiona sobre los actores involucrados, sus relaciones, sus normas y significados que establecen en torno al tema de alimentación, ya que a través de las

interacciones sociales, con los adultos y los compañeros pares, se acuerdan, crean y reafirman los signos y significados sociales utilizados para comprender el mundo.

Estas consideraciones teóricas hacen que el diseño del instrumento comprenda tres dimensiones. Una, de temporalidad, ya que se transita desde el pasado al presente de la experiencia docente en educación alimentaria. Otra, corresponde a la relación teórica y práctica sobre el tema de alimentación y nutrición, es decir, el desarrollo de la enseñanza dentro del espacio áulico y durante el comedor escolar. Finalmente, contiene una dimensión social, pues busca las formas de interacción que surgen durante este proceso y que coadyuvan a la formación de buenas prácticas de alimentación. La importancia de indagar sobre todo lo planteado, es que la educación alimentaria se ha relacionado como un tema exclusivo del campo de la nutrición y medicina, sin considerarla como un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el campo educativo. En la tabla 12, se muestra el instrumento que se elaboró para esta investigación, el cual está operacionalizado en: categorías de análisis, subcategoría, objetivo, y preguntas de entrevista.

Tabla 12. *Categorías y guion de preguntas para el estudio de la educación alimentaria*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVO	PREGUNTAS
Antecedentes de la educación alimentaria en el entorno escolar	Inicios de la educación alimentaria	Conocer las características iniciales de la educación alimentaria en el centro educativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo inició la educación alimentaria en su centro escolar? 2. ¿En ese momento, cómo se impartían los temas sobre alimentación? 3. ¿utilizaba algún recurso didáctico? 4. ¿Cuáles fueron los primeros grados escolares a los que se les impartió esta clase? 5. ¿Con qué periodicidad? 6. ¿Qué dificultades hubo de comienzo? 7. ¿Cómo los resolvió? 8. ¿Cuál era la respuesta de los estudiantes? 9. ¿Tuvo problemas con los padres de los estudiantes?

	Capacitación docente en la educación alimentaria	Conocer el desarrollo de la capacitación docente relacionada con la educación alimentaria	<p>10. ¿Recibió capacitación para impartir esta clase?</p> <p>11. ¿Qué problemas enfrentó durante la capacitación?</p> <p>12. ¿Ha tomado cursos por su cuenta?</p> <p>13. ¿Ha recurrido al apoyo de especialistas de la salud?</p>
Modelo pedagógico de la educación alimentaria en el entorno escolar	Fundamentos para el diseño de estrategias didáctico-pedagógico.	Conocer los fundamentos teóricos, empíricos y pedagógicos empleados en el diseño de estrategias para la educación alimentaria.	<p>14. ¿Cuáles son los temas sobre alimentación que aborda en clase?</p> <p>15. ¿Por qué esos temas?</p> <p>16. ¿Cuál es el material de apoyo para planear sus clases?</p> <p>17. ¿Qué autores retoma como apoyo?</p>
	Adaptación del currículo de la materia de alimentación.	Conocer los cambios que el docente hace en los planes y programas de la educación alimentaria.	<p>18. ¿Cómo están diseñados los planes y programas de la materia de alimentación?</p> <p>19. ¿Tienen relación los planes y programas con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sobre esta materia?</p> <p>20. ¿Cuáles son las modificaciones que ha realizado al plan de estudios de la materia?</p> <p>21. ¿Qué elementos conserva el plan de estudios?</p> <p>22. ¿Cuál es la importancia de conservarlos?</p>
	Actividades en la educación alimentaria	Conocer las actividades que emplea el docente para la educación alimentaria.	<p>23. ¿Qué tipo de actividades realiza para impartir el tema de alimentación?</p> <p>24. ¿Podría describir en qué consisten esas actividades?</p> <p>25. ¿Qué objetivos establece?</p> <p>26. ¿Con qué materiales se ha apoyado para impartir esta clase?</p>

			<p>27. ¿Cómo se manejan estos materiales?</p> <p>28. ¿Cómo es la participación de los alumnos en esta clase?</p> <p>29. ¿sus alumnos requieren de ayuda continua para manejarlos?</p> <p>30. ¿Qué tiempo ocupa para estas actividades?</p> <p>31. ¿Qué tiempo ocupa en total para los temas de alimentación?</p> <p>32. ¿Cuáles han sido los inconvenientes al trabajar los temas de alimentación con estas estrategias?</p>
Aspectos socioculturales en la educación alimentaria	Creencias, normas y roles en la alimentación escolar.	Conocer las creencias, normas y roles que caracterizan y orientan la educación alimentaria en el entorno escolar.	<p>33. Cómo se fomenta la alimentación saludable en el ámbito escolar?</p> <p>34. ¿Cuáles son los alimentos permitidos y no permitidos en la escuela?</p> <p>35. ¿Cuáles son las razones de prohibir determinados alimentos?</p> <p>36. ¿Cuáles son las medidas para promocionar la alimentación adecuada?</p> <p>37. ¿Quiénes son los responsables de otorgar los permisos para la venta de alimentos al interior de la escuela?</p> <p>38. ¿Cuál es la participación de los padres de familia en la educación alimentaria?</p> <p>39. ¿Qué actividades realizan los padres de familia en la alimentación escolar?</p> <p>40. ¿Qué importancia tiene para usted este tipo de educación?</p> <p>41. ¿Considera que es apropiado hacer énfasis en la alimentación saludable? ¿Por qué?</p>

Efectos de la educación alimentaria en las prácticas alimentarias	Conocer los efectos de la educación alimentaria en las prácticas alimentarias de los estudiantes y sus familiares	<p>42. ¿Considera que este tema ha sido relevante para los estudiantes?</p> <p>43. ¿Cómo influye la educación alimentaria en los hábitos y las costumbres de los estudiantes?</p> <p>44. ¿Hay modificación en el consumo de alimentos a partir de la educación alimentaria?</p> <p>45. ¿Cuáles son los cambios observados en los estudiantes en relación con el tema de la alimentación?</p> <p>46. ¿Los infantes saben reconocer si lo que llevan de casa es saludable o no?</p> <p>47. ¿Podría platicarme alguna situación donde los infantes reconozcan si una alimentación es saludable?</p> <p>48. ¿Qué tipo de cambios ha observado en los padres?</p> <p>49. ¿Cómo son los desayunos que los alumnos traen de casa?</p> <p>50. ¿Ha influido la educación alimentaria en su vida personal?</p> <p>51. ¿De qué manera ha influido?</p> <p>52. Para finalizar, algo que quisiera agregar sobre el tema</p>
-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

6.5 Elección de los informantes

Para la recopilación de experiencias en educación alimentaria se eligieron los docentes que cumplieran con los siguientes aspectos:

A) Formación en educación primaria. La formación profesional en educación primaria asegura el conocimiento y manejo de bases didáctico- pedagógicas para el proceso enseñanza-aprendizaje en la etapa infantil.

B) Impartición de clases en escuelas primarias públicas- urbanas.

Esto demarca que el espacio donde se estudia la educación alimentaria deriva de los programas educativos implementados por la Secretaría de Educación Pública. De igual forma, indica que se atiende a un elevado número de estudiantes que pertenecen a distintos niveles económicos, lo cual advierte que la educación alimentaria se complejiza porque se encuentran diferentes formas y posibilidades alimentarias entre los estudiantes.

C) Experiencia en implementar la educación alimentaria como parte del contenido curricular. Debido al tema en cuestión, es primordial que los docentes hayan impartido el tema, dentro del aula y en la escuela, en general, para que cuenten percepciones, problemas y soluciones vivenciadas, específicamente en este tema.

D) Tiempo de servicio de diez años de antigüedad

La antigüedad ofrece un margen amplio de sucesos, anécdotas buenas y malas acumuladas en las clases y los proyectos referentes a la educación alimentaria.

6.6 Trabajo de campo

La programación de las entrevistas se realizó de acuerdo con las actividades de cada uno de los colaboradores. Decidieron el día, la hora y la forma del encuentro de la entrevista (presencial o a distancia). La pandemia causada por el síndrome respiratorio agudo severo por coronavirus, sintetizado como SARS-CoV-2, también conocido como Covid-19, dificultó la programación de las entrevistas debido a que incrementaron sus actividades laborales y familiares, por lo que, su disposición para participar no fue de acceso inmediato.

Así entonces, las entrevistas se consiguieron entre el 18 de octubre al 15 de diciembre del 2020. Todos los participantes se encontraron y se entrevistaron en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas. En total se consiguieron diez relatos. En la tabla 13, se muestran los datos de los informantes y de la situación de la entrevista.

Tabla 13. *Conformación de los informantes*

Docente	Fecha, hora y modalidad de la entrevista	Escuela Primaria	Años de servicio docente	Años de servicio docente en esta escuela	Grado en el que se centran respecto a EA	Género
1	18-10-20, 8 pm; Presencial	A	10	6	6to	Hombre
2	20- oct- 2020; 2pm; presencial	A	13	8	6to	Hombre
3	22-10-20; 2pm; presencial	A	12	4	5to	Mujer
4	23-10-20, 12 pm; presencial.	C	25	7	1ro	Hombre
5	30-10-20; 7pm; presencial	C	10	4	6to	Hombre
6	03-11-20; correo.	B	17	5	6to	Mujer
7	05-11-20; 8pm; telefónico	C	15	6	5to	Mujer
8	06-11-20; 11am; telefónico	B	16	5	1ro	Mujer
9	06-11-20, 9pm; telefónico	B	22	7	6to	Mujer
10	15-12-20, 1pm; presencial	B	15	9	1ro	Mujer

Nota: Elaboración propia. Por términos de confidencialidad se ocultan los nombres de los docentes y de las escuelas, haciendo el distintivo entre cada uno mediante números para los docentes, y letras para las escuelas.

De las entrevistas, seis fueron de manera presencial, tres por vía telefónica, y una más por correo electrónico. De las presenciales, dos se realizaron en un restaurante-café, una más en casa del informante, y tres en las instalaciones del centro de maestros ubicado en el municipio mencionado. Al participante que decidió que fuera por correo electrónico, se le

enviaron las preguntas por este medio. Ante la situación de salud que se vive y sin afán de mostrar una actitud grosera, se aceptó su participación. Para no hacerla exhaustiva al participante se tomaron 10 preguntas del total de preguntas. Las respuestas fueron cortas, de manera que se le solicitó que ampliara sus respuestas en puntos centrales. Accedió a responder un nuevo bloque de preguntas con 5 preguntas.

Los docentes que participaron de manera presencial, leyeron y firmaron la carta de consentimiento informado. Las personas entrevistadas por vía telefónica, se les envió el documento del consentimiento informado por mensajería de *whats app*. Así mismo, a cada uno se le pidió autorización para grabar la entrevista. En cuanto a la persona entrevistada por correo electrónico se le envió tal carta por este medio. Antes de iniciar la entrevista se recordó que su testimonio sería empleado solamente para fines académicos e investigativos de este trabajo de tesis.

Por último, en la tabla 14 se presentan las características generales de las escuelas. Estos datos que se consideran relevantes porque aun cuando las tres escuelas son públicas y se encuentran en el mismo poblado, existe diferencias entre los niveles socio-económicos de los estudiantes. La escuela A se conforma por alumnos de diferentes procedencias. Se encuentran margaritences¹-tojolabales, margaritences-mestizos, hasta de otros Estados de México que por alguna razón migraron a este poblado. Las familias tienen distintas actividades económicas como agricultura, comercio, algunos son profesionistas.

A diferencia, en la escuela B, predomina la asistencia de alumnos con padres profesionistas, de familias margaritences-mestizas. Por último, en la escuela C asisten en mayoría niños y niñas de familias margaritences-tojolabales, la actividad económica de los padres que predomina es la agricultura, venta de animales como pollos, puercos y ovejas, así también oficios como albañilería, costura, limpieza, dependiente de comercio, y chofer. La procedencia y la actividad económica indican que los padres de familia proporcionan diversos tipos de dieta a los infantes.

¹ Margaritences refiere a que viven en el municipio Las Margaritas, Chiapas, y de adscriben pertenecientes a este poblado.

Tabla 14. *Características de las escuelas donde laboran los informantes*

Escuela Primaria	Dependencia	Turno y tipo de organización	Matri-cula	Grupos	Formas de alimentación escolar
A	Federal	Matutino, Completa	625	18, tres por grado	Tiendas, <i>Lonche</i>
B	Federal	Matutino, Completa	835	24, cuatro por grado	Kermés, Tiendas, <i>Lonche</i>
C	Estatad	Matutino, Completa	350	12, dos por grado	Desayunos escolares, Despensas, Tiendas, <i>Lonche</i>

Nota: Elaboración propia. Aquí, la palabra *lonche* refiere a la comida que se elabora en casa y se envía para desayuno en la escuela.

Debido a la pandemia, las entrevistas presenciales generaron incomodidad tanto al investigador como al informante, por el riesgo de contagio, sin embargo, se logró un ambiente de seguridad que permitió realizarlas. Las entrevistas vía telefónica fueron más seguras en el tema de salud, pero defectuosas en la conexión, ya que de momentos se escuchaban con interferencias o muy lejanas, provocando momentos de distracción en el participante, y de duda en el investigador sobre la claridad de las respuestas. La ventaja fue que, las grabaciones tuvieron un registro suficiente para entender las respuestas y facilitar la transcripción.

Entre una y otra entrevista hubo ajustes. El orden de las preguntas se modificó con el fin de que las respuestas fluyeran de mejor manera. La narración comenzaba con los antecedentes de la educación alimentaria, a partir del cuestionamiento ¿cómo inició la educación alimentaria en su centro escolar?, sin embargo, generó momentos de esfuerzo por recordar y poder responder. Entonces, se decidió empezar con las preguntas que corresponden al bloque de los aspectos socioculturales que influyen en la educación alimentaria, debido a que es una parte de su experiencia más reciente, y por consiguiente, más fácil de recordar. Esta modificación se realizó después de las primeras dos entrevistas. Por último, a través de las entrevistas se conoció que existe un comité encargado de la alimentación de las escuelas, lo cual indica que son justamente los docentes, miembros de

estos comités, los informantes idóneos para hablar de la educación alimentaria, no obstante, no fue posible contactar alguno de ellos.

6.7 Consideraciones ante la pandemia Covid-19

La pandemia causada por el Sars-Cov2 originó cambios en este trabajo de investigación. Esto debido a que, en el lugar donde se realizaron las entrevistas suspendieron clases presenciales, y ajustaron la temática curricular, abordando únicamente temas de español y matemáticas. Además, a diferencia de otras escuelas donde continuaron las clases a distancia por medio de internet, aquí, la estrategia fue que los docentes se comunicaron con los padres y madres de familia a través de *whats app*, para enviarles tareas a los niños y niñas, y después, mediante reuniones presenciales cada 15 días, recibir las tareas solicitadas.

Por estas condiciones no fue posible realizar la estrategia metodológica que se tenía contemplada a partir de los capítulos anteriores. Es decir, se comprendió que lo ideal era asistir al lugar donde se efectuaba la educación alimentaria, hacer observación participante, tomar fotografías y grupos de discusión focal. Así, se obtendrían datos de la interacción entre los actores de la escuela, así como, de sus reflexiones sobre lo que han experimentado durante este tipo de educación. No obstante, pretender hacer una etnografía escolar era inalcanzable por las condiciones educativas a las que orilló la pandemia del Covid-19.

Por tanto, se buscó un método realizable que de igual forma permitiera acercarse a la experiencia de los docentes en la educación alimentaria. Se seleccionó el método descriptivo-interpretativo (Thorne, 2016) ya que se centra en la narrativa de la experiencia, no precisa de que todos los involucrados estén en interacción, tampoco en el espacio del fenómeno de interés, sino que admite el acceso a la experiencia de modo individual, mediante el relato. Lo cual significa que toma con primacía aquello que para el sujeto ha sido trascendente, que ha reflexionado, forma parte de sus conocimientos, y puede compartir mediante un relato, cuyas características incluye describir hechos, expresar acepciones y sentimientos sobre lo que pasó, y con quienes interactuó. De esta forma, tomando este método fue posible acercarse a cada informante de modo particular, resguardando las medidas de seguridad recomendadas por la Secretaría de Salud.

CAPÍTULO 7

ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: RELATOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN ALIMENTARIA

En este capítulo se expone la organización de la información de la experiencia docente en educación alimentaria. Como recurso técnico se empleó el software para el análisis de datos cualitativos Atlas. ti V 9.0, mediante el cual se codificaron y categorizaron los 10 relatos obtenidos en trabajo de campo. De acuerdo con lo anterior, se presentan cinco secciones. 1. Transcripción. 2. Codificación deductiva e inductiva. 3. Fichas de anotaciones. 4. Familias de códigos. 5. Redes de códigos 6. Informe y redacción.

7.1 Transcripción

La transcripción de los relatos se realizó de modo artesanal, es decir, no se empleó alguna herramienta digital que transcriba directamente desde la grabación. Se optó por tal proceso con la intención de comenzar a familiarizarse con la narrativa, y para precaver que se omitieran o confundieran palabras o frases. Debido a que el método descriptivo-interpretativo empleado en esta investigación tiene como objetivo una descripción conceptual profunda y coherente con el fenómeno de estudio a partir de la experiencia de los sujetos inmersos, no se requirió reorganizar la cronología de los datos. Tampoco requirió de estilización en la redacción de la narrativa ya que no demanda presentar los testimonios completos, ni sintetizados en una historia. Por tanto, se consideró suficiente y pertinente mantener un grado bajo de edición de los relatos.

A este respecto, entendemos por grado “bajo” de edición aquella en la que apenas se elimina la mayoría de las muletillas, repeticiones y pausas puramente accidentales. De modo que se respeta el orden del discurso y no se hace ninguna clase de adiciones. Como así resalta mucho el tono propio de una conversación, lo más lógico es conservar también en tales textos las preguntas o intervenciones de quien haya conducido la entrevista (Farías y Montero, 2005, p.12).

A manera de ejemplo, en seguida se presentan tres fragmentos correspondientes a tres relatos. Como se podrá observar, las transcripciones siguen las indicaciones teóricas señaladas anteriormente. También, muestra que el desarrollo de las entrevistas sucedió de modo flexible, pero centrado en el tema de la educación alimentaria.

Figura 9. Entrevista a docente-2 / fragmento

ENTREVISTA A DOCENTE 2. 20-OCT-2020.

A=Entrevistador

D-2=Docente entrevistado

A: Platíqueme, ¿cuándo comenzó a trabajar el tema de alimentación en su escuela?

D-2: Desde que comenzamos, siempre se ha visto, se ha incluido dentro de los programas los temas sobre la buena alimentación.

A: ¿Tuvo dificultades para impartir este tema cuando recién comenzó?

D-2: Dificultades no, pero no era prioridad el tema de la alimentación. Sinceramente, hasta ahora no son prioridad. Nos enfocamos más en matemáticas y español pero a esa cuestión no. Se da pero de modo muy superficial. Está en ciencias naturales, pero es un tema sólo con el plato del buen comer y hasta ahí. No se profundiza porque no se pide algo más, porque puedo repetir, hay otras prioridades, que son, entre comillas más importantes. Por ejemplo, hay niños que están en quinto y sexto, y todavía no saben leer y escribir bien, o no saben sumar, ni multiplicar. Entonces, pues es lo que se toma como prioridad.

A: ¿Los han capacitado para este tema?

D-2: No, cómo temas y en general no. Bajo mi perspectiva que sí me gusta hacer mucho ser docente, yo me di cuenta que en la escuela te dan mucho de la vocación, te tratan de inculcar vocación, cosas de no abandones tu trabajo, sé responsable, haz lo que tienes que hacer, eso es lo que yo vi en la formación y apoyar psicológicamente a los niños. Entonces, en cuanto al tema de la alimentación, depende de quién es el maestro. A mí, como siempre me ha gustado esos temas de la alimentación y del cuidado del medio ambiente he tratado de trabajar más allá de lo que traen los libros que nos brinda secretaría.

A: ¿Qué opina sobre los materiales que le da la SEP?

D-2: No sirve la verdad, es muy vago en cierta manera no está planteado tal cual como para que tú también le des importancia, si fuera algo realmente importante le pondrían tal vez un bloque completo o incluso tal vez hacer una materia diferente. Porque viene dentro del desarrollo general, obviamente vez las partes del cuerpo o los sistemas inmunológicos, del sistema nervioso, y dentro del sistema nervioso viene la alimentación, vienen juntos los temas. Pero no da chance, porque nos manejan tiempos de entrega de documentos, tiempos, de bloque y de esto y del otro. Por más que uno le ponga ganas, a veces ya no se puede. Como es tan corto, pues aunque uno quiera seguir hablando y hablando, pero te marcan los tiempos, todo viene programado, te marca que tienes que cambiar de tema. Sinceramente creo que por eso viene muy reducido, sólo una gráfica. Viene el plato del buen comer, que para qué sirven los carbohidratos, las proteínas, en qué te beneficia todo eso y ya literalmente a enormes rasgos depende de cada uno si lo quiere desarrollar más ese tipo de temas porque viene muy básico, yo que me gusta mucho ser maestro, le busco de qué manera complementar

A: ¿Qué recursos ha buscado para complementar?

D-2: yo lo veo reflejado en el tema de las emociones, en ciencias naturales, viene un tema que es de desarrollo físico y emocional y viene de los estereotipos. Esa palabra viene dentro del libro, pero viene así como dentro de las miles de palabras, a mí me agradó eso, que viniera de estereotipo y dentro de los estereotipos se tiene que hablar obviamente de la alimentación...

Figura 10. Entrevista a docente-5 / fragmento

ENTREVISTA A DOCENTE 5. 30- OCT-2020.

A=Entrevistador

D-5=Docente entrevistado

A: ¿Cómo inicia el tema de alimentación en su escuela?

D-5: De que estuve trabajando y estudiando en la normal nos daban el tema, pero así como prioridad no, sin darle mucha profundidad, si lo hemos manejado pero a grandes rasgos. Desde que comencé a trabajar, no aquí, en una escuela de Ocosingo en 2007, pues ya estaban esos temas, pero siempre lo abordamos a grandes rasgos, sólo de revisar lo que trae el libro, los que nos marca en el bloque en la materia de conocimiento del medio, o de ciencias naturales. También que no se consideraba muy importante porque en las comunidades tiene una mejor alimentación, ellos lo cultivan, cosa que la ciudad casi no. Entonces allá en donde estuve al principio no se tomaba mucho en cuenta. Ahora aquí en la ciudad, si se toma más importancia, pero es ya de reciente. Cuando recién llegué aquí en Margaritas, que fue creo como en 2012, todavía no estaba muy sonado eso de cuidar la alimentación. Si ya había orden de parte de Secretaría para regular la venta de alimentos, pero como que no se tomaba muy enserio en la escuela, fue después, hace como uno dos años cuando se empezó a prestar atención.

A: ¿Por qué empezaron a prestar atención?

D-5: No sé bien, pero viene la supervisión de parte de secretaria y el encargado del comité de alimentación, porque hay un comité encargado de vigilar la alimentación que circula en la escuela, los encargados nos dijeron que teníamos que poner las cosas en orden, porque iba a venir supervisión. Luego también, en ese tiempo, como estaba el gobierno del güero, también había mucho énfasis, mucha insistencia en cuidar la comida, pero pensada en evitar la contaminación de las envolturas, como son del verde, ese es su lema, su discurso, el cuidado del medio ambiente.

A: ¿Qué temas de alimentación han manejado?

D-5: sobre la obesidad, la diabetes, que uno debe comer menos carne, más verduras, más frutas. Se siguen los temas que nos marcan, se trata de verlos completos, porque a veces muchos temas tiene que darse por vistos, ya que hay otras prioridades. Los temas de adicciones, estamos viendo que son muy importantes. Yo trabajo con niños de 5to y 6to. Otra cosa que también es de prioridad es que aprendan a leer y escribir, porque a veces ya están por salir de la escuela y aún tienen muchas dificultades. Se priorizan español y matemáticas, prácticamente toda la semana nos llevamos con eso porque los niños tienen diferentes ritmos de aprendizajes, es donde nos ocupa más tiempo.

A: ¿Qué materiales ha implementado actualmente en su clase?

D-5: No se tiene más que los libros de texto, con eso trabajo. A veces se consiguen láminas que muestran el desarrollo del cuerpo y los alimentos, diapositivas con imágenes sobre los grupos de alimentos, y el desarrollo del cuerpo. Una vez les puse un reto a mis alumnos, que 21 días iban a llevar una fruta en su desayuno, y nada de chatarra, nada de chicharrin, refresco, galletas, pizza, nada de eso, es lo que le iban a pedir a sus papas, y ellos también tenían que poner de su voluntad. En una cartulina se pusieron sus nombres y lo íbamos apuntando. Quien no cumplía, va un tache. El que tuviera más palomitas, les dije va a tener un punto de más, los que no, pues ahí iba a quedar, no iba a ganar pero tampoco perder. Pero se suspendió el reto porque empezaban a ver burlitas.

A: ¿Cómo burlitas?

D-5: cosas así como, que la fulanita o el fulanita no traen nada. Entonces pues, uno lo escucha y trata de hacer que no sigan fijándose. Uno se pone incómodo por la situación...

Figura 11. Entrevista a docente-8 / fragmento

ENTREVISTA A DOCENTE 8. 06-NOV-2020.

A=Entrevistador

D-8=Docente entrevistado

A: Quisiera conocer cómo funciona la alimentación escolar en su escuela, ¿me podría platicar?

D-8: Ahorita no hemos regresado a la escuela, entonces el último contacto que tuvimos fue a principios de año. La educación que llevamos en la escuela se trata de llevarla de manera colegiada, tratamos de que no sea todo fragmentado, por ejemplo primero y segundo se pueden coordinar. Por ejemplo, el año pasado el proyecto que hicimos en la escuela fue precisamente de la alimentación, por qué consideramos que es un tema pues muy importante para preservar el cuidado del cuerpo, ya que viene inmerso en todos los grados de primero a sexto año, entonces dijimos porque no trabajar ese tema de la alimentación para poder atender esta situación, porque como vemos tenemos los primeros lugares en obesidad y enfermedades que causa la obesidad nosotros.

Como educadores tenemos una oportunidad muy grande de crear conciencia en la familia y en el alumno para generar un cambio, entonces por eso abordamos ese tema de la alimentación, y trabajarlo bajó un proyecto que se iba a desarrollar durante todo el ciclo escolar. En ese proyecto estaban inmersos del director hasta las que venden en las tienditas. Se incluía, docentes, intendente, director, profesores. Entonces pusimos en marcha nuestro proyecto y todos los maestros de la escuela pusimos actividades para los niños, de esa manera se pudo abarcar a todos los grupos. Porque cada maestro sabe qué actividades vienen inmersos en su programa para poderlo desarrollarlos acerca del tema de la alimentación.

En mi caso por ejemplo, el año pasado trabajé con alumnos de primer año. Entonces con mí colegiado de primer año, primeramente, nos dedicamos a observar a la hora del recreo sobre lo que comen los niños, que cosas llevan los niños a la hora del recreo, o que compran, por qué hay niños que llevan su desayuno y otros que lo compran porque les manda su gasto. Entonces nos dimos a la tarea de observar qué cosa es lo que comen los niños, nos podemos dar cuenta que es variado, hay niños que llevan su carnita, llevan su frijolito, tortillita, hasta niños que llevan galletas maría unas cinco o seis galletas en un tuppercito y un botecito de yogurt. Entonces nos dimos cuenta que algunos niños si les dedicaban más tiempo para preparar algún alimento, y otros pues nada más algo que era de jalar, y pues en el caso de los niños que compran, de los que llevan gasto, gastan su dinero en golosinas, en comidas pues que no son saludables, algunos compran una chalupita o alguna tortita, o taquitos, cosas que son así más saludables. La mayoría de los niños que gasta su dinero en cosas que son chatarra, van por bebidas como jugo o refresco.

También nos dimos cuenta de que la mayoría de las cosas que los niños llevan son cosas procesadas. Ya observando esto, no reunimos nuevamente en una junta general donde ya todos expusimos lo que observamos, y todo eso nos dio más iniciativa de trabajar en esto, nos dimos cuenta que había una falta de educación alimentaria en la escuela, no dimos cuenta que había el consumo de cosas no saludables, muchas veces incluso nosotros comíamos de esas cosas. Entonces decidimos seguir con este proyecto. Ya nuevamente regresamos al colegio de grados para platicar, y lo primero que hicimos fue hablar con los padres de familia. Eso antes de hablar con los niños...

Durante la transcripción se identificó que los relatos coinciden sobre el problema alimentario, los factores sociales y las estrategias empleadas. A saber, los relatos dan testimonio de que los docentes remiten a un mandato estructural que presta atención a la obesidad infantil. En efecto, tiene problemas locales de desnutrición y sobrepeso, manifestados en desmayos, desánimo en las actividades escolares. Asimismo, hacen énfasis en poner acciones para enfrentar el consumo predominante de productos industrializados.

También coinciden en que el tiempo y los objetivos curriculares están centrados en español y matemáticas. Este aspecto se percibe como un inconveniente para abordar los temas de alimentación. Aunado a ello, otros factores que inciden en el desarrollo de este tema educativo es la relación laboral entre docentes, la relación con los padres de familia, y las condiciones laborales, económicas, y etarias de las familias.

Tomando de referencia la clasificación de las estrategias docentes en educación alimentaria, denominadas informativas, formativas y coformativas, se puede observar que en el espacio escolar se abordan las tres modalidades. Por último, los diferentes docentes provenientes de tres escuelas distintas dan testimonio de que han implementado normas en relación a la alimentación que modifica radicalmente el ambiente alimentario de su centro escolar, tales normas son: permitir consumir alimentos dentro de la hora de clase, sancionar a los alumnos que lleven comida chatarra, y regular la venta de alimentos.

7.2 Codificación deductiva-inductiva

El proceso de codificación consiste en asignar denominaciones a los datos que se están analizando, es decir, se observan detenidamente, se definen, y se relacionan entre sí. Tal como refiere Charmaz (2014), la codificación separa los datos, los ordena y permite tomar un control analítico para hacer comparaciones con otros segmentos de datos, es decir

Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código. Así, todo el texto, etc., que trata sobre lo mismo o ejemplifica lo mismo se codifica con el mismo nombre (Gibbs, 2012, p. 63-64).

Por lo anterior, esta fase permite tener un acercamiento detallado de lo que relataron los docentes participantes en cuanto al tema de la educación alimentaria. Ahora, hay que precisar que se tomó dos modalidades de codificación, una guiada por los conceptos y la otra por los datos. Respectivamente, esto refiere a una codificación deductiva y una codificación inductiva. La primera, es aquella que se guía por conceptos y consiste en revisar el texto empleando códigos creados previamente con aportaciones teóricas, hechas en otras investigaciones, o por preconcepciones a las que el investigador llega desde su conocimiento general (Gibbs, 2012). Por otro lado, la codificación inductiva consiste en denominar pasajes del texto sin una lista previa de códigos. Se asocia con la noción de codificación abierta “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110), es decir, la intención es evitar interpretaciones basadas en preconcepciones como sucede en la modalidad deductiva.

Como refiere Gibbs (2012), estos dos enfoques no son excluyentes; si bien, se puede partir de un listado de códigos construidos desde el marco teórico, no significa que se tratarán de modo inflexible y estricto, sino que, durante el análisis se admiten modificaciones a la lista de códigos, agregando otros. Esto en la medida en que se identifiquen maneras más acertadas o más novedosas de denominarlos los datos empíricos, así como también, en la medida en que surja información que no se tenían contemplada en la lista preexistente de códigos y que resultan convenientes codificarlos.

Siguiendo lo anterior, para esta investigación, la codificación deductiva se realizó empleando un libro de código (Tabla 15), el cual se elaboró a partir del guion de entrevistas, que deriva del marco teórico compuesto por la teoría generacional de Karl Mannheim, el modelo lógico de educación nutricional propuesto por Isobel Contento, y la teoría sociocultural desde Lev Vygotsky. Las palabras o frases resaltadas en azul son las que se convirtieron en códigos.

Tabla 15. Creación de códigos deductivos

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	GUIÓN DE PREGUNTAS	CODIGOS PRELIMINARES
Antecedentes de la educación alimentaria en el entorno escolar	Inicios de la educación alimentaria	1) ¿Cómo inició la educación alimentaria en su centro escolar ? 2) ¿En ese momento, cómo se impartían los temas sobre alimentación? 3) ¿ utilizaba algún recurso didáctico ? 4) ¿Cuáles fueron los primeros grados escolares a los que se les impartió esta clase? 5) ¿Con qué periodicidad ? 6) ¿Qué dificultades hubo de comienzo ? 7) ¿Cómo los resolvió ? 8) ¿Cuál era la respuesta de los estudiantes ? 9) ¿Tuvo problemas con los padres de los estudiantes?	Implementación Impartición inicial Recursos didácticos Grados escolares Importancia educativa Periodicidad temática Dificultades iniciales Resolución Respuesta estudiantil Repercusiones familiares Centro escolar
	Capacitación docente en la educación alimentaria	10) ¿Recibió capacitación para impartir esta clase? 11) ¿Qué problemas enfrentó durante la capacitación? 12) ¿Ha tomado cursos por su cuenta ? 13) ¿Ha recurrido al apoyo de especialistas de la salud?	Capacitación inicial Problemas de capacitación Auto-capacitación Apoyo especializado Actividad docente
Modelo pedagógico de la educación alimentaria en el entorno escolar	Fundamentos para el diseño de estrategias didáctico-pedagógico .	14) ¿Cuáles son los temas sobre alimentación que aborda en clase? 15) ¿Por qué esos temas? 16) ¿Cuál es el material de apoyo para planear sus clases? 17) ¿Qué autores retoma como apoyo ?	Diseño de estrategias didácticas Temática curricular alimentaria Fundamentos teóricos Fundamentos empíricos Fundamentos pedagógicos Materiales de apoyo
	Adaptación del currículo en materia de alimentación.	18) ¿Cómo están diseñados los planes y programas de la materia de alimentación?	Planes en materia alimentaria Programas en materia alimentaria Adaptación curricular Relación teoría-contexto

		<p>19) ¿Tienen relación los planes y programas con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sobre esta materia?</p> <p>20) ¿Cuáles son las modificaciones que ha realizado al plan de estudios de la materia?</p> <p>21) ¿Qué elementos conserva el plan de estudios?</p> <p>22) ¿Cuál es la importancia de conservarlos?</p>	<p>Necesidades de aprendizaje</p> <p>Elementos conservados</p> <p>Importancia curricular</p>
	<p>Estrategias didácticas-pedagógicas para la educación alimentaria</p>	<p>23) ¿Qué tipo de actividades realiza para impartir el tema de alimentación?</p> <p>24) ¿Podría describir en qué consisten esas actividades?</p> <p>25) ¿Qué objetivos establece?</p> <p>26) ¿Con qué materiales se ha apoyado para impartir esta clase?</p> <p>27) ¿Cómo se manejan estos materiales?</p> <p>28) ¿Cómo es la participación de los alumnos en esta clase?</p> <p>29) ¿sus alumnos requieren de ayuda continua para manejarlos?</p> <p>30) ¿Qué tiempo ocupa para estas actividades?</p> <p>31) ¿Qué tiempo ocupa en total para los temas de alimentación?</p> <p>32) ¿Cuáles han sido los inconvenientes al trabajar los temas de alimentación con estas estrategias?</p>	<p>Caracterización de actividades</p> <p>Descripción de materiales didácticas</p> <p>Manejo de materiales didácticos</p> <p>Establecimiento de objetivos</p> <p>Participación estudiantil</p> <p>Programación</p> <p>Inconvenientes estratégicos</p>
<p>Aspectos socioculturales en la educación alimentaria</p>	<p>Creencias, normas y roles en la alimentación escolar.</p>	<p>33) Cómo se fomenta la sana alimentación en el ámbito escolar?</p> <p>34) ¿Cuáles son los alimentos permitidos y no permitidos en la escuela?</p> <p>35) ¿Cuáles son las razones de prohibir determinados alimentos?</p> <p>36) ¿Cuáles son las medidas para promocionar la adecuada alimentación?</p>	<p>Fomento</p> <p>Ámbito escolar</p> <p>Alimentación escolar</p> <p>Adecuada alimentación</p> <p>Alimentos permitidos</p> <p>Alimentos prohibidos</p> <p>Promoción</p> <p>Orientación</p> <p>Prohibición</p>

		<p>37) ¿Quiénes son responsables de otorgar los permisos para la venta de alimentos al interior de la escuela?</p> <p>38) ¿Cuál es la participación de los padres de familia en la educación alimentaria?</p>	<p>Participación familiar Creencias alimentarias Normas alimentarias Asignación de Roles</p>
	<p>Efectos de la educación alimentaria en las prácticas alimentarias</p>	<p>39) ¿Qué importancia tiene para usted este tipo de educación?</p> <p>40) ¿Considera que es apropiado hacer énfasis en una sana alimentación? ¿Por qué? ¿Considera que este tema ha sido relevante para los estudiantes?</p> <p>41) ¿Cómo influye la educación alimentaria en los hábitos y costumbres de los estudiantes?</p> <p>42) ¿Cuáles son modificación en el consumo de alimentos a partir de la educación alimentaria?</p> <p>43) ¿Cuáles son los cambios observados en los estudiantes en relación con el tema de la alimentación?</p> <p>44) ¿Los infantes saben reconocer si lo que llevan de casa es saludable o no?</p> <p>45) ¿Podría platicarme alguna situación donde los infantes reconozcan si una alimentación es saludable?</p> <p>46) ¿Qué tipo de cambios ha observado en los padres?</p> <p>47) ¿Cómo son los desayunos que los alumnos traen de casa?</p> <p>48) ¿Ha influido la educación alimentaria en su vida personal?</p> <p>49) ¿De qué manera ha influido?</p>	<p>Acepción de sana alimentación Apropiado Relevancia Importancia docente Prácticas alimentarias Aprovechamiento escolar Efectos en la alimentación Modificaciones alimentarias Alimentación familiar Cambios en la alimentación familiar Influencia en la vida personal</p>

Nota: Elaboración propia.

Una vez que se definieron los códigos, estos se concentraron en un documento en Excel tal como se muestra en la figura 12, y después se importaron al programa Atlas. ti (figura 13).

Figura 12. Códigos deductivos en Excel

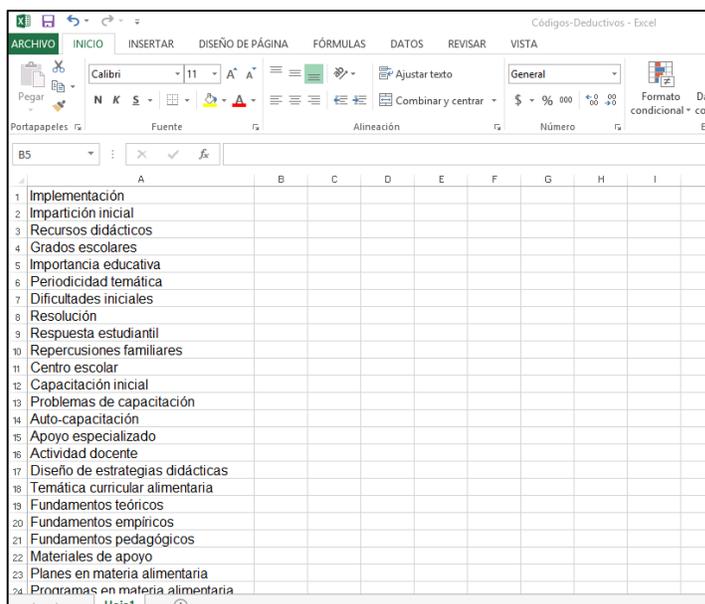


Figura 13. Importación de documentos y códigos deductivos

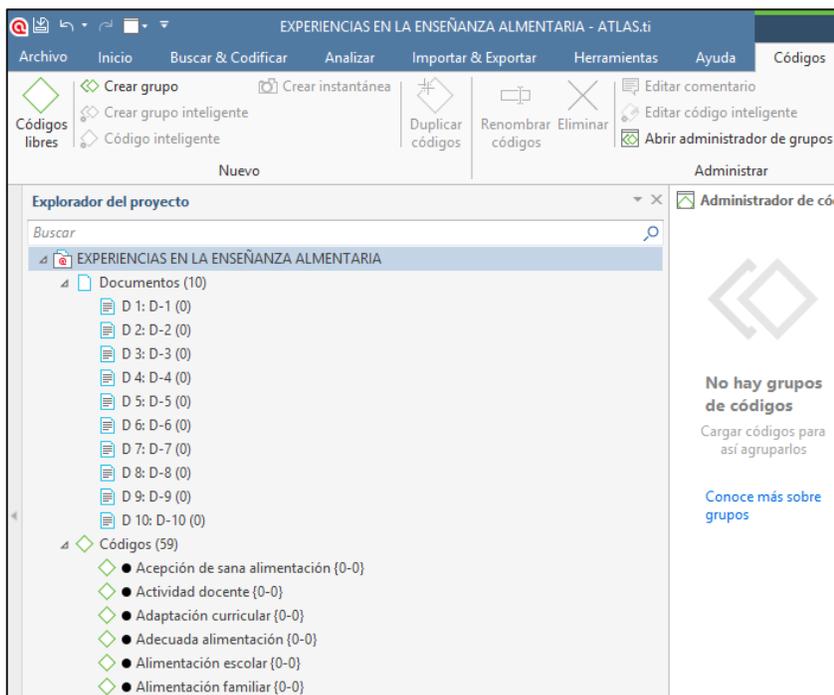


Figura 14. Ejemplo de codificación deductiva

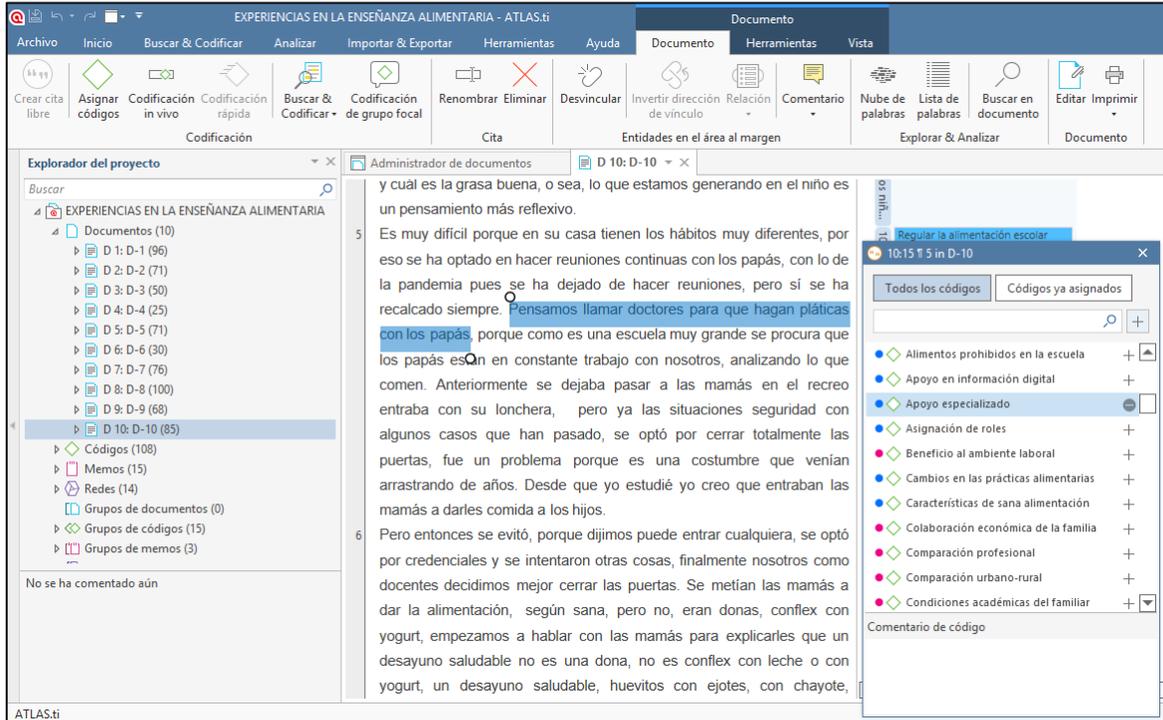


Figura 15. Ejemplo de codificación inductiva

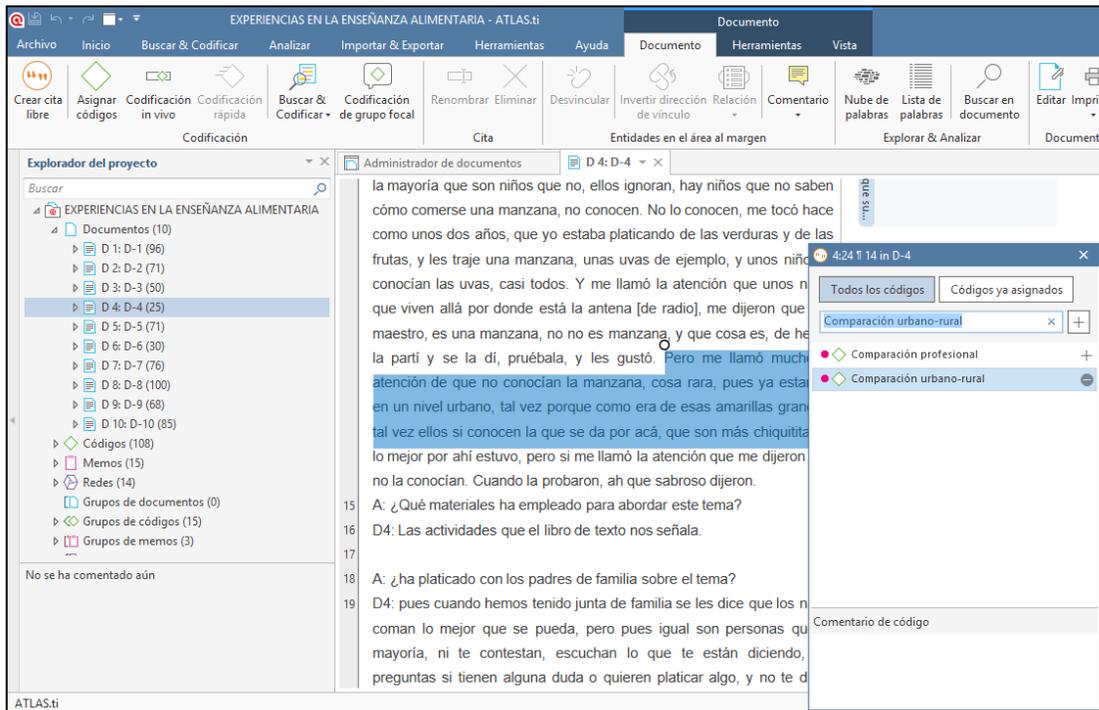


Figura 16. Códigos deductivos e inductivos

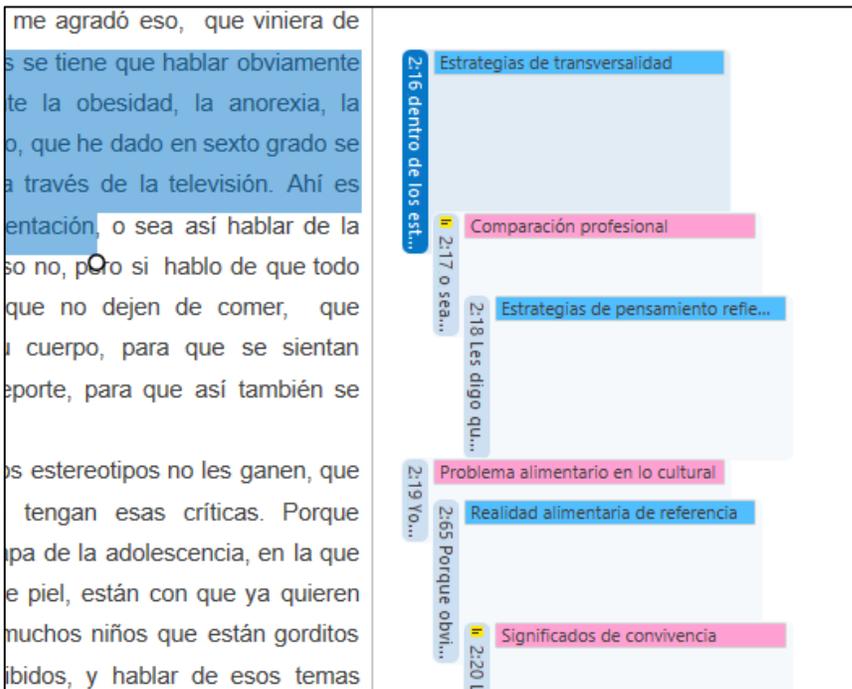
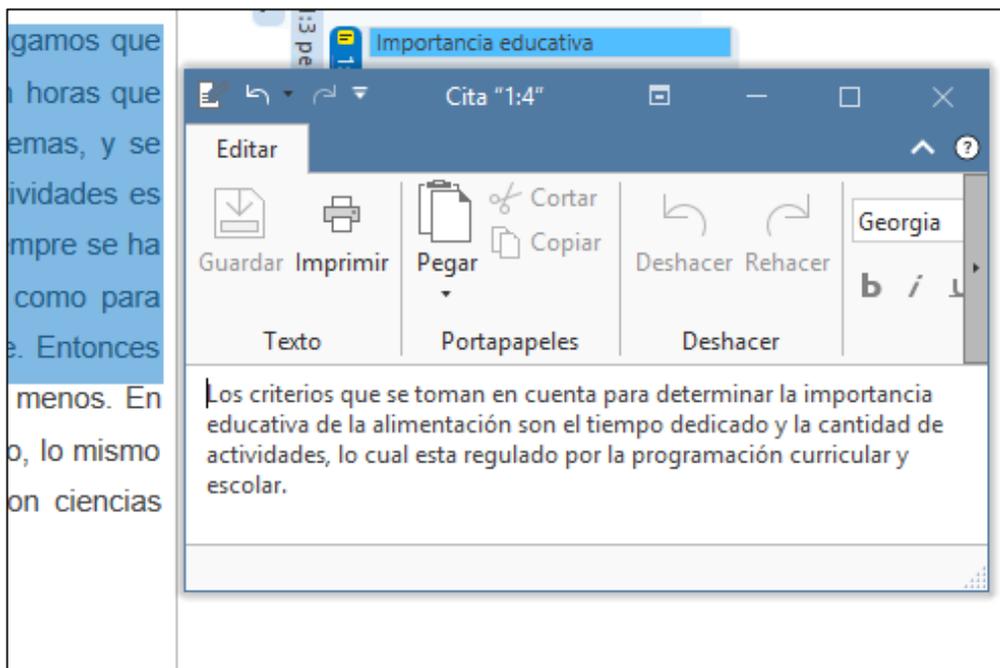


Figura 16. Esta imagen muestra que durante la codificación deductiva (color azul), también se crearon los códigos inductivos (color rosa).

Figura 17. Notas a los códigos



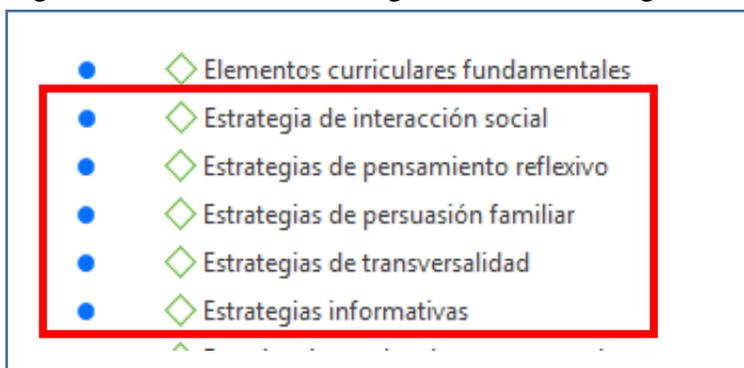
Con la intención de comenzar a interpretar los relatos, y para ampliar las especificaciones de los códigos, se agregaron citas con aclaraciones o evocaciones, tal como se muestra en la figura 17.

Figura 18. Renombre de códigos deductivos

	Nombre	Enraizamiento
●	◇ Normas asociadas a una sana alimentación	■
●	◇ Objetivo cambiar prácticas de alimentación	■
●	◇ Objetivo concientizar a la familia	
●	◇ Objetivo fomentar pensamiento reflexivo	■
●	◇ Objetivo incrementar conocimiento nutricional	■
●	◇ Objetivo practicar la teoría	■
●	◇ Participación familiar	■
●	◇ Participación negativa del familiar	■
●	◇ Plan curricular~	■

En la figura 18 se muestra la modificación del código deductivo denominado “establecimiento de objetivos”, el cual fue dividido en las siguientes 5 denominaciones: Objetivo cambiar prácticas de alimentación; Objetivo concientizar a la familia; Objetivo fomentar pensamiento reflexivo; Objetivo incrementar conocimiento nutricional; Objetivo practicar la teoría. Los cuales se enmarcan en el recuadro rojo. Este tipo de ajustes permitió tener una mayor precisión y detalle de los aspectos que conforman el gran objetivo de la educación alimentaria: el mejoramiento de las prácticas de alimentación. Dado a que, corresponde a los datos de interés desde el guion de preguntas, se mantuvieron identificados dentro del grupo de códigos deductivos. Asimismo, en la figura 19 se muestra la modificación y división del código “Diseño de estrategias didácticas”, que se cambió a: estrategias de transversalidad; estrategias informativas; estrategia de pensamiento reflexivo; estrategia de interacción social; y estrategias de persuasión familiar.

Figura 19. Renombre del código diseño de estrategias



Al finalizar la revisión de los relatos se obtuvo la siguiente lista de códigos deductivos.

- | | |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Actividad curricular | 18. Cambios en las prácticas alimentarias |
| 2. Actividad en equipo docente | 19. Características de sana alimentación |
| 3. Actividad pedagógica: exploración de un alimento | 20. Condiciones del centro educativo |
| 4. Actividad pedagógica: exposición de conocimientos | 21. Condiciones económico-culturales |
| 5. Actividad pedagógica: juegos de mesa | 22. Condiciones económico-laborales |
| 6. Actividad pedagógica: kermés | 23. Contenido nutricional |
| 7. Actividad pedagógica: relación entre artística y alimentación | 24. Creencias relacionadas con la obesidad |
| 8. Actividad pedagógica: relacionar alimento-nutriente | 25. Creencias sobre sana alimentación |
| 9. Actividad pedagógica: reto 21 | 26. Falta de capacitación |
| 10. Actividad pedagógica: taller alimentario | 27. Intercambio de ideas y experiencias |
| 11. Adecuación curricular | 28. Efectos en la vida del docente |
| 12. Alimentos disponibles en el contexto | 29. Elementos curriculares fundamentales |
| 13. Alimentos permitidos en la escuela | 30. Estadísticas nacionales |
| 14. Alimentos prohibidos en la escuela | 31. Estrategia de interacción social |
| 15. Apoyo en información digital | 32. Estrategias de pensamiento reflexivo |
| 16. Apoyo especializado | 33. Estrategias de persuasión familiar |
| 17. Asignación de roles | 34. Estrategias de transversalidad |
| | 35. Estrategias informativas |
| | 36. Experiencia personal |
| | 37. Expresiones de interés en el tema |
| | 38. Formas de organización docente |

- | | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 39. Fundamentos teórico-nutricionales | 58. Prácticas alimentarias
acostumbradas |
| 40. Importancia educativa | 59. Prácticas de alimentación erróneas
por los infantes |
| 41. Inconvenientes del material
curricular | 60. Prioridad sobre el tema alimentario |
| 42. Mandato institucional de
educación nutricional | 61. Razones institucionales para la
implementación |
| 43. Manejo de las actividades en el
aula | 62. Realidad alimentaria de referencia |
| 44. Material gráfico-curricular | 63. Reflexión sobre su alimentación |
| 45. Materiales audiovisuales | 64. Regular la alimentación escolar |
| 46. Materiales físicos | 65. Abordaje superficial |
| 47. Materiales gráficos | 66. Condiciones de gustos
alimentarios |
| 48. Normas asociadas a una sana
alimentación | 67. Importancia insustancial |
| 49. Objetivo cambiar prácticas de
alimentación | 68. Obesidad y desnutrición |
| 50. Objetivo concientizar a la familia | 69. Problema alimentario en lo
cultural |
| 51. Objetivo fomentar pensamiento
reflexivo | 70. Reconocimiento de alimentos
sanos |
| 52. Objetivo incrementar
conocimiento nutricional | 71. Relación alimentación y ejercicio |
| 53. Objetivo practicar la teoría | 72. Relación docente-familia |
| 54. Participación familiar | 73. Reconocimiento de limitantes
culturales |
| 55. Participación negativa del familiar | 74. Reconocimiento de los roles
implicados |
| 56. Periodicidad temática | 75. Significados inconvenientes |
| 57. Plan curricular | |

Como puede observarse, esta lista de códigos deductivos, creada previamente a la revisión de los relatos ha cambiado. Algunas denominaciones han tenido ajustes, otros se han dividido para hacer una mayor especificación. Asimismo, al finalizar la revisión de los relatos se obtuvo la siguiente lista de códigos inductivos.

- | | |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. Aceptación de las tiendas
escolares | 5. Comparación profesional |
| 2. Beneficio al ambiente laboral | 6. Comparación urbano-rural |
| 3. Causas del fracaso de los
desayunos escolares | 7. Condiciones académicas del
familiar |
| 4. Colaboración económica de la
familia | 8. Desarrollo de los desayunos
escolares |
| | 9. Experiencia con los desayunos
escolares |

- | | |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 10. Fracaso de los desayunos escolares | 24. Relación amena entre docentes |
| 11. Implicaciones de la edad paternal | 25. Relación conflictiva entre docentes |
| 12. Importancia del lenguaje empleado | 26. Requerimiento: asistencia gubernamental |
| 13. Inefectividad en el aprendizaje | 27. Requerimiento: cumplimiento de normas |
| 14. Participación familiar en desayunos escolares | 28. Requerimiento: ejercicios prácticos |
| 15. Prioridades antes del tema alimentario | 29. Requerimiento: guía docente |
| 16. Problema alimentario en los horarios | 30. Requerimiento: orientación a la familia |
| 17. Problema alimentario en la disposición | 31. Requerimiento: personal profesional |
| 18. Problema alimentario en la ejecución de programas | 32. Resultados positivos con desayunos escolares |
| 19. Problema alimentario en las prácticas | 33. Rompimiento normativo |
| 20. Programa de desayunos escolares | 34. Fomento a la convivencia |
| 21. Reconocimiento del deber docente | 35. Vigilancia institucional |
| 22. Trato autoritario a los alumnos | |
| 23. Relación amena con alumnos | |

Estos códigos se ubicaron en el grupo inductivo ya que no derivan del guion de preguntas, por lo que tampoco estuvieron considerados en la primera lista de códigos, sin embargo, debido a que guardan información de interés al tema estudiado, considerarlos resulta enriquecedor y pertinente en esta investigación.

7.3 Fichas de anotaciones

Mientras se realizó la codificación también se crearon cinco fichas de anotaciones correspondientes a la relación entre los datos encontrados con las preguntas de investigación, la fundamentación teórica (teoría generacional; modelo de educación nutrimental; teoría sociocultural), y con las categorías prediseñadas.

Figura 20. Ficha preguntas de investigación

Administrador de códigos | Administrador de memos | Memo - Pregunta de investigación

Pregunta General:

¿Qué revela la **experiencia docente** de los profesores que han impartido **educación alimentaria** por más de cinco ciclos en el nivel primaria, en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas?

Analizar la experiencia docente de los profesores que han impartido educación alimentaria por más de cinco ciclos en el nivel primaria, en la cabecera municipal de Las Margaritas, Chiapas

Preguntas Particulares:

1. ¿Cuál es la **perspectiva del profesorado** sobre la educación alimentaria?

Describir la perspectiva del profesorado sobre la educación alimentaria

Los docentes tienen una perspectiva histórica y cultural de la educación para la alimentación. Histórica porque parte de acontecimientos políticos que se han reafirmado con problemas vivenciados al respecto de la alimentación; y es cultural porque predominan las creencias sobre lo que es sano, los roles, y la percepción del espacio que se habita, siendo en este caso que se asume vivir en un contexto urbano. Asimismo es cultural porque destacan que la mejor manera que educar para tener una sana alimentación es mediante el ejemplo y la práctica proveniente de su entorno familiar.

2. ¿Cuáles son las **estrategias didácticas** que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación?

Identificar las estrategias didácticas que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación

Conviene elevar la noción de estrategias didácticas a modelo pedagógico para orientar y fomentar una sana alimentación, ya que en los testimonios direon cuenta de un abordaje a nivel escolar y otro a nivel grupal, es decir, no tenemos solamente estrategias didácticas, que atañe al nivel aulico.

3. ¿Qué **aporta** la enseñanza de la alimentación **a la formación del docente**?

Interpretar la aportación de la enseñanza de la alimentación a la formación del docente

Figura 21. Ficha teoría generacional

Administrador de códigos | Administrador de memos | Memo - Contenido | Memo - Mannheim

TEORÍA GENERACIONAL

Desde esta teoría, **la educación tiene el propósito de una sucesión generacional**, lo que he entendido como " **la intención de prolongar en nuevos actores de la vida social ciertos ideales y conocimientos para que estos den continuidad a un sentido de ser y hacer en el mundo. Se trata de una intención porque los actores están ubicados en un espacio-tiempo donde nada es determinado. Tienen libertad de formar y hacer funcionar su sociedad mediante las decisiones tomadas con otros, y mediante las condiciones y acontecimientos históricos de índole tecnológica, ideológica, salubre, social, o científica. Todos los elementos que conforman la vida social en un momento se ponen a su disposición y no a imposición.**"

Siguiendo lo anterior, nos conduce a observar cuál es el **ideal de vida social que se intenta mantener** y cuáles son los **acontecimientos históricos** relevantes. De acuerdo con los relatos revisados, los temas de alimentación se abordan en función a formar seres saludables, a base de alimentos naturales, comidas formales, caseras y económicas. Aunado a ello, también se encuentra la necesidad de fomentar los valores de colaboración y responsabilidad, del propio docente, de los padres, de los vendedores. De acuerdo con la teoría generacional, existen acontecimientos históricos que marcan el curso de la vida y que son fundamentales para la conformación de ideales que conducen a entender y vivir el mundo. Acorde con ello, en diferentes testimonios hacen referencia del comienzo de la educación alimentaria en las escuelas de nivel básico cuando México se identificó con el

Figura 22. Ficha modelo de educación nutricional

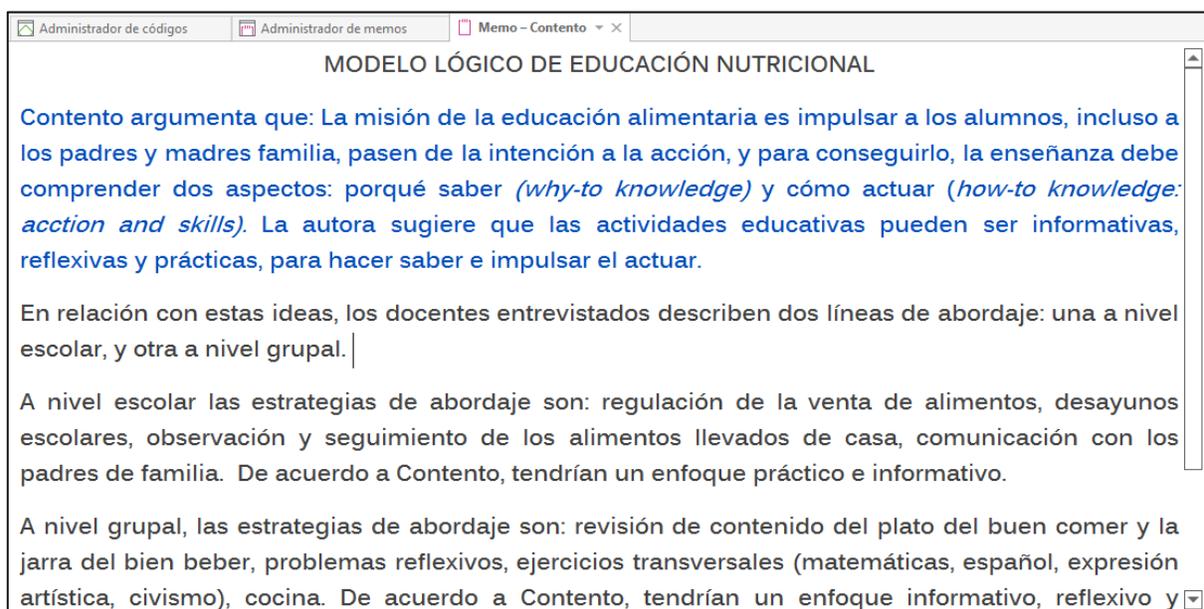
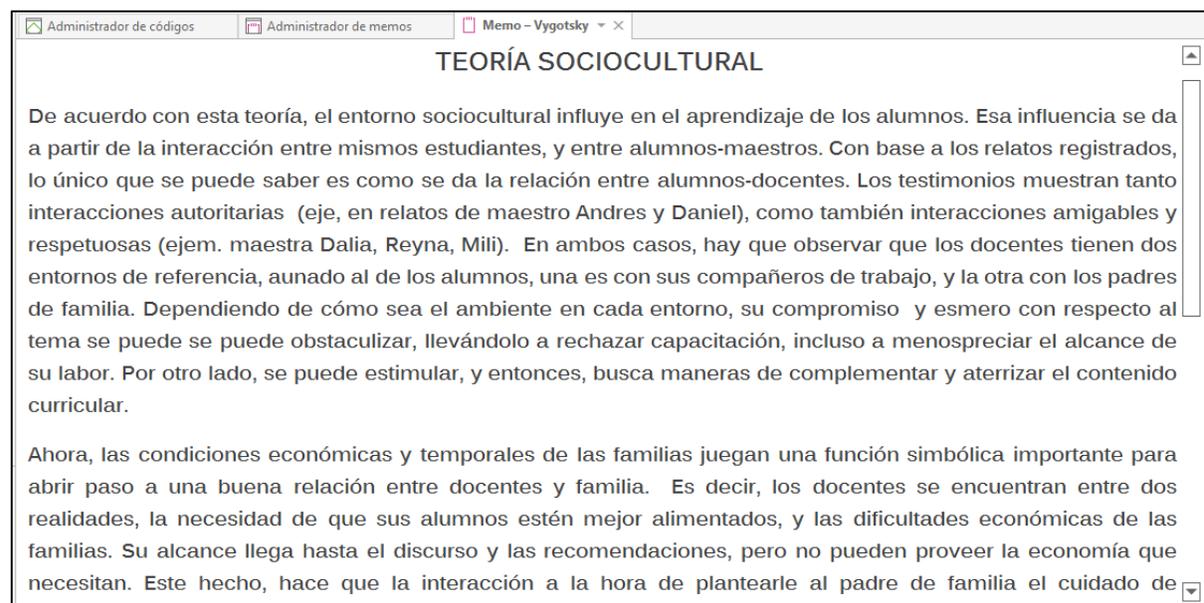


Figura 23. Ficha teoría sociocultural



Las fichas de la fundamentación teórica fueron de utilidad para comenzar con la parte analítica-interpretativa, ya que en estas se contrastaron las dos grandes partes de la investigación: el corpus teórico y los datos empíricos organizados en códigos.

Figura 24. Categorías

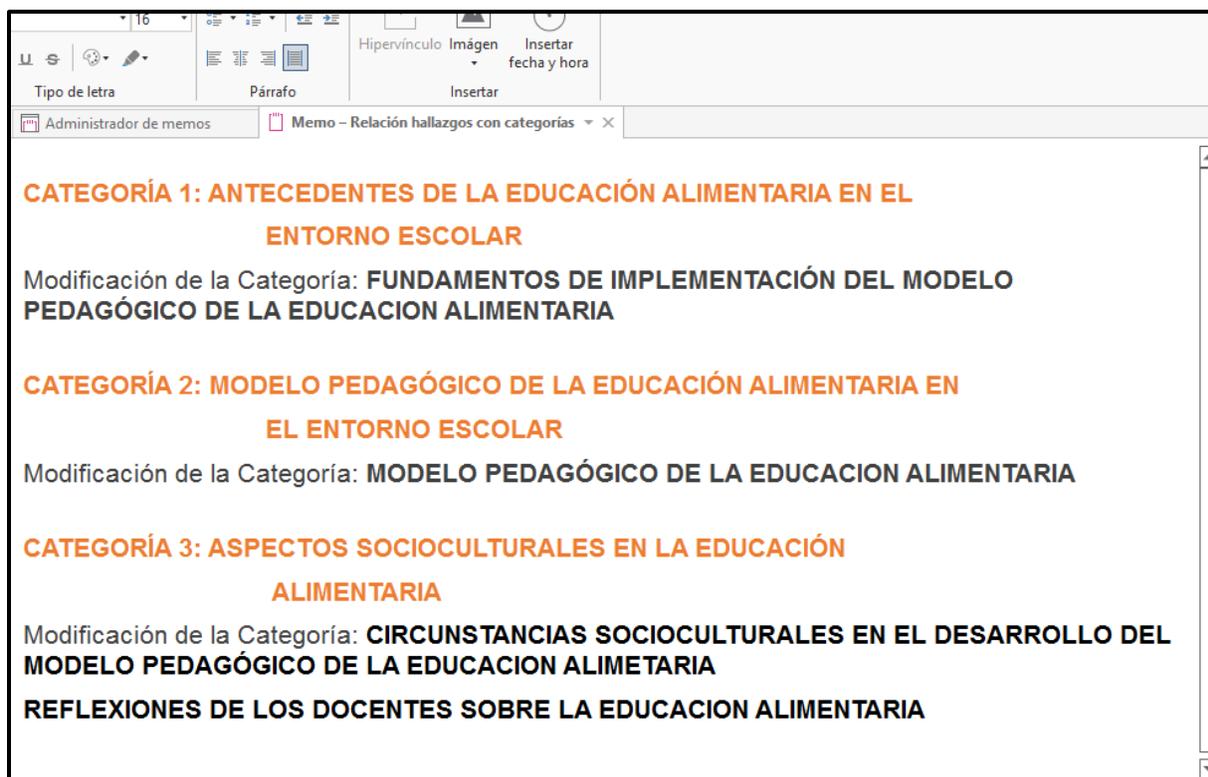
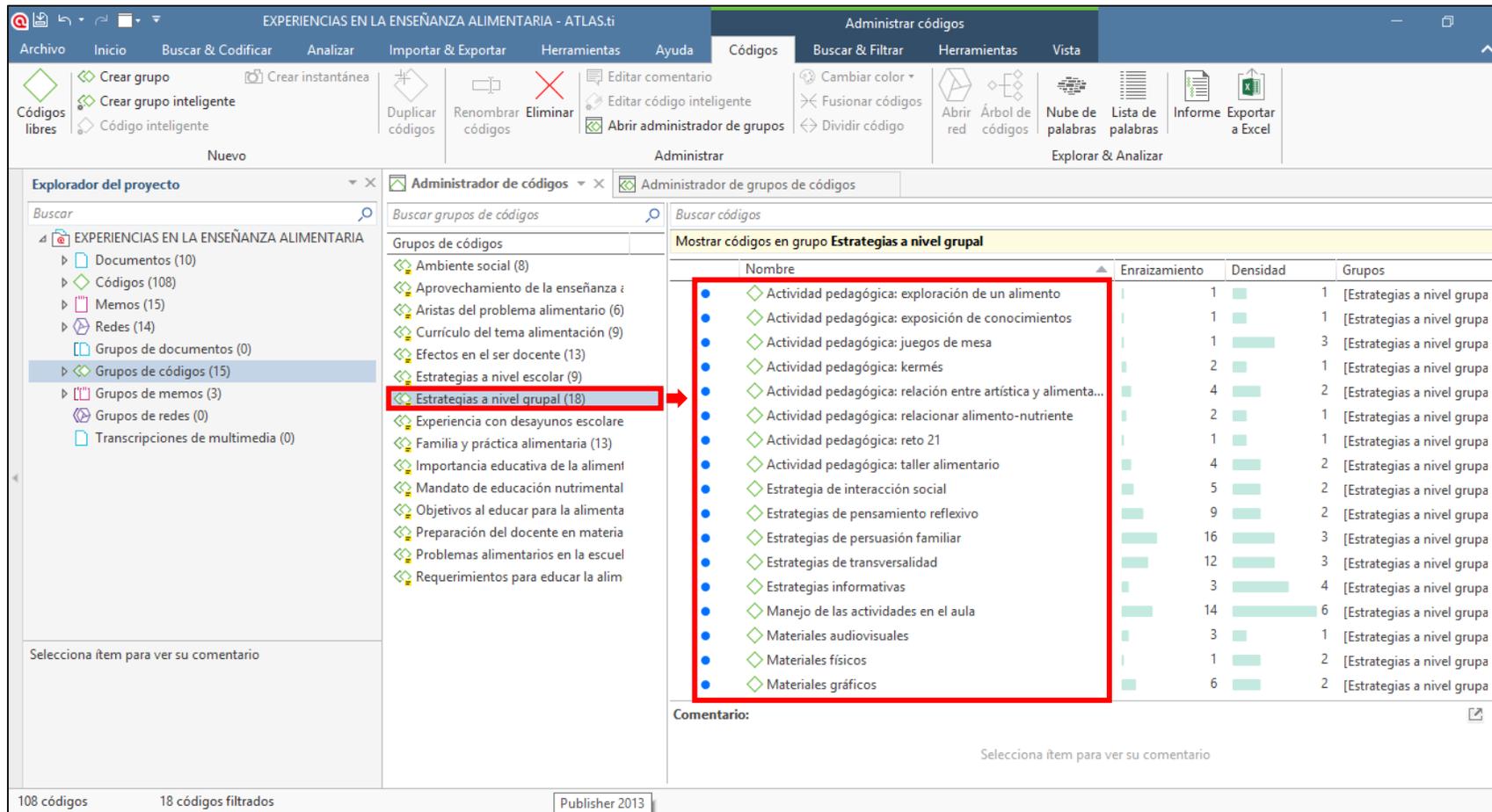


Figura 24. Muestra los cambios que se hicieron al nombre de las categorías a partir de los hallazgos. Las denominaciones resaltadas en color naranja corresponden a las que fueron diseñadas desde la teoría, y las que están en color negro, presentan las modificaciones que se consideraron pertinentes después de hacer las agrupaciones de los códigos.

7.4 Familias de códigos

Una vez codificado el corpus de entrevistas, se crearon las familias de códigos, las cuales, son asociaciones de códigos dadas por la relación que muestran entre sí, como refieren Strauss y Corbin (2002, p. 301) “en el nivel conceptual (que funciona principalmente con conceptos), los pasos de la codificación axial y la selectiva se realizan por diferentes funciones”. En este sentido, el total de códigos se clasificaron en agrupaciones de acuerdo la asociación temática. Al igual que las categorías, las subcategorías prediseñadas se ajustaron de acuerdo con los hallazgos. En total, se obtuvieron 15 familias o subcategorías.

Figura 25. Creación de familias de códigos



La imagen muestra las 15 familias (o grupos) creadas a partir de la relación que guardan los códigos. Como ejemplo, en la figura 25 se resalta la familia denominada “Estrategias a nivel grupal”, que concentra 18 códigos.

Figura 26. Familias de códigos

Nombre	Tama...	Creado por	Creado
Ambiente social	8	Alejandra Pinto	15/03/20
Aprovechamiento de la enseñanza aprendizaje de la alimentación	6	Alejandra Pinto	09/03/20
Aristas del problema alimentario	6	Alejandra Pinto	15/03/20
Currículo del tema alimentación	9	Alejandra Pinto	09/03/20
Efectos en el ser docente	13	Alejandra Pinto	15/03/20
Estrategias a nivel escolar	9	Alejandra Pinto	15/03/20
Estrategias a nivel grupal	18	Alejandra Pinto	15/03/20
Experiencia con desayunos escolares	2	Alejandra Pinto	27/04/20
Familia y práctica alimentaria	13	Alejandra Pinto	09/03/20
Importancia educativa de la alimentación	8	Alejandra Pinto	15/03/20
Mandato de educación nutrimental	2	Alejandra Pinto	27/04/20
Objetivos al educar para la alimentación	6	Alejandra Pinto	15/03/20
Preparación del docente en materia alimentaria	3	Alejandra Pinto	15/03/20
Problemas alimentarios en la escuela	4	Alejandra Pinto	27/04/20
Requerimientos para educar la alimentación	10	Alejandra Pinto	15/03/20

Figura 27. Definición de las familias de códigos

The screenshot shows the 'Administrador de códigos' application. On the left, a list of code groups is displayed, with 'Ambiente social (8)' highlighted. On the right, an 'Editar' window for the 'Grupo "Ambiente social"' is open, showing a text area with the following description:

En este grupo se incluyen los códigos que contienen información sobre la relación entre los diferentes actores, entre los docentes, así también con alumnos, padres y madres de familia. Relación respecto al tema de alimentación.

A cada familia de códigos se le agregó una nota donde se describe de modo general en que consiste la agrupación, lo cual se detalla en la tabla 16.

Tabla 16. Descripción de las familias de códigos

FAMILIA (Subcategorías)	DESCRIPCIÓN	CODIGOS QUE CONTIENE
1.Ambiente social	Se agrupan los códigos que hacen referencia a que el abordaje de la educación alimentaria es inherente a las relaciones sociales, que se establecen entre los diferentes actores, es decir, entre docentes, alumnos, padres y madres de familia.	Intercambio de ideas y experiencias. Trato autoritario a los alumnos. Relación amena con alumnos. Relación amena entre docentes. Relación conflictiva entre docentes. Relación docente-familia.
2.Aprovechamiento de la enseñanza aprendizaje de la alimentación	Se agrupan los códigos que contienen situaciones y acepciones que demuestran cómo se manifiesta el aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alimentación.	Reconocimiento de alimentos sanos Significados inconvenientes derivados Importancia educativa Expresiones de interés en el tema Cambios en las prácticas alimentarias
3.Aristas del problema alimentario	Este grupo contiene códigos que guardan información sobre los problemas alimentarios que los docentes han identificado durante su experiencia en el espacio escolar donde laboran. Los aspectos que destacan de los problemas alimentarios son elementos locales que les sirven para constatar que es necesario abordar temas de educación alimentaria, asimismo les permiten reflexionar los requerimientos para hacer efectiva la educación para la alimentación saludable.	Problema alimentario en los horarios. Problema alimentario en lo cultural. Problema alimentario en las prácticas. Problema alimentario en la ejecución de los programas. Problema alimentario en la disposición de alimentos.
4. Currículum del tema alimentario	Incluye códigos sobre el contenido, los tiempos y material propuesto por la Secretaría de Educación para trabajar el tema de la alimentación dentro del salón de clase. Aunado a ello, se incluyen los inconvenientes, adecuaciones y aspectos del contexto que han identificado los docentes al manejar tales recursos en su práctica.	Actividad curricular. Adecuación curricular. Contenido nutricional. Elementos curriculares fundamentales. Inconvenientes del material curricular. Material gráfico-curricular. Plan curricular. Realidad alimentaria de referencia.

5. Efectos en el ser docente	El desarrollo de la educación alimentaria no solamente tiene efectos en los estudiantes, sino también en el docente. En este sentido, se ha creado este grupo de códigos, donde se incluye la información encontrada sobre la incidencia que ha tenido el tema de la alimentación en la vida personal y profesional del docente.	Aceptación de la Importancia del tema alimentario. Beneficio al ambiente laboral. Comparación profesional. Creencias relacionadas con la obesidad. Creencias sobre sana alimentación. Efectos en la vida del docente. Experiencia personal. Significados inconvenientes derivados. Reconocimiento de limitantes culturales. Reconocimiento del deber docente. Reflexión sobre su alimentación. Fomento a la convivencia.
6. Estrategias a nivel escolar	Se describen los actores, normas y acciones para el abordaje de la alimentación saludable a nivel escolar.	Regular la alimentación escolar. Normas asociadas a una sana alimentación. Vigilancia institucional. Formas de organización docente. Actividad en equipo docente. Características de sana alimentación. Alimentos prohibidos en la escuela. Alimentos permitidos en la escuela.
7. Estrategias a nivel grupal	Aquí se agrupan las estrategias a las que recurren los docentes para abordar el tema de la alimentación dentro del salón de clase. La denominación de cada una de las estrategias obedece al fin que persiguen. Asimismo se han relacionado con las actividades pedagógicas y los materiales que han empleado los docentes.	Estrategia de interacción social. Estrategias de pensamiento reflexivo. Estrategias de persuasión familiar. Estrategias de transversalidad. Estrategias informativas. Manejo de las actividades en el aula. Materiales audiovisuales. Materiales físicos. Materiales gráficos.
8. Experiencia con desayunos escolares	Este grupo contiene información sobre la experiencia con los desayunos escolares.	Programa de desayunos escolares. Desarrollo de los desayunos escolares. Participación familiar en desayunos escolares. Resultados positivos con los desayunos escolares. Fracaso de los desayunos escolares. Causas del fracaso de los desayunos escolares.

9. Familia y práctica alimentaria	En este grupo se incluye los códigos que refieren a los aspectos socioculturales relacionados con la alimentación que proviene de los diferentes hogares y que encierran una complejidad de condiciones laborales, económicas, etarias, académicas que dan cierta posibilidad de seguir una alimentación saludable. Estos aspectos constituyen el escenario social al que se enfrenta el docente durante la educación alimentaria.	Colaboración económica de la familia Comparación urbano-rural. Condiciones académicas del familiar. Condiciones de gustos alimentarios. Condiciones económico-culturales. Condiciones económico-laborales. Implicaciones de la edad paternal. Participación familiar. Participación negativa del familiar. Prácticas alimentarias acostumbradas. Proceso de aceptación de las tiendas escolares. Reconocimiento de limitantes culturales
10. Importancia educativa de la alimentación	Se agrupan los códigos que describen la percepción de los docentes sobre el abordaje de la alimentación. Contiene explicaciones de porque asumen que el tema alimentario en las escuelas es un asunto tratado con poca importancia.	Importancia insustancial. Abordaje superficial. Rompimiento normativo. Prioridades antes del tema alimentario. Prácticas de alimentación erróneas por los infantes. Inefectividad en el aprendizaje.
11. Mandato de educación nutrimental	Este grupo refiere al mandato de educación nutrimental emitido por la Sep, lo cual justifica y marca las características que dan comienzo a esta temática en los centros escolares indagados. Propiamente, sobre el punto de partida de la educación para una alimentación saludable en las escuelas de Las Margaritas.	Razones institucionales para la implementación Estadísticas nacionales

12. Objetivos en la educación alimentaria	La comparación de los diferentes relatos muestra que no existe un sólo objetivo, sino una serie de objetivos que se articulan para llegar al propósito general de la educación alimentaria, esto es: la elección de alimentos nutritivos y sustanciosos.	Objetivo practicar la teoría Objetivo incrementar conocimiento nutricional Objetivo fomentar pensamiento reflexivo Objetivo concientizar a la familia Objetivo cambiar prácticas de alimentación
13. Preparación del docente en materia alimentaria	Se agrupan los códigos que refieren a las fuentes de apoyo y de preparación docente para la impartición del tema de la alimentación.	Falta de capacitación Apoyo en información digital
14. Problemas alimentarios en la escuela	Este grupo circunscribe los problemas de malnutrición que fueron observados en el contexto de la escuela, y desde los cuales, los docentes se basan para tomar acciones respecto a mejorar la alimentación escolar.	Obesidad y desnutrición Características de sana alimentación Condiciones del centro educativo
15. Requerimientos para educar la alimentación	Contiene información sobre los elementos que los docentes, mediante su experiencia-reflexiva, han identificado que son necesarios para conseguir la efectividad en los propósitos de la educación alimentaria.	Requerimiento: personal profesional Requerimiento: orientación a la familia Requerimiento: guía docente Requerimiento: ejercicios prácticos Requerimiento: cumplimiento de normas Requerimiento: asistencia gubernamental Reconocimiento de los roles implicados Importancia del lenguaje empleado Asignación de roles

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), la relación entre subcategorías es un proceso de utilidad para identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno; por ello, después de haber definido las 15 subcategorías (o familias), se elevaron a un nivel más abstracto, organizándose en categorías, las cuales se presentan en la tabla 17.

Tabla 17. *Categorías y subcategorías a partir de los hallazgos*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Fundamentos de implementación del modelo pedagógico de la educación alimentaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mandato de educación nutrimental ▪ Currículum del tema alimentario ▪ Experiencia con desayunos escolares ▪ Problemas alimentarios en la escuela
Modelo pedagógico de la educación alimentaria.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos en la educación alimentaria ▪ Estrategias a nivel escolar ▪ Estrategias a nivel grupal
Circunstancias socioculturales en el desarrollo del modelo pedagógico de la educación alimentaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia y práctica alimentaria ▪ Ambiente social
Reflexiones del docente sobre la educación alimentaria.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovechamiento de la enseñanza-aprendizaje de la alimentación ▪ Importancia educativa de la alimentación ▪ Aristas del problema alimentario ▪ Efectos en el ser docente ▪ Preparación del docente en materia alimentaria ▪ Requerimientos para educar la alimentación

Por tanto, se entiende que, la experiencia docente en educación alimentaria da cuenta de tres aspectos. Primero, muestra que los factores que condujeron al inicio del tema alimentario en las escuelas indagadas son de índole instruccional pero también por interés particular. Segundo, señala que el plan de enseñanza alimentaria debe ser a nivel escolar y grupal, y se condiciona por las circunstancias familiares. Finalmente, los éxitos y los fracasos en la enseñanza alimentaria son fuente de conocimiento que conduce al modelamiento de una forma de hacer esta educación, lo cual no tiene que ver con los requerimientos estrictamente nutricionales.

7.5 Redes de códigos

Una vez que se identificaron los códigos, y se realizó su agrupación y orden, el siguiente paso fue establecer su relación entre sí, para ello, se crearon 16 redes. De las cuales, 15 corresponden a cada una de las subcategorías, y una más, contiene el orden general de las categorías y subcategorías. Para ilustrar todo lo anterior, en seguida se presenta el esquema general y dos ejemplos de las redes de subcategorías; las cuales se construyeron manteniendo tres colores, con los que se distinguen los códigos, y se emplearon conectores para relacionarlos. Amarillo corresponde a la subcategoría. Azul, distingue a los códigos

deductivos. Rosados, identifica a códigos inductivos. Asimismo, para el esquema general, se emplea colores y conectores. Todo ello fue de utilidad para organizar la información, y para comenzar a visibilizar de qué manera se integran los elementos que describen la situación o fenómeno de la educación alimentaria.

Figura 28. Red de la subcategoría estrategias a nivel escolar

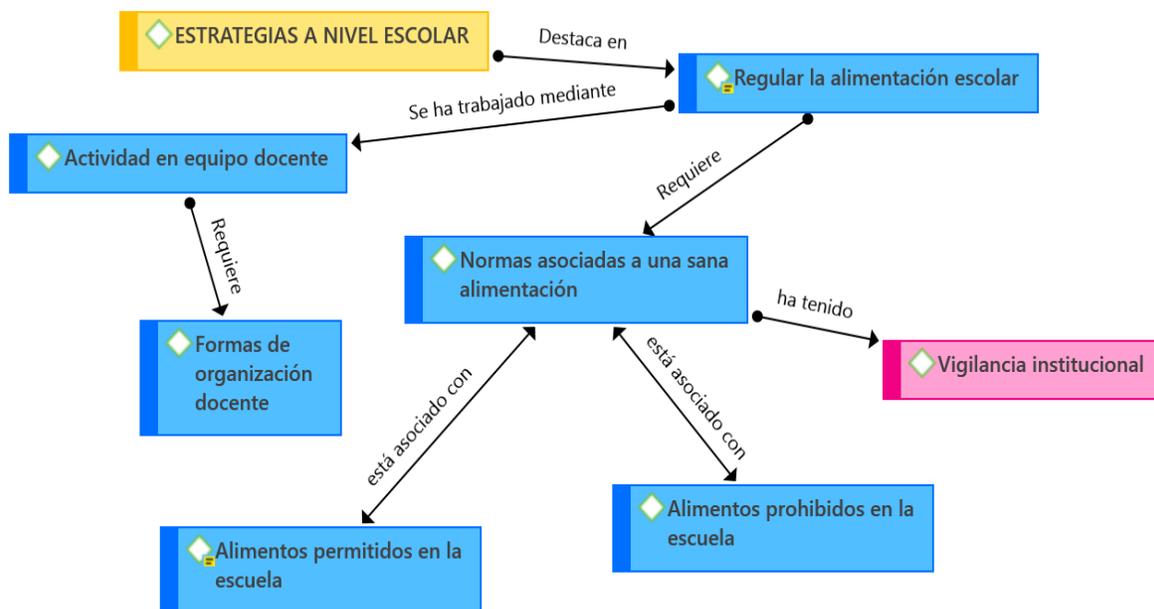


Figura 29. Red de la subcategoría requerimientos para educar la alimentación

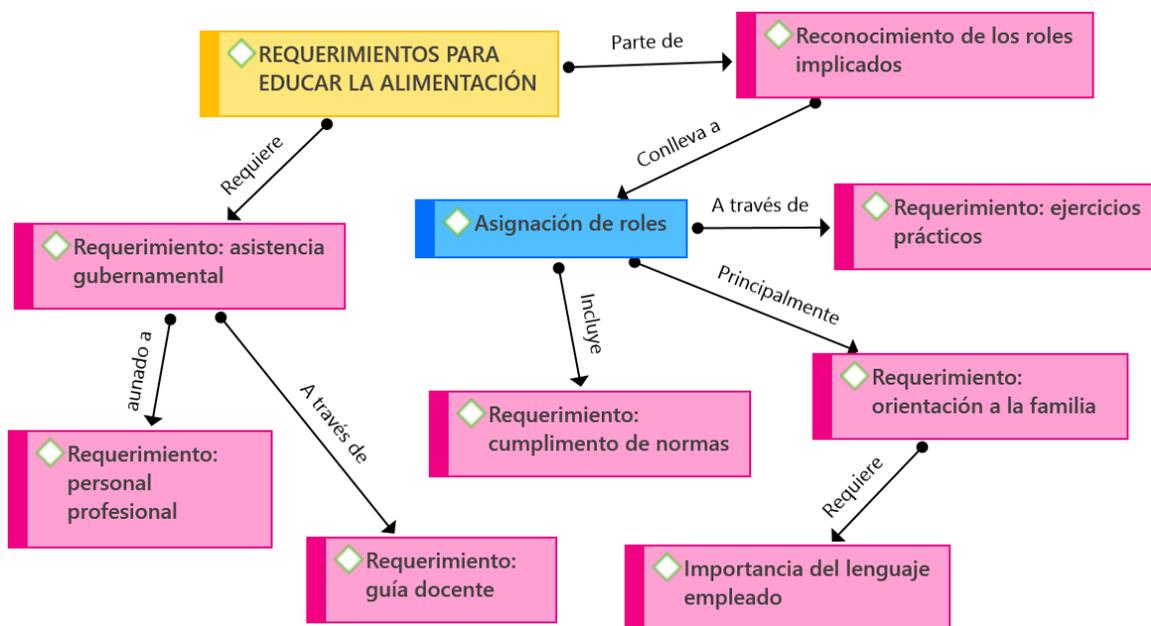


Figura 30. Red de categorías y subcategorías

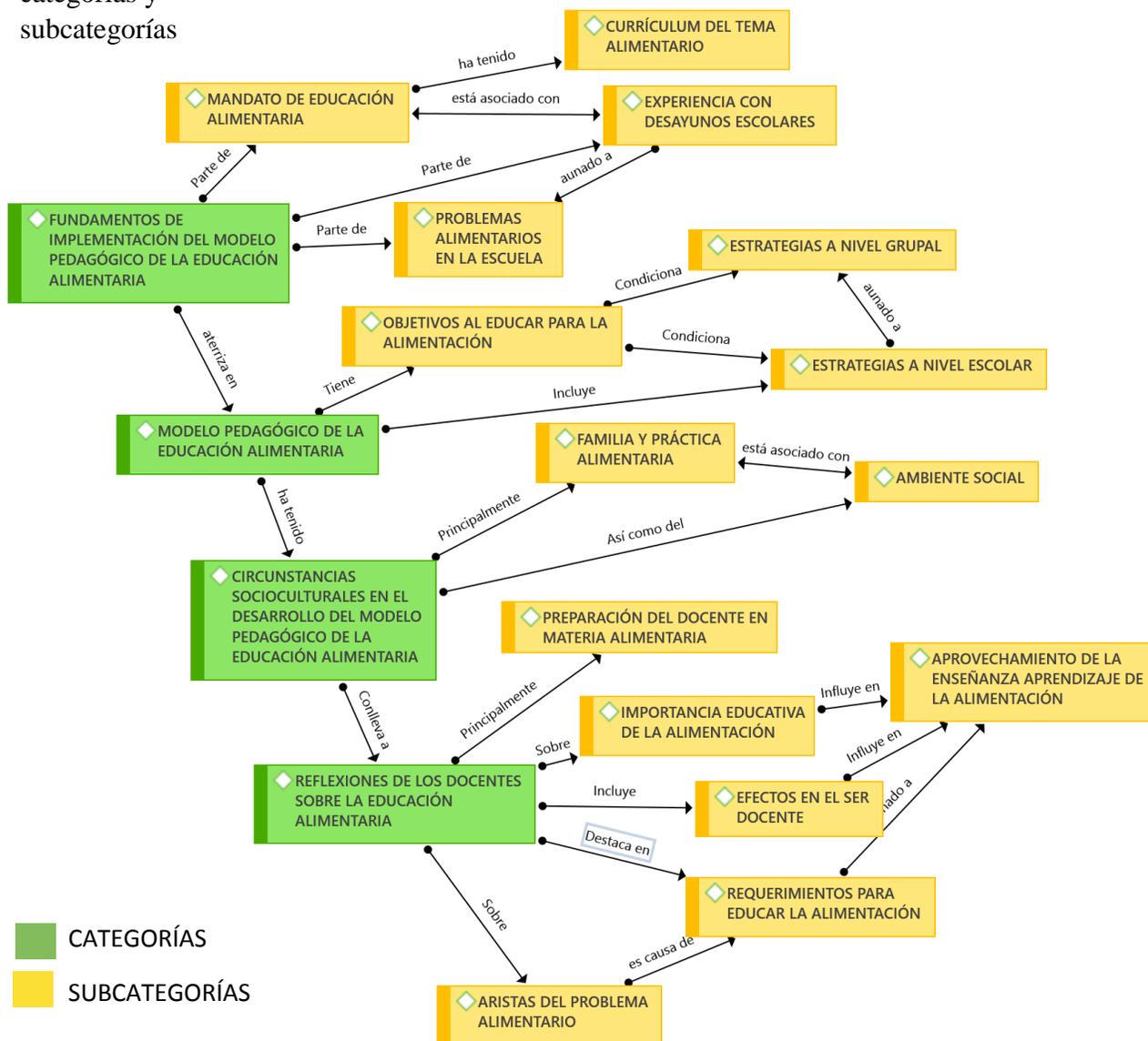


Figura 31. Categoría fundamentos de la educación alimentaria

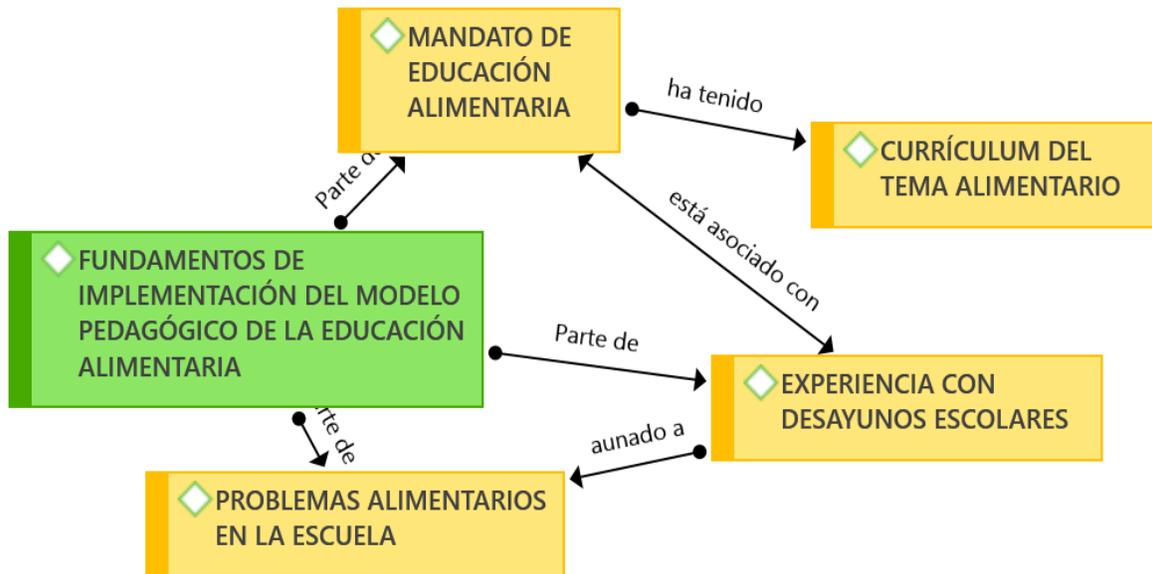


Figura 32. Categoría modelo pedagógico de la educación alimentaria



Figura 33. Categoría circunstancias socioculturales

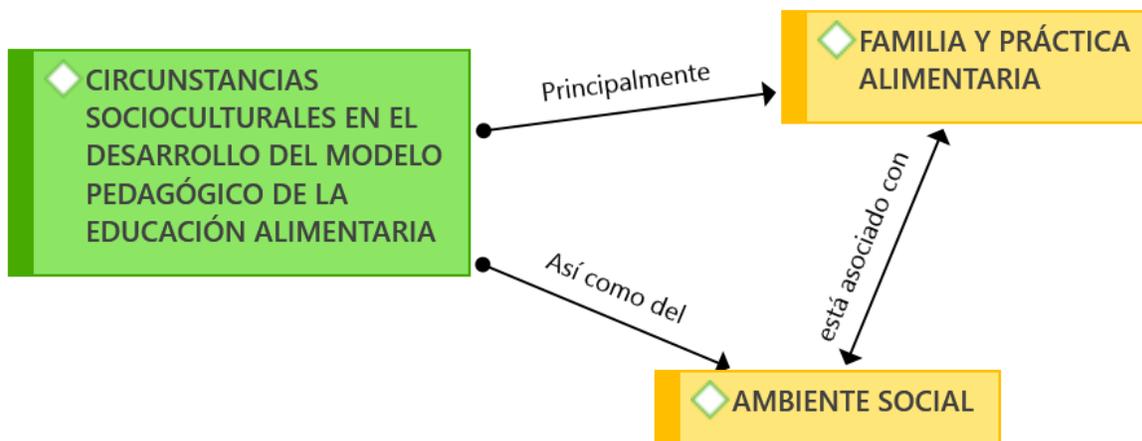


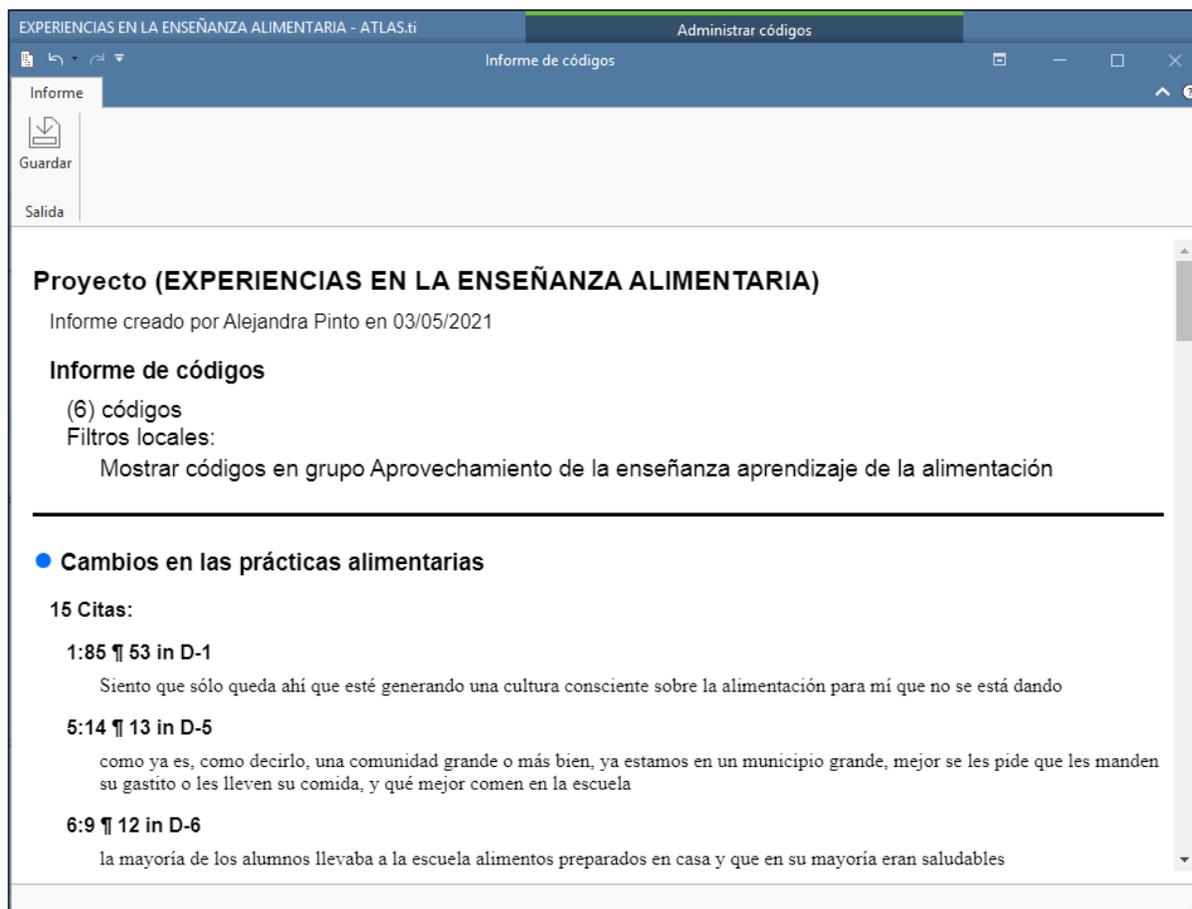
Figura 34. Categoría reflexiones de los docentes sobre la educación alimentaria



7.6 Informe y redacción

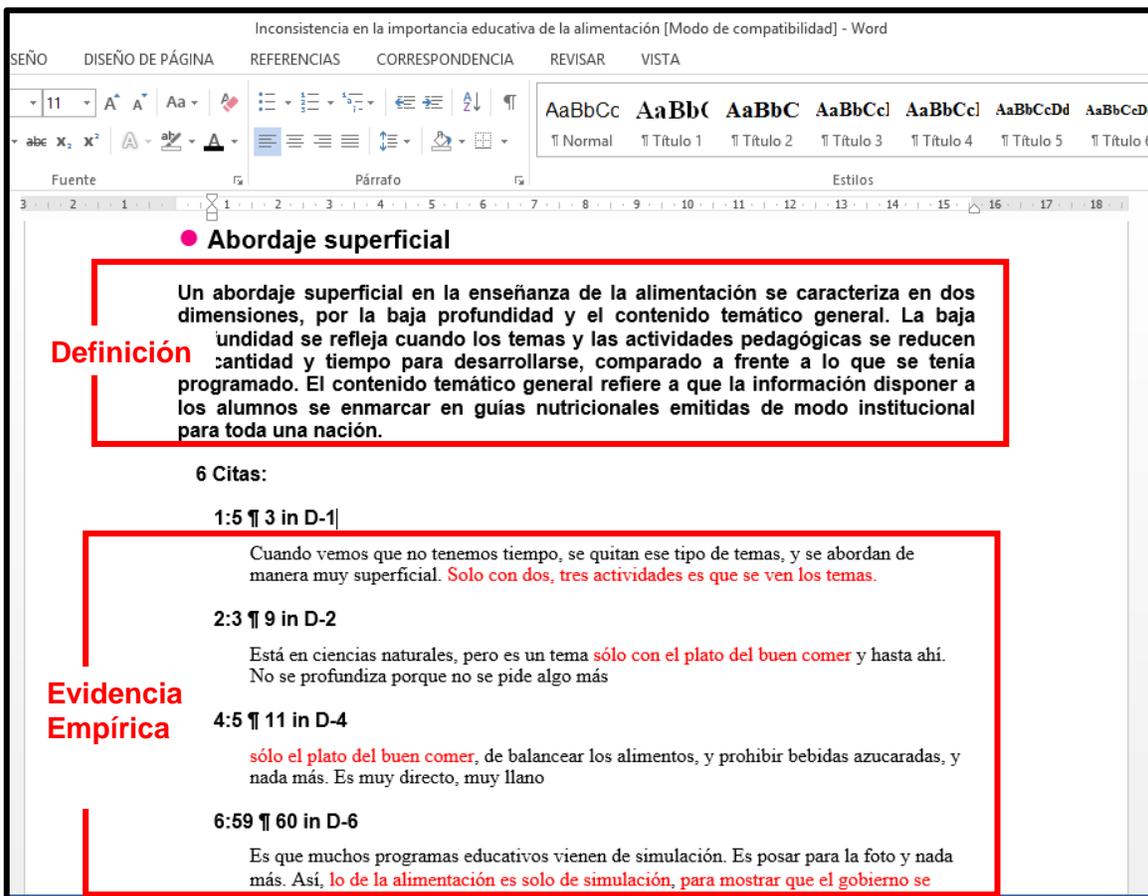
Para redactar los capítulos de resultados e interpretación se exportó un informe por cada subcategoría, como se muestra en la figura 35. Estos informes facilitaron la revisión de los datos que conforma cada subcategoría, tanto en códigos como en testimonios.

Figura 35. Exportación de citas codificadas



Posteriormente, siguiendo las redes realizadas y las reflexiones escritas en las fichas teóricas, se revisó nuevamente cada uno de los informes para hacer un análisis más minucioso de las citas. La figura 36 muestra un ejemplo de la revisión de los textos codificados que se siguió para abstraer definiciones. Este proceso consistió en leer nuevamente las citas, y a partir de una comparación se abstrajeron definiciones. Se decidió hacer de esta manera, y no definir sobre la marcha de codificación, ya que se consideró que era preciso, primeramente, contrastar y reunir los diferentes testimonios asociados a una situación. Teniendo todos estos elementos se comenzó con la redacción.

Figura 36. Revisión de los textos codificados



En conclusión, la organización de los relatos de las experiencias docentes consistió en un proceso de revisión minuciosa y comparativa que permitió obtener códigos y categorías alternas a las definidas a principio de esta etapa. Así entonces, una vez terminada la lectura de los documentos codificados, se determinó que para el primer objetivo de investigación, enunciado como describir la perspectiva del profesorado sobre la implementación de la educación alimentaria, corresponde la categoría: fundamentos de las estrategias docentes para la educación alimentaria.

Empleando los datos incluidos en esta categoría, se describe que la implementación de la educación alimentaria tiene una perspectiva nutricionista, institucional y social, lo cual se ha construido así por las condiciones del contexto, es decir, por el mandato de educación nutrimental, el currículum del tema alimentario, la experiencia con desayunos escolares, y

los problemas alimentarios observados en la escuela. Esta comprensión partió de la noción de generación propuesta por Mannheim (1928/1993), entendida como la visión de mundo, que se trata de la perspectiva con la que se asume una situación de la vida definida por los acontecimientos que se experimentan con otros.

Para el segundo objetivo, identificar las estrategias didácticas que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación, se construyó la categoría: estrategias docentes para la educación alimentaria. Aquí se incluyen los objetivos en la educación alimentaria, las estrategias a nivel escolar y a nivel grupal que los docentes han desarrollado. Su clasificación y articulación entre sí tuvo como punto de partida el modelo lógico de educación nutricional, propuesto por Contento (2011), en el cual señala que tales estrategias deben proporcionar información y conocimientos prácticos para aprender a comer saludablemente, todo ello, acorde con las necesidades y condiciones de los aprendices. Así mismo, para el análisis pedagógico de estas estrategias identificadas fue de utilidad la teoría sociocultural (Vygotsky, 2009), con la cual se señalan los niveles de conocimiento que proveen las estrategias identificadas, así como, el tipo de participación que ejercen los adultos y los estudiantes en este proceso.

Por último, para el tercer objetivo, definido como interpretar la formación del docente para la enseñanza del tema de la alimentación, se obtuvo la categoría formación docente para la educación alimentaria. En esta, se incluyen los datos sobre las acepciones docentes referentes a la importancia educativa de la alimentación; las aristas del problema alimentario; los efectos en el ser docente; la preparación del docente en materia alimentaria; familia y práctica alimentaria; ambiente social en la escuela. De acuerdo con ello y con base en la teoría sociocultural (Vygotsky, 2009), se encontró que la formación del docente en esta labor requiere de conocimientos nutricionales y, actitudes de colaboración, coherencia y prudencia. Acorde con lo anterior, los capítulos 8, 9 y 10 sustentan las categorías obtenidas de este proceso de organización de la información, y obedecen a los objetivos de investigación.

CAPÍTULO 8
FUNDAMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES
PARA LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN
BÁSICA

En el presente capítulo se argumenta que las estrategias docentes para la educación alimentaria también se fundamentan en la perspectiva contextual de los enseñantes. Esto es relevante, considerando que las condiciones de los aprendices han predominado como fundamentos; en otras palabras, los contenidos y los procesos de enseñanza en esta temática, se contextualizan y se implementan de acuerdo a la situación etaria, económica, salubre, psicológica, y cultural de quienes necesitan mejorar sus prácticas de alimentación.

En relación a lo anterior, Contento (2011), señala que el diseño de las estrategias en educación alimentaria se realiza tomando elementos empíricos y teóricos. Los fundamentos empíricos indican qué cambios alimentarios se necesitan hacer, muestran las posibilidades económicas de lograrlo, y las opciones de comestibles que proporciona el entorno. Los fundamentos teóricos se componen de dos fuentes, por un lado, la información científica nutrimental, y por otro, las teorías sobre el cambio de comportamiento, tales como, el modelo de auto influencia, la teoría transteórica de cambio, la teoría social cognitiva, entre otras.

De manera semejante, Atie, Contreras, y Zafra (2011), sostienen que el conocimiento sobre el comportamiento alimentario de los estudiantes es un punto de partida para la planeación de la enseñanza de la alimentación en el ámbito escolar; es decir, precisa saber qué comen los estudiantes, que no consumen y las razones de ello. Se deben conocer los gustos, el lugar, el horario, la manera de consumo, y los acompañantes de comida de los estudiantes para elaborar programas de prevención acertados, con estrategias y contenidos sobre la alimentación saludable que abarquen tanto lo nutricional como lo cultural.

Como se puede apreciar, tanto en la postura nutricional de Contento, como en la postura sociocultural de Atie, Contreras, y Zafra, los datos concretos de los aprendices son los elementos que subyacen en el desarrollo de estrategias educativas. En contraste, los hallazgos de esta investigación muestran que el concepto y las estrategias que se implementan, no derivan únicamente de las necesidades de cambio alimentario que a simple

vista observa el docente, ni de las posibilidades de mejora de quienes aprenden. La evidencia empírica muestra que la perspectiva contextual de los enseñantes es parte determinante en la creación e implementación de estrategias enfocadas a la educación alimentaria.

Tal perspectiva refiere a las acepciones y acciones que se toman sobre un tipo de educación a partir de las condiciones en que esta se conoce. En concreto, quiere decir que para orientar y fomentar una alimentación saludable en los centros escolares de educación básica, los docentes obedecen a las condiciones normativas, sociales, materiales o culturales que son admitidas por los enseñantes como marcos de referencia para su actuación.

Por tanto, el diseño y la implementación de las estrategias para la enseñanza de la alimentación saludable tienen fundamentos institucionales, sociales y locales. Correspondiente a ello, este capítulo se ha organizado en tres secciones. También, precisa mencionar que, a propósito de cumplir con el acuerdo de anonimato firmado en la carta de confidencialidad, y para establecer un mecanismo de distinción entre los participantes, se emplearán los siguientes códigos al citar sus testimonios: Docente 1 (D-1), (D-2), (D-3), (D-4), (D-5), (D-6), (D-7), (D-8), (D-9), (D-10). Por último, las palabras coloquiales que se usan en México se presentan en cursivas.

8.1 Fundamentos institucionales

Los fundamentos institucionales de las estrategias docentes de la educación alimentaria son normas y acepciones que corresponden al orden estructural. Direccionan los temas y los objetivos educativos hacia el funcionamiento de un sistema educativo nacional y global, regido a su vez, por estándares globales, de comparaciones y competencias. De acuerdo con ello, en este caso, los fundamentos institucionales son: A) el mandato sobre los entornos de alimentación saludable, B) la reproducción de un ideal de alimentación, C) la eficiencia educativa en función a las prioridades de aprendizaje.

A) Mandato sobre los entornos de alimentación saludable

Los mandatos educativos sobre la alimentación son elementales debido a que provienen de niveles de autoridad superiores, como son los organismos internacionales. Al respecto, la OMS (2018), indica que las escuelas requieren de un entorno con opciones asequibles y

saludables de alimentos, acceso al conocimiento nutricional, y un espacio para realizar actividad física. Del mismo modo, la FAO (2019a), sugiere la construcción de ambientes alimentarios saludables, procurando la calidad de los alimentos y proveyendo información nutricional oportunamente a los estudiantes. Así, desde los organismos internacionales se indican los alimentos correctos y la manera de proporcionarlos en los espacios escolares. La finalidad con ello, es que los entornos escolares contengan bebidas y comidas nutritivas, al mismo tiempo que esté limitados de productos comestibles ultra-procesados; para que las nuevas generaciones aprendan a elegir mejor sus alimentos.

Tales mandatos están relacionados con las estadísticas comparativas a nivel mundial referidas a los índices de desnutrición y obesidad. En México, las estadísticas de obesidad de los diferentes grupos etarios han incrementado desde principios del año 2000, manteniéndose desde entonces en los primeros lugares comparado con países europeos y latinoamericanos (Dávila-Torres, González-Izquierdo, Barrera-Cruz, 2015). Por esta razón, la creación de ambientes saludables de alimentación, en las escuelas mexicanas, se constituyó a través del programa de acción en el contexto escolar, implementado por la Secretaría de Educación Pública en 2010. La cual se sustenta en las normas oficiales sobre la promoción de la salud, donde se enlistan las comidas y bebidas permitidas, así como las que se deben restringir por su composición ultra procesada o chatarra, tales como, jugos, galletas, frituras, mayonesa, mermeladas, mantequillas, gaseosas, que son elaborados con insumos sintéticos, y contienen poco o ningún ingrediente natural o entero (CNDH, 2013). En efecto, la implementación de estas acciones fue necesaria cuando

Se dieron cuenta que México era uno de los países que tenía más obesidad a nivel infantil, empezó el ataque a la comida chatarra, y hubo un programa de parte de la Secretaría que empezó a prohibir la comida chatarra (D-4).

Los ambientes alimentarios saludables son una forma de enseñanza-aprendizaje por exposición y acceso. Al respecto, Contento (2011) sostiene que las personas aprenden a alimentarse desde la observación, de lo que está disponible en los mercados, tiendas de autoservicio, medios de comunicación, como también, de lo que se observa del comportamiento alimentario de los demás. En este sentido, el cuidado de los alimentos que

se proveen en los establecimientos escolares tiene relevancia para brindar un escenario propicio en el que los estudiantes puedan vivenciar lo que es la alimentación saludable.

Para cumplir con lo anterior, en las escuelas se sigue una estructura de autoridad. Modalidad que es efecto del sistema educativo formal que ubica a los centros escolares en un lugar subordinado de su jerárquica. En consecuencia, los docentes que ejercen aquí, aceptan pertenecer a un sistema de normas, y admiten que existen rangos de mando, subordinación, modelos predominantes e ideales de competencia, por lo que, se acatan a las normatividades federales, ejecutándolas obligatoriamente siguiendo los niveles de autoridad establecidos.

En educación alimentaria, la actuación de parte de los docentes en los diferentes procesos educativos es un factor determinante para la consecución del éxito de los objetivos preestablecidos (Pérez-Rodrigo y Aranceta, 2003). Así entonces, dentro del centro escolar, una norma educativa para la alimentación saludable se ejecuta a través del control que ejercen los actores con mayor grado de autoridad hacia los de menor grado. En otras palabras, se les asigna la responsabilidad de hacer cumplir los requisitos institucionales, con formalidad e inflexibilidad, mediante la reproducción de las órdenes entre los diferentes actores inmersos en un establecimiento educativo

La comitiva de maestros que se encarga de cuidar todo lo que venden las señoras de las tienditas, va y les dice: la Secretaría [de Educación Pública] prohíbe que se venda comida chatarra a los niños porque México ya alcanzó los primeros lugares de obesidad, ya estamos en el tercer lugar en el mundo, por eso no pueden vender ningún tipo de Sabritas, tampoco *cáscaras* [también llamado chicharrón preparado, en este caso, cubierto de mayonesa, repollo, queso, y salsa picante], no se permiten vender porque tienen grasas trans y daña la salud de nuestros niños [estudiantes] (D-5).

Aunado a las pautas provenientes de niveles de autoridad externos y superiores al centro escolar, la forma de implementar la educación alimentaria depende de las acepciones que los actores comparten al vivenciar este mismo fenómeno. Tal como refiere Mannheim (1928/1993), el tiempo y espacio que se comparte conduce a tomar, crear o contrastar ideologías e intereses que caracterizan una realidad social en un momento histórico. En este

caso, inicialmente, se considera que impartir temas sobre alimentación saludable en un centro escolar es una pérdida de tiempo y un esmero infructuoso, lo cual deriva de las normas externas que configuran un ambiente imposición

El asunto fue cuando llegamos a los primeros lugares de obesidad, desde ahí nos empezaron a presionar para que habláramos de la alimentación ya más fuerte, ya viene para qué sirve la proteína, los carbohidratos, por qué es malo el azúcar, viene el plato del buen comer, y la jarra del buen beber, y toda esa cuestión (D-2).

La percepción de obligación significa que un tema educativo es una vía de coerción política, es decir, como una simulación de asistencia al desarrollo social, no como una acción que realmente atiende las problemáticas, “el programa de la alimentación viene como tantos otros programas educativos que el gobierno los crea para aparentar que atiende las necesidades de la gente, pero la verdad es que no se preocupa” (D-4). Lo cual se corrobora al presenciar incongruencia entre lo que se discursa y las acciones que emprenden las autoridades para atender el asunto de la alimentación dentro de las escuelas

La verdad no se ve que el tema de la alimentación esté planteado como para que uno se preocupe, si en realidad les importara ya lo hubieran puesto como una materia aparte o cuidaran más ese aspecto de las despensas (D-2).

Las consecuencias de esta percepción se puede reflejar en la práctica docente. Como refiere Perera et al. (2015), el desinterés por parte de los docentes al impartir temas de alimentación hace que descuiden el progreso de sus estudiantes en el mejoramiento de prácticas de alimentación. Esto quiere decir que, la efectividad del mandato nacional sobre el nuevo orden alimentario depende, principalmente, de los docentes quien son los encargados de llevar a cabo las normas dictadas por el sistema educativo al que pertenecen, y cuya labor se reflejar su práctica docente.

B) Reproducción de un ideal de alimentación

Los contenidos que constituyen un programa curricular con validez oficial guardan un ideal de vida y se intenta conducir a su aceptación. Para lograrlo, tales contenidos se organizan de forma sencilla, lógica y transversal a lo largo de todo el ciclo escolar. En este caso, a través

de la programación curricular en las escuelas se busca reproducir un ideal de alimentación saludable, sintetizado en las guías del plato del buen comer y la jarra del bien beber

Se trata de evitar lo que la gráfica del buen comer señala que no se deben comer, y recomendar todo lo que nos indica que sí, como las frutas y verduras. Básicamente, es eso, se les debe sugerir que coman con variedad incluyendo los tres tipos de alimentos (D-1).

En especial, para la enseñanza de la alimentación, las guías nutricionales y alimentarias se han considerado como los recursos educativos principales porque proporcionan información nutricional de una manera ilustrada, concisa, fácil de comprender y basada en estudios científicos (Bernabeu-Peiró, 2016), por ello, “para abordar los temas de alimentación, se trabaja con las actividades que el libro de texto señala” (D-4). Así, en este caso, se asume que el ideal de alimentación se encuentra en lo que especifican las guías: el plato del buen comer y la jarra del bien beber.

Ciertamente, los materiales curriculares condicionan la actividad didáctica-pedagógica. No obstante, tales materiales pueden resultar desfavorables para la comprensión de lo que es una alimentación saludable, en lugar de facilitarla como se espera. De acuerdo con M. López (2020), la guía el plato del buen comer tiene imprecisiones que dificultan descifrarla y aplicarla correctamente, por ejemplo, el color rojo que identifica a los alimentos de origen animal hace que se malinterprete la importancia de su consumo, confundiendo como una advertencia de que son dañinos; así mismo, la distribución entre los tres grupos en la gráfica hace que las proporciones se generalicen para todas las edades, actividades laborales y estado salubres, siendo que la proporción de los diferentes alimentos se debe particularizar dependiendo de las condiciones de cada quien. En relación a esto, el autor sugiere que esta gráfica sea contextualizada a cada región del país y actualizada con base en los cambios del perfil epidemiológico.

De manera semejante, J. M. Muñoz (2015) analizó la guía alimentaria del plato del buen comer y encontró inconsistencias en el sustento científico. Dado a que se ha convertido en un medio masivo de educación nutricional en los diferentes niveles de la educación formal, este autor sugiere que se someta a una reformulación urgente con datos epidemiológicos actuales. También, sugiere que al trabajar con las guías alimentarias, lo correcto es consultar

las normas oficiales de alimentación mexicana, ya que estas guías únicamente son recursos de complemento a la explicación nutricional.

Independientemente de las críticas al respecto, este ideal alimentario se reproduce a través de un proceso cíclico y gradual de enseñanza-aprendizaje en el sistema de educación formal. El cual está basado en el modelo pedagógico propuesto por la FAO (2005) nombrado currículum espiral, donde los temas y objetivos de aprendizaje sobre alimentación y nutrición están ordenados en tres niveles de profundidad de acuerdo con la teoría de desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Siguiendo esta lógica, en el espacio escolar que corresponde a esta investigación, los temas de alimentación se encuentran distribuidos en los diferentes grados del nivel Primaria.

En primero y segundo grado, la educación alimentaria se imparte a través de la materia del conocimiento del medio. Esta materia consiste en que los alumnos comiencen a tener una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto y cuidado de la salud, así como la preservación del medio ambiente, por lo que, se incluyen temas como: cuido mi cuerpo y mi alimentación, me cuido y cuido el medio donde vivo, las plantas de mi comunidad, entre otros (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito [CONALITEG], 2019). Para los siguientes grados, el tema de alimentación se incluye en la materia de ciencias naturales a través del bloque titulado ¿cómo mantener la salud?, el cual tiene la finalidad de promover la participación activa y la toma de decisiones responsables e informadas para el cuidado de la salud y del ambiente (CONALITEG, 2019). Por todo lo anterior, “el programa curricular nos guía cuándo y qué hablar de la alimentación, generalmente, se da por dos o tres clases cada bimestres” (D-2).

De acuerdo con este contenido temático y el énfasis en la eliminación de la comida chatarra se puede afirmar que la educación alimentaria en la educación básica se centra en la dimensión nutricional. Como tal, conlleva la promoción de estilos de vida saludable a través de la impartición de conocimientos nutricionales de los alimentos y el funcionamiento del metabolismo (Muñoz et al., 2014). Es decir, a través del abordaje de temas como: dieta sana, desarrollo del cuerpo, obesidad, diabetes, aseo personal, propiedades de las frutas y verduras, los beneficios de la vitamina E en el pelo y las uñas, de la vitamina D para la piel, y la vitamina A para la vista, este esquema de temas, muestra que la enseñanza de la alimentación

no sucede como documentó De Garine (2003/2016) respecto a que, se aprende a comer por la experiencia y el conocimiento cultural de los antecesores. En cambio, la enseñanza de la alimentación proviene de saberes externos a la tradición cultural, como la ciencia de la nutrición y los acuerdos nacionales sobre salud alimentaria.

Precisar la dimensión en la que se centra la educación alimentaria tiene importancia debido a que, la alimentación contempla diversos aspectos de la vida humana como los valores sociales, la cohesión social y la responsabilidad, la identidad, y las relaciones de género (De Garine, 1987/2016). Incluso, también se puede relacionar con lo ambiental. Núñez y Banet, (2004), y Basulto y Cáceres (2016), señalan que la educación alimentaria debe incluir el tema de consumo responsable e impacto de los procesos de producción en el medio ambiente. Por consiguiente, este tipo de educación se puede enfocar a cualquiera de estos aspectos, no obstante, el marco curricular en las escuelas donde se realizó esta investigación hace énfasis en lo nutricional.

La importancia de la educación alimentaria con enfoque nutricional se reafirma a partir de la pandemia provocada por el SARS-Cov2, un acontecimiento que ha reiterado la necesidad de cuidar la calidad de lo que se consume desde las instituciones educativas. Esto sucede cuando los acontecimientos marcan un antes y un después en el continuo de la vida, los cuales conducen a cambios radicales, o bien, reafirman las concepciones y acciones que ya se tenían (Mannheim, 1928/ 1993)

Cuando regresemos a clases presenciales va a ser nuestra prioridad que los niños [estudiantes] coman más cítricos, como las naranja, el limón, la mandarina. Tenemos que cuidar más esa parte de la alimentación. También nos vamos a asegurar de la eliminación de toda la comida que sea chatarra, así lo solicita Secretaría [de Educación Pública] y lo tenemos que cumplir (D-7).

De acuerdo con todo lo anterior, el ideal de alimentación impartido en las escuelas depende de las gráficas del buen comer y del bien beber, y tiene un enfoque nutricional. Como se ha explicado, la estructura curricular hace que este ideal se reafirme a través de los diferentes grados escolares, asegurando así, su aceptación y trascendencia en las nuevas generaciones. En esta tarea, los docentes juegan un papel primordial. Se encuentran comprometidos a impartir este tema irrefutablemente debido a dos condiciones, una moral y

otra institucional, esto es, tanto por responsabilidad social con la comunidad a la que sirven, y por pertenecer al sistema formal.

C) Eficiencia educativa en función a las prioridades de aprendizaje

El deber de la eficiencia educativa en función a las prioridades de aprendizaje consiste en la capacidad de abordar temas relacionados con la alimentación sin ocupar el tiempo programado para la atención a las prioridades educativas, tales como el desarrollo de habilidades de lectoescritura y matemáticas. Por lo tanto, la programación escolar cae en inconsistencias. El horario se distribuye buscando abarcar cada una de las asignaturas, “por ejemplo, matemáticas se trabaja de nueve a diez, luego español, después receso, de once a once y cuarenta, entrando, vemos ciencias naturales” (D-5). Sin embargo, los ajustes son necesarios debido a los imprevistos por complicaciones laborales, o por contingencias o eventos sociales que requieren de alguna demostración artística. Esto confirma lo que Gimeno (2001) asevera respecto a que: la enseñanza es resultado del saber-hacer. Es decir, la impartición de los temas depende de las circunstancias y acorde a las soluciones que el docente encuentra pertinentes de realizar, no precisamente, se acata a una planeación perfecta

Lo más importante es medir el tiempo que podemos destinar para cada asignatura, pero en ocasiones debemos hacer cambios, por ejemplo, si perdimos el tiempo en temas que consideramos importantes o surgió alguna actividad escolar que nos quitó días de clase, entonces, ya no abordamos esos temas de la alimentación, o los de historia también se quitan (D-1).

En consecuencia, los ajustes en la programación inciden en la profundidad con la que se aborda un tema, y su efectividad se mide por la cantidad de actividades pedagógicas realizadas, “si vemos que ya no hay tiempo para abordar el contenido de la alimentación, entonces reducimos lo que teníamos que ver, y se trabajan unas dos actividades, nada más” (D-2). Este punto coincide con la observación que hace De La Cruz (2018b) referente que, el acto pedagógico de la alimentación se ha caracterizado en un proceso de informar sin reparo a un saber que debería aportar soluciones a las necesidades fisiológicas, culturales, incluso, sociales, sin embargo, se reduce a espacios y fechas de calendario académico, a contenidos insignificantes y a tiempos exiguos.

Todos estos ajustes tienen causa en las prioridades educativas estipuladas, que están relacionadas con las competencias de aprendizaje globales, como las de lectoescritura y matemáticas, “durante la semana nos exigen cubrir más horas para matemáticas y español, ya las demás materias lo abordamos si nos alcanza el tiempo” (D-1). Tales materias se han considerado el punto de comparación entre los diferentes países. A través de pruebas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, denominado PISA, se ha evaluado y medido el rendimiento de los estudiantes en tres áreas: español, matemáticas y ciencias (Márquez, 2017).

Al respecto, Muñoz-Mancilla (2019) sostiene que a través del tiempo, el campo de los docentes se ha reducido y se han impuesto nuevas normatividades, que los conducen a despreocuparse porque sus alumnos aprendan, en cambio, tienden a ocuparse por la recopilación de evidencias, y aprobación de evaluaciones. Precisamente, como se espera obtener resultados altos en estas pruebas, “aunque quisiéramos seguir hablando de la alimentación, nuestra programación marca que debemos trabajar más tiempo con las materias de español y matemáticas” (D-2). En este sentido, al insertarse el tema de la alimentación en la educación formal se convierte en un requisito que se debe aprobar por complemento, dado a que la profundidad en su abordaje depende del tiempo que dejen los contenidos que son primordiales, marcados como tales, en las evaluaciones de conocimiento académico.

Además de las prioridades curriculares, los ajustes se hacen de acuerdo a las deficiencias que se observan en el aprovechamiento escolar. Se trata de atender problemas reales, “tenemos alumnos que ya están en quinto o sexto, y la verdad, todavía no saben leer, ni escribir bien, ni hacer cuentas como sumar y multiplicar, nos parece muy preocupante” (D-2). Por lo tanto, “lo principal es que los alumnos aprendan a leer, escribir, y hacer cuentas pequeñas” (D-5). De igual manera, como temas principales se toma las adicciones y la sexualidad, que corresponden a la educación preventiva, y que son necesarios por que “a los pocos años que se graduaron de la primaria, caen en vicios como el alcohol, las drogas, o se hacen de compromisos con un hijito, de varios casos hemos sabido, por eso nos parece prioritario hablarles de esos temas” (D-3). Por tanto, el tiempo destinado a la enseñanza de la alimentación en la hora de clase se limita al tiempo que dejan los asuntos principales, como ya se indicó se trata de español, matemáticas, adicciones y sexualidad.

Aunado a lo anterior, la eficiencia educativa para la implementación de la educación alimentaria se observa en el suministro y manejo de materiales extra-curriculares destinados a que coadyuven en un abordaje profundo y significativo. La disposición suficiente de materiales didácticos depende de lo que provean las autoridades educativas, y de la administración en el centro escolar, “en el aula tenemos uno o dos libros sobre alimentación, generalmente están en las bibliotecas o en las bodegas” (D-1). También, dicha eficiencia depende de la creatividad para agregar materiales didácticos o documentales a los existentes o provistos por las autoridades. Pueden ser materiales físicos, gráficos o audiovisuales.

Los materiales físicos son frutas, verduras, recortes, colores, papelería. Los gráficos son láminas de alimentos, manuales, diapositivas con imágenes de desayuno saludable. Los materiales audiovisuales son videos sobre la dieta, los efectos del azúcar, de la sal, o los grupos de alimentos. El tipo de materiales que seleccione el profesor y el uso que haga de ellos son cruciales en el aprendizaje de la alimentación saludable porque a través de estos brindan elementos a la memoria que después el estudiante podría recurrir. Si los materiales no resultan atractivos para construir un mensaje o una idea en el aprendiz, la enseñanza de la alimentación podría quedar banalizada.

Así mismo, la eficiencia educativa a nivel grupal y escolar depende de la cantidad de alumnos a los que se debe atender, “en esta escuela son cuatro primeros de 30 muchachitos, 4 grupos en cada grado, más los padres de familia, va a ser imposible que todos quieran hacer el cambio, de un día para otro” (D-8), esto quiere decir que con menor matrícula, la posibilidad de lograr la efectividad de la enseñanza de la alimentación saludable es mayor. En cambio con mayor número de alumnos, el desarrollo de un tema educativo tiende a ser general y superficial, pues el tiempo resulta insuficiente para tratar los diferentes intereses y abordarlos acorde a los distintos ritmos de aprendizaje.

Por último, ciertamente, la pandemia causada por el SARS-CoV2 exigió una administración más estricta del tiempo para atender las prioridades educativas. Los estudiantes tuvieron que dejar de asistir de modo presencial a las escuelas, y comenzar a tomar clases a distancia. También, implicó que los docentes, participantes en esta investigación, entraran en contacto con los padres de familia vía mensajería de *WhatsApp*. Predominó la falta de acceso a internet y de ordenadores informáticos para que los estudiantes

se conectaran. De esta manera, los padres de familia fueron el punto de conexión para acercar sus hijos e hijas las tareas que dejaban los docentes.

Este repentino cambio, abrió un espacio para hacer mayor contacto con los padres de familia, propicio una oportunidad para hablarles sobre la importancia de la alimentación saludable a nivel nutricional. Lo cual es relevante ya que para los infantes, la educación alimentaria debe comenzar desde el hogar, lo que compromete a los padres a saber distinguir entre una buena y una mala alimentación (Casabona y Serrano, 2018).

Ahorita a distancia, qué es que estamos trabajando con los papás, lo que hemos hecho pues no abarca mucho lo del tema de alimentación, quiero decir, no se les pregunta que están comiendo, pero en mi caso, por ejemplo, les envié información sobre la relación entre la obesidad y los riesgos de enfermar de Covid (D-8).

Así entonces, la implementación de la educación alimentaria a través de las diversas estrategias dependen las exigencias de eficiencia educativa, que tiene que ver con las prioridades de aprendizaje, el tiempo disponible, los materiales, y la cantidad de alumnos.

8.2 Fundamentos sociales

Los fundamentos sociales de las estrategias docentes para la educación alimentaria refieren a la relación que construyen los docentes con padres de familia y vendedores para atender los asuntos sobre la alimentación escolar. El tipo de relación que establecen se manifiesta en concordancia o discordancia de ideas respecto a la realización de proyectos destinados a mejorar la alimentación, e implica la asignación de responsabilidades y un grado de participación por parte de cada uno.

El éxito o fracaso en tales proyectos depende de cómo se caracterice la relación entre estos actores, ya que pueden contar o carecer de afinidad y compromiso para ejecutar las responsabilidades acordadas. Así entonces, los hallazgos muestran que la planeación e implementación de las estrategias docentes para la educación alimentaria obedece a la relación concordante o discordante entre los actores educativos, clasificadas en tres grupos: A) relación entre docentes y padres, B) relación entre docentes y vendedores, C) relación entre docentes.

A) Relación entre docentes y padres

El tipo de alimentación escolar es resultado, principalmente, de los acuerdos entre los docentes y padres de familia, por lo que, se espera que establezcan una relación colaborativa y esmerada, con cargos de responsabilidad proporcionados. De lo contrario, una relación basada en la enemistad conduce a la confusión y al incumplimiento de las tareas asignadas. La influencia que ejerce la relación entre los miembros de una comunidad en su alimentación es inevitable ya que se trata de una práctica sociocultural, y como tal, significa que acuerdan qué se come, de qué forma cocinar, cuánto se comerá, y en qué horarios (De Garine, 1990/2016). En este caso, la relación entre los docentes y padres de familia determina si la alimentación escolar tendrá una modalidad tradicional o industrializada.

Al respecto, una modalidad de alimentación tradicional y comunitaria son los desayunos escolares. Tales programas tienen asistencia económica y material por parte del gobierno federal (Barquera et al., 2001), sin embargo, su ejecución requiere de la colaboración, unidad y responsabilidad entre docentes, padres y madres. En el ámbito escolar concreto se encontró que el sostenimiento de una modalidad de alimentación escolar similar a la de los desayunos escolares es poco realizable debido a que, implica que todos consuman lo mismo, acorde a la herencia cultural, a los recursos económicos y a los productos disponibles, lo que permite que la calidad de lo que se consume dependa de la cultura y se fomenten valores sociales como igualdad, orden, respeto, convivencia, y cooperación.

En este sentido, el cumplimiento de los desayunos escolares requiere que las diferentes familias se organicen y compartan la responsabilidad del cuidado nutricional de los infantes. Es decir, exige que se formen comitivas para diseñar y elaborar los menús, buscando que correspondan a las preferencias de los niños y niñas. También, que los insumos se complementen con productos de su cosecha, como pueden ser carne, huevos, o verduras. De esta manera, logren proveer un menú diferente cada día, por ejemplo, “lunes tostaditas con soya y agua de horchata, martes tortillas hechas a mano, frijolito y tang, miércoles empanaditas y leche, jueves tortaditas de atún y sopita con verduras” (D-5). Así mismo, en colaboración a los padres y madres de familia, es necesario que los docentes se encarguen de vigilar que cada alumno reciba una ración justa, conforme turno, manteniendo orden y sin

empujarse. Una forma de hacerlo, es organizando a los estudiantes en dos filas, una de niñas, otra de niños.

Ciertamente, esta modalidad alimentaria tiene beneficios económicos, salubres y académicos. Permite reducir e igualar gastos entre las familias, “con \$200 de cooperación de los papás, los niños pueden tener un alimento calentito, limpio y completo con tortilla, con agüita de sabor natural durante todo un mes” (D-7). También, ayuda a mejorar el aprovechamiento escolar, “los veíamos mucho más despiertos, y en educación física, tenían más energía, lo platicábamos entre maestros, cómo estaban avanzando, de verdad, el desayuno que se les daba estaba generando un cambio positivo” (D-9).

Sin embargo, la disposición de tiempo y compromiso que demanda esta modalidad alimentaria se convierte en un inconveniente. Tal como da cuenta la experiencia: “algunas mamás ya no llegaban, no todos daban su cooperación, fue realmente un jaloneo porque ya nadie quería ocuparse de comprar lo demás de ingredientes, nadie asumía realmente la responsabilidad de recibir el dinero y hacer las compras” (D-7). Por consiguiente, aunque la modalidad alimentaria tradicional, mediante desayunos escolares, brinde beneficios salubres y académicos es insostenible debido a la inversión de tiempo que ocupaba.

En contraste, se abre paso a una modalidad de alimentación de tipo urbanizada, la cual se entiende retomando a Moreno y Galiano (2019), quienes describen que en la vida contemporánea, hay una tendencia por comer fuera de casa, separados de la familia, y consumir aquello que es más accesible, práctico y deleitable. En la escuela, esto se expresa con la venta de alimentos, medio por el cual, los estudiantes consiguen su desayuno, donde se privilegia el placer de comer lo que se gusta sobre lo que es necesario.

Esta modalidad hace que los padres dejen de ocupar tiempo en organizarse para preparar los desayunos escolares, incluso, permite que se deslinden de la preocupación por elaborar algo de comer para que sus hijos/as lleven a la escuela desde casa. Con este tipo de modalidad alimentaria se tiene menos control de lo que comen los estudiantes, porque se corre el riesgo de autorizar alimentos y bebidas malsanas. También, representa una pérdida de tiempo para la impartición del tema alimentario dentro del aula, puesto que, los estudiantes no encontrarán las condiciones de poner en práctica lo enseñado en su entorno escolar.

Además, si los padres de familia no están involucrados es este tema, es probable, que los estudiantes tampoco tengan sustento en el hogar.

Comenzamos apuntar en un cuaderno quienes desayunaban, y quiénes no, quienes daban su aportación económica acordada con las mamás, y nos dimos cuenta que cada vez menos niños querían el desayuno, preferían que les mandaran gasto, le gustaba más correr a la tiendita y comprar Sabritas, galletas, puras *chucherías* [golosinas] (D-9).

La elección y la permanencia de una modalidad alimentaria se deben al balance de los beneficios que proporciona. En este caso, los desayunos escolares brindaban un mejor estado salubre y académico de los infantes. Sin embargo, las tiendas escolares fueron preferidas como modalidad alimentaria por el ahorro de tiempo para los padres y docentes, y por la posibilidad de recaudar fondos que solventaran los gastos de la escuela, como pintura, bancas, canchas de juego, “cuando nosotros nos metimos a la venta en tienditas, vendíamos empanaditas, chalupa, chocolatito, gelatina, vendíamos bastante, y con eso pudimos hacer el domo, porque una cantidad da la presidencia y otra la escuela” (D-9). Así entonces, el acceso y la aceptación de estos sabores por parte de los infantes, la reducción de tareas, y las responsabilidades entre docentes y padres propiciaron el cambio de una modalidad alimentaria de estilo comunitario a uno urbanizado, este último resultó cómodo tanto para los docentes como para los padres de familia y los estudiantes.

B) Relación entre docentes y vendedores

La aceptación de una modalidad alimentaria urbanizada implica a un tercer grupo de actores: los vendedores de las tienditas. La relación entre docentes y vendedores es importante porque mediante sus acuerdos determinan la disposición de los alimentos en las escuelas. Deciden que vedarán y los costos que tendrán. Como los vendedores se encuentran en una posición inferior a los docentes, se espera que acaten las normas y cumplan los requerimientos institucionales. Sin embargo, defienden sus intereses y los dialogan. Ejemplo de ello, es que: “se les ha pedido que hagan agua fresca pero las que venden en las tienditas no quiere hacerlo porque dice que es más inversión, más movimiento, y pues es que lo que intentan es ganar” (D-2). Esto muestra que una norma escolar no se ejecuta con exactitud

sino que se define conforme a la valoración que hacen los actores involucrados en función a conseguir beneficios equitativos.

Tuvimos una gran discusión con las señoras de las tienditas, ya no querían venir a vender, nos dijeron, ‘ya no nos va salir [convenir económicamente] si vendemos fruta, hay va quedar toda nuestra venta’; pero insistimos en pedirles que por favor nos apoyaran con esta solicitud de Secretaría, que además era para beneficio de nuestros niños. Entonces llegamos a un acuerdo, dijeron, ‘bueno, lo vamos hacer pero de poco a poco, vamos a empezar a traer platitos con picada de fruta’ (D-8).

Por ello, es necesario implementar estrategias de regulación de alimentos que se orienten hacia las prioridades que marca la institución y que permitan hacer cambios paulatinos a la oferta de comestibles. Esta forma de control es necesaria para mantener la organización dentro de la escuela. Si los docentes dejan que los vendedores ofrezcan con toda libertad, el cuidado de la alimentación queda nulo, y ponen en riesgo a sus estudiantes, así como la imagen de su labor se degrada al no manejar el asunto de la comida durante el receso, porque de esta forma rompen con la jerarquía de autoridad que les concede a los docentes manejar su centro escolar.

Hay un comité encargado de vigilar la alimentación que circula en la escuela, que se encarga de ver las tienditas, se encargan de ver lo que las señoras llegan a vender, que se permiten o que no, en qué precio los van a vender, de darles un espacio, y de organizarlas (D-1).

La importancia de este control es tal que, se puede convertir en un factor de malnutrición, ya que la alimentación escolar deja de estar bajo la vigilancia de los docentes y padres de familia; a cambio, esta tarea se delega a los vendedores y distribuidores de productos industrializados, propiciando así, un aumento paulatino del consumo de comida chatarra, por lo que, “a veces vemos que no desayunan, comen puras chucherías, ya no están comiendo bien, sí se ha platicado sobre eso entre nosotros como maestros, a veces tienen anemia y comienzan aislarse” (D-5). En tanto, los problemas de malnutrición observados en los estudiantes pueden tener causa en los productos que venden en las tiendas escolares.

Lo descrito muestra que los docentes establecen una relación tanto de control como de comprensión hacia los vendedores. Aceptan llegar a acuerdos sobre la inserción de nuevas formas de alimentación, y sobre la regulación del cumplimiento de las mismas. Buscan atender los requerimientos institucionales, y a la vez, tratan de ayudar a los vendedores a mantener su fuente de ingresos. Por tanto, se puede afirmar la caracterización de la alimentación escolar por modalidad urbanizada recae en las decisiones que toman los docentes y vendedores, y que tiene como base de configuración dos objetivos: el cuidado de la salud y las ganancias de los vendedores.

C) Relación entre docentes

De la misma forma que las relaciones anteriores, esta se puede manifestar en afinidad o discrepancia. En efecto, llegar a un acuerdo conlleva discusiones y contrastes en la forma de educar, así como en las prioridades que requieren atención, por lo que, no siempre estarán a favor de un plan de trabajo en la escuela. Al tratar los asuntos de la escuela, los docentes intercambian posturas y creencias acerca de cómo atender los problemas escolares, los requisitos institucionales, o las propuestas de mejora. Siguiendo a Mojisola, Gericke y MacIntyre (2015), se afirma que la participación colectiva de los docentes es primordial para planear y gestionar mejoras en la educación alimentaria debido a que son quienes conocen las condiciones de su centro educativo, y son quienes están a cargo de que la escuela cumpla con su misión. En este caso, para llevar a cabo la educación alimentaria, los docentes intercambian acepciones sobre lo que observan de las problemáticas que se dan en la escuela, así como de la forma en que abordan los temas dentro del aula, con ello, tienen la finalidad de crear e implementar estrategias adecuadas de intervención en el ámbito escolar.

Por consiguiente, el intercambio de propuestas de intervención educativa y de las observaciones sobre los problemas en el ámbito escolar son acciones de utilidad para integrar las ideas de los diferentes docentes. Permite el convencimiento hacia determinados proyectos educativos, “algunos maestros son muy cerrados y menosprecian las capacidades de los niños, dicen: ‘es en vano que nos esforcemos, sólo vamos a perder tiempo, son muy tontos, no entienden nada’, pero se les va diciendo hay que intentarlo y en algún momento se verán los cambios” (D-10).

Las relaciones favorables entre docentes son aquellas donde se logra el consenso de actividades y metas. Para ello, realizan juntas de consejo, donde reúnen a todo los docentes, se presentan los pendientes escolares, que pueden ser tecnológicos, sociales, curriculares, o salubres, y se toman decisiones para solucionar las problemáticas, que en este caso, están relacionadas con la alimentación, por ejemplo, “cuando observamos que un niño tiene problemas con alimentación, en una reunión se decide si es necesario acudir con los papás y darle las orientaciones para que asuman la responsabilidad” (D-1). Por tanto, un proyecto de mejora escolar requiere de la disposición de escuchar, compartir, y aceptar propuestas que pueden emprender y concretar, “nosotros [colegiado de primer grado] no propusimos el tema de la alimentación, fueron los maestros de cuarto grado quienes lo llevaron, vimos que estaba muy bien sustentado, y decidimos unirnos a su proyecto” (D-8).

La afinidad de ideales permite enfrentar en equipo y desde una misma estrategia los problemas que acontecen en el espacio escolar. Este compromiso e intereses se consigue a partir de los encuentros de reflexión colectiva sobre las acciones pasadas, presentes y futuras, “en nuestro centro de trabajo nos vimos en la necesidad de trabajar el tema de la alimentación, nos preguntamos qué les estamos enseñando a nuestros alumnos y cómo esperamos que se encuentren el día de mañana” (D-6). Todo lo anterior, funciona como lo que llama Mannheim (1928/1993) unidad generacional, es decir, donde un grupo de sujetos comparte mismos ideales y acciones, por causa de su contemporaneidad socio-histórica, no precisamente por la coincidencia en edad, género, o estatus económico, sino por vivenciar el mismo momento histórico, y entenderlo con un mismo sentido.

Por otro lado, la relación entre los docentes puede tornarse conflictiva. Como tal, la relación entre docentes se encuentra fragmentada, caracterizada por la discrepancia de ideas, la apatía por trabajar en equipo, y la preferencia por los intereses personales. En lugar que las discusiones entre docentes permitan identificar problemas cruciales, llegar a acuerdos, apoyarse mutuamente; en cambio, se convierten en una lucha de razonamientos y de posturas que ciegan la capacidad de actuar en equipo, se crea un ambiente hostil entre docentes que repercute en la posibilidad de desarrollar un proyecto a nivel escolar.

Digo se ha intentado porque aquí hay mucha pelea, mucha discusión, tenemos choques con algunos maestros. Se les trata de decir que trabajemos en equipo,

se les proyecta esto, se les dice aquello, y casi te dicen, si quieres hazlo, y los que están con ganas de trabajar quieren imponer lo que se debe hacer (D-2).

Existen dos aspectos que provocan un ambiente conflictivo e impiden el emprendimiento de un proyecto de educación, una es el número de docentes que debe ponerse de acuerdo, y otra, las creencias negativas sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Respecto al número de docentes, cuanto más sean los involucrados, más difícil lograrlo, “al principio algunos que estuvieron renuentes, decían, hay para qué, es perder el tiempo, si han habido roces, si dos o tres personas cuesta para que se pongan de acuerdo, mucho más los 32 maestros que somos” (D-10). Respecto a lo segundo, las acepciones negativas sobre el aprovechamiento académico inciden en la relación favorable entre los docentes ya que mientras para unos vale invertir tiempo y esfuerzo, para otros, significa un desgaste innecesario, “muchos de mis compañeros son pesimistas y dicen que para que se esfuercen, si no van a aprender, si todo lo que les entra por un lado, sale por otro” (D-2), en consecuencia, provoca disparidad en el compromiso demostrado.

A primera instancia, se considera que solamente fuera del aula, a la hora de tomar los alimentos, tiene relevancia hablar de la relación entre los diferentes actores educativos; no obstante, es importante para la enseñanza dentro del aula, ya que al rechazar la idea de cuidar la alimentación a nivel escolar, tampoco habrá valor para impartirlo dentro del aula. Por tanto, la relación que se establece entre los docentes es fundamental para la creación e implementación de estrategias sobre la educación alimentaria.

Con base en todo lo anterior, la alimentación escolar se constituye por la relación entre los docentes, padres de familia y vendedores de las tiendas escolares. Las formas de organización que establecen a través de compartir sus intereses y posturas hace que constituyan un campo de acceso o de restricción para las órdenes externas. Es decir, si los cambios ponen en riesgo ciertas comodidades su aceptación es cuestionada, en cambio, si se ajustan a los intereses en el espacio escolar son bien recibidas, así como se expresó con la experiencia de las tiendas escolares frente a los desayunos escolares, que resultó más cómoda y fácil de ejecutar por lo que pronto fue preferida como una modalidad alimentaria.

8.3 Fundamentos locales

Los fundamentos locales de las estrategias docentes para la educación alimentaria se definen como las condiciones y los problemas propios del ámbito escolar que confirman o refutan la pertinencia de abordar un tema educativo, ya que evidencian la existencia de un inconveniente que afecta el aprovechamiento escolar, y por ello, demandan atención. Con base en ello, los temas que sugieren las instancias superiores al centro escolar dejan de ser totalmente ajenos o superficiales, y se convierten en asuntos propios de gran interés.

En este sentido, el grado de atención hacia un tema educativo puede incrementar o disminuir dependiendo de las condiciones locales y de la cultura del poblado que observe el cuerpo docente como justificación para acceder a la implementación de un tema, o por el contrario, para sustentarse en que es innecesario tratarlo. Tales fundamentos se agrupan en cuatro grupos: A) Problemas nutricionales en la escuela. B) Condiciones alimentarias que impone la cultura del poblado. C) Condiciones económicas y etarias de los padres de familia. D) Acepiones sobre la cultura alimentaria.

A) Problemas nutricionales en la escuela

La identificación de los problemas nutricionales en el espacio escolar refiere a la observación y la comprensión de lo que sucede con respecto a las prácticas alimentaria de los estudiantes y los efectos en su salud, “los niños no llevaban una alimentación adecuada, comían Sabritas con mucho chile y con todo eso se estaban enfermando de gastritis, entonces propusimos hacer un proyecto encaminado a la alimentación” (D-10). Aunado a los malestares de salud, también se toman en cuenta los horarios y las porciones de comida, provistas antes y durante el horario de escuela, ya que de igual forma que los efectos, estos aspectos delimitan la calidad de las prácticas de alimentación

A veces se quejan que les duele la cabeza, y les preguntamos, ¿por qué te duele la cabeza, tienes hambre?, a veces contestan sí profe, tengo hambre, ¿comiste algo antes de venir?, sólo tomé un cafecito. Entonces, ahí es donde vemos que algunos niños pasan mucho tiempo en ayuno, desde las 8:00 que llegan hasta las 11:30 que van a comer (D-7).

Prestar atención a esta situación hace que los requerimientos educativos sobre la alimentación escolar tomen sentido e importancia para los docentes, lo cual demuestran mediante una actitud de responsabilidad y preocupación por el problema, y pasan de tener recelo y hostilidad a tomar una actitud afectiva, social y comprensiva. De aquí, se afirma que los esfuerzos para tratar un tema educativo comienzan dentro del ámbito escolar cuando se comprende la gravedad del problema, las posibilidades de afrontarlos desde la educación, y se reconoce el impacto que tendrá invertir recursos y tiempo en ello, “aquí en la escuela tenemos unos 25 niños con problemas de obesidad y dentro de ellos, hay quienes tienen diabetes, o asma, muchos problemas de las vías respiratorias, y todo eso, está relacionado con la alimentación” (D-10).

Este reconocimiento surge por observación a través de la convivencia en los diferentes espacios y momentos de la educación, no deriva de una averiguación intencionada. A través de la interacción con los estudiantes se identifican comportamientos y características físicas que contrastan con esquemas de rendimiento y de apariencia física considerados como idóneos. En efecto, tal como explica De La Cruz (2019), para un docente es difícil precisar la calidad de la alimentación de sus alumnos a simple vista, dado a que, los cambios en la salud física del infante por una mala alimentación se evidencian en variaciones de peso y en la composición en sangre, y solamente a través de exámenes de laboratorio se puede contar con datos certeros sobre la gravedad de tales cambios; sin embargo, un docente puede sospechar de alteraciones a partir de la observación minuciosa sobre la apariencia de la piel, ojos, cabello, así mismo por medio de los cambios de comportamiento, en el desempeño escolar, en la energía para realizar las actividades, entre otros aspectos que son evidentes y aluden a un estado de salud deficiente.

Identificamos que tiene manchas blancas, están flaquitos, desganados. Los niños comentan, me dijo el doctor que me falta peso, o que tengo kilos de más, de ahí se va sacando las cosas. Además, los tenemos todos los días y vemos esas características de desnutrición, vemos que se duermen en el salón de clase. Reuniendo lo que observamos y lo que nos dicen, llegamos a la conclusión de que todo eso está relacionado con la alimentación (D-1).

De acuerdo con todo lo anterior, los docentes cumplen los requerimientos educativos por compromiso a la norma, de modo involuntario y hostil. Sin embargo, la identificación de los problemas de malnutrición en el entorno inmediato conduce a un cambio de actitud, haciendo que los requerimientos educativos tomen valor particular, y entonces, la implementación de la educación alimentaria se desarrolla sobre justificaciones y enfoques locales, es decir, sobre el contexto cultural y su influencia en la alimentación. De ahí que la observación de lo que acontece en el espacio inmediato proporciona evidencia de los temas significativos, y permite el establecimiento de normas de operación adecuadas al auxilio de los problemas.

B) Condiciones alimentarias que impone la cultura

En particular, cuando se trata de temas como la alimentación, la forma y la profundidad con la que se imparte dependen en gran medida del contexto cultural. Esto debido a que, es una práctica presente en la cotidianidad, y en la historia personal y comunitaria, condiciona lo que se puede y se debe enseñar. Así que, los contenidos, procesos y tiempos de abordaje para el tema de la alimentación derivan del contexto.

Por consiguiente, las recomendaciones proporcionadas en los libros de texto gratuitos, dedicados al combate de la malnutrición, así como los listados de alimentos permitidos y prohibidos, son materiales de apoyo, pero no son suficientes para saber los temas y estrategias que se requieren en la consecución del mejoramiento de prácticas de alimentación, “uno tiene que consultar que tipo de productos consumen acá en la localidad para abordar los temas que ellos necesitan conocer” (D-6). Los datos específicos que se registran sobre lo que es nutritivo, o dañino, así como los costos accesibles para la mayor parte de la población caracterizan las posibilidades del contexto alimentario, y por ende, indica de qué manera se puede definir la composición de una alimentación saludable.

Por ejemplo, en un poblado rural se toma en cuenta que “hay niños que todavía toman pozol” (D-5), consumen lo que sus familias cosechan, “pero no cultivan grandes cosas, sólo maíz, frijol, entonces en eso se basa la alimentación de los niños” (D-4), por otro lado, “hay niños que llevan su carnita, llevan su frijolito, tortillita, llevan galletas maría, unas cinco o seis galletas en un tuppercito y un botecito de yogurt” (D-8). De igual manera, se debe tomar

en cuenta la existencia de alimentos y consumos que son dañinos, “por comodidad se adaptan a lo que es más fácil, si vez, un chicharrín cuesta un peso a comparación de una manzana que le va a costar dos pesos, por eso prefieren el chicharrín” (D-4).

Aunado a los alimentos accesibles y asequibles, el lenguaje es un aspecto que importa en la enseñanza de la alimentación. Se identificó que el tipo de palabras o los modos de hablar deben estar adecuado al nivel cognitivo de los estudiantes, “no les puedes dar un tema muy complejo porque no van a comprender, tienes que utilizar palabras conforme al nivel de conocimientos que tengan ellos, no con palabras científicas, tienes que usar palabras empíricas, palabras cotidianas” (D-5). Por tanto, el uso del lenguaje coloquial es de utilidad para brindar un mensaje claro de la alimentación saludable, “tenemos que acoplarnos al tipo de lenguaje que tienen aquí, y ya les decimos, hijitos tenemos nuestro pozolito, tomemos pozolito, tenemos míspero, comamos míspero, jocote, caña, naranja, lima” (D-5).

De esta manera, la realidad alimentaria se constituye por la disposición de alimentos, los precios, las prácticas de consumo, y los modos de hablar. La configuración de todo ello, representa un marco de contenidos y finalidades con los que debe trabajar un docente para que su labor sea significativo. Ciertamente, esto se relaciona con el principio de que, toda educación alimentaria debe partir de las condiciones y necesidades del contexto, sin embargo, lo importante aquí es destacar que se trata de un contexto delimitado por la percepción del docente, es decir, de lo que ha observado, escuchado y vivenciado toma cuenta para la definición de su contenido temático y de su forma de enseñanza.

C) Condiciones económicas y etarias de los padres de familias

Las cantidades y los tipos de alimentos que los infantes pueden consumir diariamente en la escuela dependen de las posibilidades económicas, laborales, así como, de las condiciones académicas y etarias de sus padres. Por ello, la situación en la que se encuentren incide en la realización de un proyecto de educación alimentaria. En especial, las escuelas públicas reciben a estudiantes de diversos niveles económicos, así que el grado de solvencia económica que les brindan sus padres es una condicionante que les permite acceder a ciertas experiencias alimentarias, de carencia o de abundancia, previas y durante la escuela. La relación de ello, es relevante porque se espera que el contenido impartido en clase corrobore

el conocimiento previo, no que suceda lo contrario, y que cause situaciones incómodas a los infantes, desafortunadamente

Hay niños que sus papás tienen un buen nivel económico, y rápidamente dicen que prefieren comer una manzana, una pera, unas uvas, en lugar de las Sabritas y los refrescos, pero la mayoría que son niños que ignoran, hay niños que no saben cómo comerse una manzana, no la conocen (D-4).

Esto representa que puede ser fácil comprender lo que es una alimentación saludable, sin embargo, no siempre es factible llevarlo a la práctica. Si no se cuenta el dinero suficiente para adquirir la variedad y la calidad que se sugiere, “el niño va a decir que sí, está muy bueno, voy a tomar leche, voy a comer verduras y frutas, pero si en su casa no hay dinero, no va a llegar a su casa a exigirlo” (D-4), por consiguiente, la impartición de ideales de alimentación en el medio escolar se puede frustrar debido a que, “a veces los papás no pueden conseguir la variedad de los alimentos que se le recomienda por lo de su situación económica” (D-1), es decir, se ha observado que aun cuando “quisieran alimentarse bien, no pueden porque no tienen como comprarlo, no todos tienen la capacidad de llevar una dieta sana, o de ir al gimnasio” (D-5).

En efecto, las condiciones económicas influyen en la capacidad de alimentarse adecuadamente, por lo que, aun cuando la venta de alimentos sea regulada, y se vigile que el tipo de comidas y bebidas sean más caseras y formales, y menos industrializadas; el inconveniente es que, los docentes no se tiene inherencia sobre la cantidad de gasto del infante, no son responsables de las finanzas de los padres, por lo que, no pueden exigir que les envíen a sus hijos una cantidad específica de gasto, o una dieta específica

Las comidas formales como huevos revueltos o milanesa sólo lo compran los maestros porque cuesta 25 o hasta 50 pesos, no las venden a 10 a 15 o 5 como las tostadas o los tacos, si un niño tiene \$5, le venden una tostada, se va ajustando a lo que tienen de gasto (D-1).

Como el docente se encuentra en una posición social donde solamente puede abordar el tema de la alimentación desde las sugerencias, no como proveedor o regulador de los recursos financieros de cada familia, su inherencia es limitada. Aunque se les sugiera “evitar aceites como el 123, aceite Patrona que vienen con muchas grasas malas, mejora el aerosol,

o aceite de coco, mejor no usen aceite, pero muchas veces la economía lo hace muy difícil de conseguir” (D-10). Por otro lado, están los casos en que falta el sustento económico formal, sin embargo, se logra proveer una mejor alimentación que alguien que si lo tiene

 Tuve dos alumnos, de uno, su mamá era lavandera y la otra vendía atole en el mercado, diario, las mamás llevaban un trastecito con frijol y unas 10 tortillas de maíz. Tú podrías decir, pobres niños está comiendo muy pobre. Mientras, otro, hijo de la doctora equis, abría su táper con dos o tres rebanadas de pizza de Domino’s, refresco, yogurt, galletas, en una lonchera enorme (D-10).

En este sentido, lo conveniente es que la impartición del tema de alimentación en el nivel de educación básica se aborde tomando en cuenta las condiciones económicas del contexto, de tal manera que las sugerencias sobre alimentación sean adecuadas a las posibilidades de cada una de las familias. De ahí que, el sustento económico y los conocimientos profesionales de los padres no se traducen en una dieta saludable.

Otro aspecto económico-laboral que influye en el éxito de la educación alimentaria es el aumento de mujeres en el mundo laboral. De acuerdo con García- Arnaiz (2014), cada vez son más madres que atienden, al mismo tiempo, los quehaceres del hogar y salen a trabajar para colaborar o solventar en totalidad los gastos de su hogar. Independientemente que las actividades de la cocina se siguen responsabilizando a la madre y no al padre, lo relevante es que ante la necesidad de maximizar el tiempo, se opta por comprar la comida, en lugar de cocinarla en casa, “antes teníamos a mamacita preparando la comida, ahora mamá y papá trabajan, si no corres no comes, si no trabajas no comes; por eso son muy pocos los niños que les llevan alimento, más le dan gasto” (D-9).

En efecto, cuando las labores exigen cumplir con un horario exhaustivo obliga a estar todo el día fuera de casa y queda poco tiempo para atender el hogar, y cuando el tiempo es poco o nulo, se corre el riesgo de caer en un estilo de alimentación urbanizada (Goldbaum, 1998), que se caracteriza por ser inmediata y empaquetada, de fácil transportación y consumo, que en muchos casos solamente requiere de una mínima cocción. Por esta razón, “muchas familias que trabajan, les es más fácil comerse lo que encuentran en la calle, que son comidas chatarras, a prepararse algo más formal en casa” (D-3), por lo mismo, “los

padres le echan la culpa a la rutina de vida, muchos papás me decían, profe usted pide que comamos sano pero no puedo preparar comida, ni nada” (D-2).

De esta manera se explica que aquellos estudiantes que no les mandan gasto para comprar en las tienditas y llevan el desayuno desde casa, a los papás “se les hace más fácil poner en la lonchera un pedazo de pizza o de hamburguesa” (D-1), pues así logran maximizar el tiempo para sus demás actividades, como llegar a tiempo en el trabajo. En el caso particular del municipio de Las Margaritas, Chiapas, se estima que un 90% de la población viven en condiciones de pobreza, no cuentan con todas las condiciones básicas de vivienda, alimento, educación, salud, y seguridad (CONEVAL, 2020).

En la cabecera municipal de Las Margaritas, los sueldos provistos por empresas particulares oscilan entre 3000-5000 pesos mensuales, lo cual resulta insuficiente para cubrir todos los gastos del hogar. De acuerdo con el CONEVAL (2020), el presupuesto mínimo para la compra mensual de la canasta básica para una persona en zonas rurales requiere de \$ 1170.92. Sin embargo, en realidad se requiere de al menos 2500 pesos mensuales para cubrir los gastos de comida de una persona, por lo que muchos padres de familia no cuentan con suficientes ingresos para proveer una buena alimentación en cantidad y calidad. Así, se puede encontrar condiciones en las que

De un 100% de los niños, un 10% son los que tienen mejores condiciones, el otro 90% son de recursos muy bajos y, platicando haciendo historia, los abuelos de los niños vinieron cuando fue el conflicto del 94 [movimiento del EZLN en 1994], y son familias que hablan 100% tojolabal (D-7).

Por tanto, la actividad económica-laboral de los padres delimita tanto las posibilidades económicas como el tiempo para atender la alimentación. Afecta de principio al adulto, pero repercute de igual forma al infante ya que éste depende de la dinámica de alimentación de los padres. Tomando en cuenta que existen diferentes niveles socioeconómicos, el abordaje de este tema demanda que se consideren diversos ideales de alimentación saludable, para brindar opciones asequibles a los presupuestos. También, obliga que las tiendas escolares ofrezcan desayunos y refrigerios saludables dentro del margen económico con el que cuentan los alumnos, puesto que, “hay niños que solamente llevan 5

pesos, sólo pueden comprar una tostada” (D-1), como también, “hay niños que llevan 50 pesos de gasto” (D-5).

Finalmente, aunado a la economía familiar, la paternidad adolescente es un factor que incide en la calidad de alimentación de los infantes. De acuerdo con Shaffer y Bjorklund (2000), la paternidad adolescente está atravesada por inconvenientes económicos, sociales y psicológicos, como la falta de empleo bien remunerado, hostigamiento social, sentimientos de culpa, anhelos reprimidos, que los conduce a la falta de atención a sus obligaciones. Así entonces, tales inconvenientes se reflejan en el desinterés e irresponsabilidad con la ingesta propia y la de sus dependientes, “hay muchos papas jóvenes, tuvieron sus hijos a los 15 o 18 años, hasta parece que llegan a ver a su hermanito, llegan y se sientan a comer una Sabritas con ellos” (D-4). Es decir, la inmadurez y la falta de conocimientos nutricionales de los padres se ponen en evidencia al proporcionar golosinas como desayuno, o proporciones insuficientes a sus hijos.

D) Acepciones sobre la cultura alimentaria

Aunado a los aspectos observables de la cultura alimentaria ya mencionados, se encuentran las acepciones alimentarias, que son aspectos no visibles, pero que también influyen en la enseñanza de esta temática ya que son ideas con las que se juzga el comportamiento alimentario. Ejemplo de ello es considerar que en el medio urbano, las familias llevan una dieta con mayor variedad de frutas y verduras, que las familias que residen en lugares rurales. Tal como se ilustra con el referente: “me llamó mucho la atención de que no conocían la manzana, cosa rara, pues ya estamos en un nivel urbano” (D-4). Aquí, se refiere al poblado de la cabecera municipal de Las Margaritas como el medio urbano, y a sus comunidades, el medio rural, donde la variedad de alimentos consiste en frijolito, maíz, pepino, pozol.

Las acepciones sobre la alimentación de los poblados urbanos vs. rurales son elementos influyentes porque encierran convicciones sobre la congruencia y el grado de dificultad que tiene el abordaje de un tema educativo dependiendo las características gustativas y la preparación profesional de su gente. Justamente, Perikkou et al. (2015), sugieren que el desempeño y la disposición de parte de los docentes en la materia de alimentación depende su formación profesional, de sus creencias y de su cultura. Desde las

convicciones sobre lo que es correcto o incorrecto comer respecto al espacio habitado, se comprenden y explican comportamientos, “como ya viven en un lugarcito urbano, hay mamás que no querían que sus hijos comieran lo que se les daba en la escuela, entonces los niños llevaban el lonche” (D-9).

De igual manera, se asume que “en las comunidades tienen una mejor alimentación, ellos lo cultivan, cosa que la ciudad casi no, por eso en el medio rural no se tomaba mucho en cuenta, ahora aquí en la ciudad, si se toma más importancia” (D-3). En este sentido, se considera que en los lugares urbanos, el abordaje del tema de alimentación es complicado, debido a que cuentan con un alumnado multicultural, “tenemos niños de muy diversas procedencias, de comunidades indígenas, de otros estados, no se puede comparar las prácticas alimentarias de los niños, es muy diverso y no se puede definir” (D-1).

Todo ello, influye en las expectativas de participación que los diferentes actores tendrán en una actividad o proyecto escolar. Se espera que en los medios urbanos, las personas cuenten con mayor comprensión dado a que es probable que tengan mayor grado de estudios. En cambio, se considera que en los medios rurales, las personas tienen un nivel bajo de comprensión, condición que hace difícil la aceptación de nuevas normas educativas como son la prohibición de comida chatarra

En escuelas rurales es muy difícil que quieran prohibir la Sabrita y el refresco, en las urbanas es más fácil porque los padres de familia están más despiertos, son doctores, licenciados, a veces son profesores, como nosotros, o tienen un trabajo medio, ya tienen por lo menos bachillerato y entienden mejor; en cambio en las comunidades, los padres solo siguen lo que el líder les dice que deben hacer (D-5).

Las acepciones sobre el contexto cultural, que derivan de lo observado y vivenciado, son elementos relevantes porque indica que no hay una sola forma de abordar el tema de la alimentación, sino que es necesario disponer diferentes modos de enseñanza, para ello, el docente procura un acercamiento a los conocimientos de sus estudiantes, “nosotros en el medio rural lo hemos adaptado a las necesidades del niño, preguntándoles mira hijito, ahí dice el plato del buen comer, tú cómo le entiendes” (D-10). Esta exploración conlleva a diferentes formas de adaptación curricular, ejemplo de ello, es que “aquí en el medio urbano

hicimos un huerto colgante, porque se trata de sembrar, pero no hay tierra, entonces tienes que buscarle como hacerle” (D-2). Así entonces, las acepciones que tienen los docentes sobre el contexto cultural alimentario influyen en el desarrollo de su práctica docente ya que tales acepciones le indican las posibilidades y la pertinencia de trabajar un tema educativo escuela.

En conclusión, de acuerdo con lo expuesto en este capítulo, la perspectiva docente sobre la educación alimentaria es un esquema de principios, finalidades, y procedimientos que admite un cuerpo docente como base para tomar decisiones sobre el abordaje educativo. Tal esquema se conforma a partir de las condiciones normativas, sociales, y locales que vivencian de manera individual y en colectivo con otros docentes, las cuales se convierten en posibilidades educativas, pues delimitan lo que se puede enseñar y de qué manera se puede o se debe enseñar.

En el caso concreto de la investigación, la perspectiva docente sobre la educación alimentaria se caracteriza por ser nutricionista e institucional, significa que, los docentes toman como finalidad el mejoramiento del estado nutricional de los infantes. Si bien, por un lado, esto es correcto, por otro lado, dejan excluidos otros aspectos de la alimentación como sus efectos en el medio ambiente, o los cambios culturales que pudieran crearse. De igual forma, la perspectiva docente sobre la educación alimentaria se caracteriza por ser institucional. Significa que, principalmente, la considera como un deber laboral delimitado por tiempos, espacios, y objetivos educativos, por lo que, la atención a este asunto se realiza de acuerdo a los recursos que impone la estructura laboral.

Los aspectos que toman en cuenta para desarrollar esta labor confirman, por una parte, lo que refiere Mannheim (1923/1928) sobre la importancia de los acontecimientos y la vivencias compartidas en la conformación de una forma de vida, o en el caso específico, de una forma de enseñanza. En efecto, la manera de asumir y abordar su función como educadores de la alimentación tiene relación directa con las circunstancias que le han indicado realizarla. Por otro lado, los hallazgos difieren con la teoría en cuanto a que, la enseñanza persigue el mantenimiento de un ideal fuertemente interiorizado por quienes enseñan. En este caso, la idea de educar para la alimentación saludable no siempre está aceptada por los profesores, sino que ellos mismos se están acoplado a los nuevos ideales

que deben impartir. Este hecho advierte una diferencia destacada entre aprender alimentarse desde el medio social-cotidiano, y aprender a alimentarse con instrucción escolar. En lo primero, se trata de un proceso ameno y significativo porque se reafirman lazos de pertenencia. En cambio, la segunda fuente, se asocia a imposición, obligación, manipulación, mentira, y he aquí un reto para la educación alimentaria: hacer que sea válida y trascendente para alumnos, profesores y padres de familia.

Tales hallazgos indican, primeramente, que es necesario preparar a los docentes con una perspectiva más amplia de la alimentación saludable, que incluyan la relación con el medio ambiente, la economía, y la cultura, de manera que ayuden a sus estudiantes a la construcción de un conocimiento profundo de la alimentación saludable, es decir, que les permita reflexionar sobre las consecuencias de las modalidades de alimentación en las diversas dimensiones de la vida, y no caer en un pensamiento reduccionista y cuantificable en el que solamente se trata de medir las porciones, y evaluar el estado nutricional en términos de obesidad y desnutrición.

Aunado a lo anterior, es preciso crear estrategias de abordaje transversal, o hacer ajustes en las materias y los temas, buscando que maximicen el aprovechamiento del tiempo y los espacios escolares para atender esta nueva tarea. Como se describió, se antepone el tiempo y el espacio escolar para los conocimientos de matemáticas, español y ciencias, y en algunos casos, los temas de alimentación se deciden omitir para abrir paso a las prioridades señaladas. Ciertamente, tales decisiones son comprensibles y acertadas, porque al estar bajo un sistema educativo formal, los docentes deben corresponder a su estructura; y son acertadas porque justamente son los conocimientos y las habilidades básicas para acceder a otros saberes. No obstante, el tema de alimentación se ha convertido en un asunto principal, y no debe soslayarse porque tiene que ver con la manera que se asume y se vive el mundo.

CAPÍTULO 9

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA

La implementación de la educación alimentaria en el nivel básico contempla dos áreas: la alimentación escolar y el contenido curricular. Ambas configuran un proceso de enseñanza-aprendizaje que combina situaciones vivenciales y ejercicios cognitivos, brindando así, conocimientos nutricionales y culinarios, e inculcando valores y actitudes sociales relacionados a la alimentación. Similarmente, De La Cruz (2018b) sostiene que las actividades educativas destinadas al mejoramiento de la alimentación deben incluir tanto situaciones a nivel de escuela como propuestas didácticas para cada asignatura.

Por tanto, se afirma de principio que la educación alimentaria en el nivel de educación básica precisa de estrategias en ambas áreas; sin embargo, esto no quiere decir que exista una forma universal de tipos de estrategias y maneras de implementarlas, sino que se han propuesto diferentes procedimientos. Uno de ellos es el modelo lógico de educación nutricional con base teórica, que propone un proceso motivacional, de actuación y ambiental, (*motivational, action and skills, y environmental*) (Contento, 2011).

Lo *motivational*, se puede entender como el componente de motivación que impulsa el interés por emprender cambios en la alimentación, consiste en esclarecer la importancia de corregir hábitos alimentarios, haciendo énfasis en los beneficios para la condición física, las actitudes, la auto-eficiencia, y el entorno social. *Action and skills*, o bien, acción y habilidades, consiste en enseñar a comprar productos de calidad y a prepararlos buscando que reduzcan la adición de grasas y la pérdida de nutrientes. Finalmente, *environmental*, refiere a la creación de un ambiente saludable, integrado por elementos físicos, sociales, económicos y organizativos, a través de los cuales se compartan y reafirmen lo correcto de la alimentación.

Así mismo, se encuentra el sistema de educación alimentaria y nutricional (Edalnu), un proceso de enseñanza integral, gradual y cíclica a lo largo de la educación primaria. Desde aquí, la educación alimentaria se desarrolla en tres fases: informar, formar y conformar prácticas de alimentación saludable (E. M. Trescastro-López y S. Trescastro-López, 2013).

Respectivamente, tales fases tienen el propósito de promover la adquisición de conocimientos, formar hábitos, y establecer la comunicación de actitudes en función a una alimentación nutritiva. A lo largo del proceso, se usan manuales, guías alimentarias, infografías, videos, cuentos, talleres de cocina, comedor escolar, granja escolar, huerto escolar, etcétera.

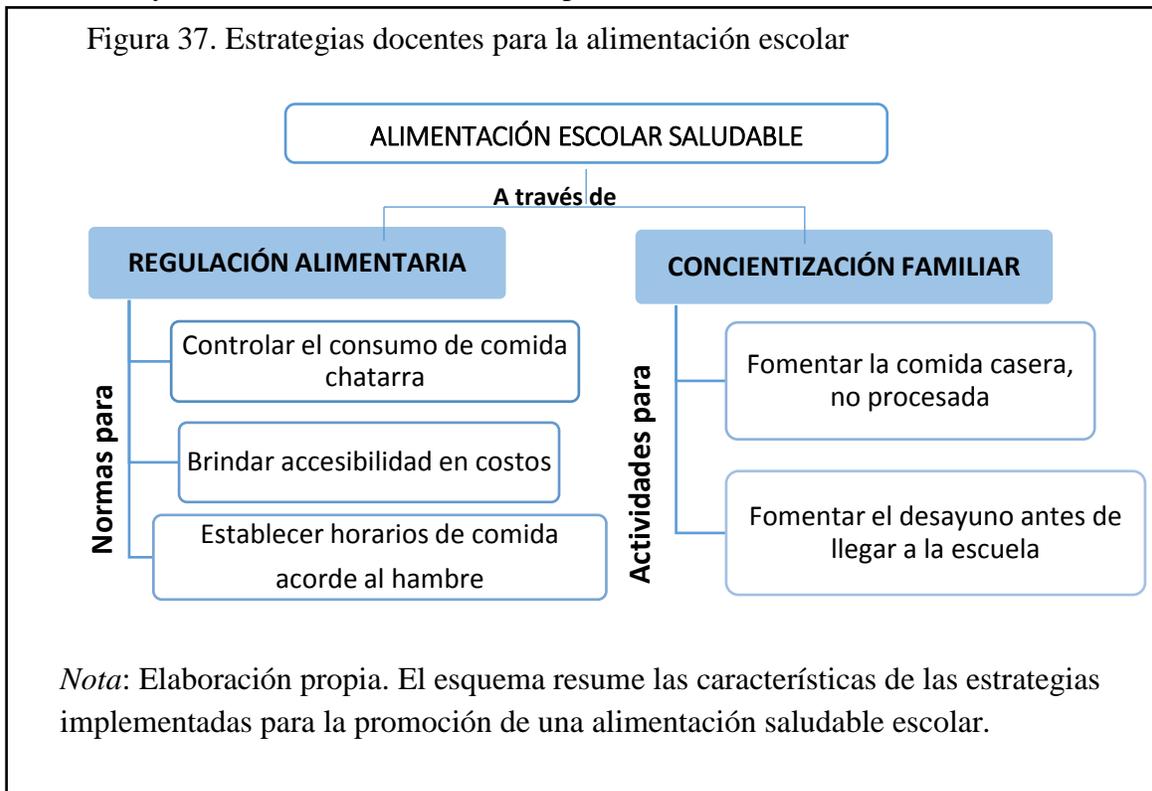
En contraste, las estrategias identificadas en esta investigación muestran, por un lado, que se relacionan con el esquema del programa Edalnu y con el modelo lógico de educación nutricional, ya que mantienen la importancia de lo informativo (conocimiento nutricional), lo práctico (conocimiento culinario), y socio-familiar (involucrar a los padres en el cuidado de la alimentación). Por otro lado, se encontraron diferencias como la falta de disposición de tiempo curricular y de recursos financieros, la permisividad de alimentos chatarra, así como, las actividades de reflexión y de transversalidad, aspectos que definen un esquema de estrategias para el desarrollo de la alimentación escolar y del contenido curricular centrado en la economía de tiempo y de costos.

Por consiguiente, aquí se argumenta que la educación alimentaria en el nivel básico consiste en la integración de diversas estrategias de índole informativa, reflexiva, culinarias, socio-familiares, que al mismo tiempo colaboran a la enseñanza-aprendizaje de otros contenidos curriculares. Su finalidad es persuadir la voluntad de los diferentes actores educativos hacia la preferencia por alimentos más naturales, suficientes, y económicos. Los temas y los materiales que caractericen a cada estrategia se concretan de acuerdo al contexto cultural, y las condiciones normativas, económicas, y de tiempo con las que cuente la escuela.

Siguiendo lo anterior, y con la intención de presentar una lectura clara y ordenada, este capítulo se han conformado en dos secciones. La primera corresponde a las estrategias para la alimentación escolar. La segunda, contiene las estrategias didácticas para la enseñanza de la alimentación saludable en el aula. De la misma forma que en el capítulo precedente, para cumplir con el acuerdo de anonimato, y a la vez, para mantener distinción entre los participantes que colaboraron con sus testimonios, se empleará la siguiente nomenclatura: Docente 1 (D-1), (D-2), (D-3), (D-4), (D-5), (D-6), (D-7), (D-8), (D-9), (D-10). Por último, las palabras coloquiales que se usan en México se presentan en cursivas.

9.1 Estrategias docentes para la alimentación escolar

Las estrategias para la alimentación escolar son procedimientos que determinan la disposición de alimentos al interior de las escuelas, establecen formas de consumo, y sugieren la forma de participación de los diferentes actores educativos: docentes, padres, madres, vendedores y alumnos. Obedecen a la lógica de que el ser humano aprende alimentarse a partir de lo que encuentra en su entorno geográfico, social, y cultural (De Garine, 2003/2016), en otras palabras, los productos y normas a los que se encuentra expuesto enseñan a alimentarse (Contento, 2011). Concretamente, la base de lo anterior se encuentra en el objetivo de “crear una cultura de la buena alimentación” (D-1), lo cual consiste en “formar en los infantes el hábito de comer frutas y verduras” (D-5), de manera que, para la hora de receso “lleven algo saludable como pepino, o guayaba rayada” (D-7), por todo ello, es “necesario que tanto alumnos, padres, como maestros cambien esos hábitos de alimentación inadecuada” (D-10), tales como el consumo en exceso de frituras o pasar ayunos prolongados. En este sentido, se identificó que los docentes proceden: A) la regulación alimentaria, y B) la concientización familiar para la alimentación saludable.



A) Estrategia de regulación alimentaria

La estrategia de regulación alimentaria tiene el propósito de controlar el consumo de alimentos chatarra, no de eliminarlos totalmente, es decir, aunado a los platillos formales y económicos, se permite la venta de golosinas en una proporción menor a lo nutritivo. Siendo así, está configurada de normas que admiten y prohíben alimentos, marcan las formas de acceso, horarios de consumo, y promueven la comida con calidad dentro de la escuela buscando que esto no ocasione frustración por una privación absoluta de los gustos. De acuerdo con Shapiro (2005) estos permisos son adecuados, siempre y cuando estén bajo control, pues es imposible despojarse del gusto por lo dulce y cremoso, o por lo salado y frito, así que la privación total puede generar sentimientos de frustración o estados de estrés.

En este sentido, la normativa alimentaria prohíbe algunos productos denominados chatarra como “las Sabritas, los refrescos, la salsa de Búfalo, Don Bosco, chilito piquín, las cáscaras, y dulces” (D-7); mientras que otros productos chatarra se admiten bajo la condición de que sean suministrados en porciones reducidas a la mitad o menos de lo que corresponde una porción normal, “se permite el chicharrín que se llama totis, y el churrumais con limón, en porción pequeña” (D-7). En este ejemplo, la versión normal tiene 25 g., y la versión pequeña 10 g. Con la misma finalidad, otra alternativa ha sido autorizar un día para la venta de productos chatarra, "fuimos puntualizando que se va a llevar de manera paulatina, dejamos que un día si se venda Sabritas, dulces, jamón y salchicha, que son los martes, ese día se deja vender" (D-10).

De esta manera, se fomenta un consumo regulado de golosinas, y de modo sutil, se introducen nuevas formas de comida. La confianza en este proceso obedece al hecho de que las modificaciones alimentarias son duraderas y trascendentales si el proceso de cambio es paulatino y flexible. Tiene sentido, a razón de que, regularmente las personas no cumplen una dieta, sea por cuestiones laborales, sociales o gustativas (Contento, 2011). Así que, en la enseñanza-aprendizaje de la alimentación no tiene sentido tomar una restricción absoluta de la comida chatarra como meta, sino que se aprenda a regular su consumo. Además, se debe reconocer que los infantes pueden estar limitados de productos chatarra dentro de la escuela, pero no permanecen ahí, sino que salen de la escuela y se enfrentan a diferentes ambientes

donde se encuentran con múltiples opciones, por lo que, es conveniente que aprendan a consumirlos en cantidades mínimas. Precisamente por ello, en el ámbito escolar

No se ha abordado este tema como prohibir porque así es de manera muy impositiva. La actitud que tomamos es de recomendar. Recomendamos, tratamos de hacer conciencia. Es que si lo vemos así como de prohibido, es muy satanizado, y todo eso de que no deben de comer, que no queremos que lo coman, más lo van a hacer (D-7).

Por otro lado, se promueve la comida saludable tomando como base que los alimentos permitidos son aquellos que se conforman en platillos caseros y tradicionales, que incluyen los tres grupos recomendados en la gráfica del buen comer. Ejemplo del menú aceptado es la “comida preparada del día como tacos suaves, de pollo, puerco, tacos dorados, cocteles de fruta, tostadas, quesadillas, palomitas, agua natural, agua de frutas” (D-10). Además, deben ser asequibles, es decir, "comidas con sus porciones adecuadas en carne y en frutas, que les vendan platillos grandes, se les exige que quede en una porción adecuada, lo más completo posible con el precio adecuado" (D-1), es decir, que los estudiantes puedan comprarlo y que les sea satisfactorio para que no queden con hambre.

Aunado al tipo de comida, la calidad y cantidad, los lapsos de tiempo entre comidas son de igual forma importantes para el correcto funcionamiento biológico del cuerpo humano (Roth, 2009). Por tanto, la regulación de alimentos contempla también horarios y espacios de consumo. En este caso, la norma popularizada que prohíbe comer dentro de clase es cuestionada y modificada de acuerdo con lo que se considera necesario para obtener beneficios nutricionales, que contrarresten el comportamiento somnoliento y desganado de los estudiantes, mismos que se reflejan en el rendimiento académico

Nos dimos cuenta de que antes del receso ya tienen hambre, se quejan que quieren comer, entonces se acordó que, sí se puede comer dentro del salón siempre y cuando sea algo saludable, pueden sacar su táper y comer su frutita, ensalada de zanahoria, algo así (D-7).

La distribución de los turnos de acceso a la alimentación es otra acción que se incluye en este esquema de regulación alimentaria. Corresponde a la dimensión social de la enseñanza de la alimentación saludable (Zafra, 2017), porque se trata de enseñar a compartir

los alimentos, de tal forma, que cada uno cuente con las mismas oportunidades para comprar su desayuno y consumirlo. Es decir, se trata de promover el orden y equidad en el acceso de compra y consumo durante el tiempo que se ha programado para tomar el desayuno en la escuela. Bajo esta lógica, para evitar que los alumnos se lastimen entre sí al intentar “birlar” (hurtar) el turno a un compañero, se asigna a cada tienda los grados que deberá atender

Se les prohíbe a los niños de primero que lleguen a la tienda que está cerca de los salones de sexto y quinto, porque luego los niños mayores son un poco abusivos y se meten, a veces ya está terminando la hora de recreo y, los de primero apenas están comprando. De igual forma, se les prohíbe a los niños de sexto que lleguen a la tienda que está cerca de los primeros y segundos (D-1).

Por último, las especificaciones sobre la comida permitida y prohibida están dirigidas tanto a los vendedores, como a los padres o tutores, es decir, aplica para los desayunos enviados desde casa. Debido a que la familia es el primer entorno donde se aprende a comer, se convierte en una instancia primordial de atención, ya que si el hogar no procuran el consumo de alimentos completos y nutritivos distribuidos en horarios adecuados, será más difícil que una enseñanza proveniente del exterior consiga resultados (Moreno y Galiano, 2019), como sucede con los esfuerzos que hacen las escuelas. Por ello, dentro de las estrategias de regulación alimentaria se incluye normas para tratar la alimentación inadecuada proporcionada por los padres de familia o tutores

Aunque tengan la orientación [alimentaria] detectamos ese tipo de alimentos chatarra, si llega a ocurrir, si se encuentra a los niños con ese tipo de comidas se les quita, se manda a llamar a los padres de familia, y se platica con ellos (D-2).

La combinación de las normas mencionadas tiene la finalidad de hacer que se apropien buenas prácticas de alimentación conforme se experimenta la disposición de alimentos, horarios y modos de consumo en la cotidianidad. Así, esta estrategia se define como el acondicionamiento en tiempos e insumos en el espacio escolar para proveer una alimentación saludable, flexible y asequible. De acuerdo con ello, la intención de esta estrategia es colaborar a la formación de una modalidad de consumo acoplada a las condiciones presentes, pues retoma parte de lo tradicional como de lo moderno. A través de

las normas se hace énfasis en la comida elaborada en casa, se cuida el acceso económico para que sea acorde al presupuesto de las familias, pero también se reconoce y se emplean las recomendaciones que brindan las instituciones salubres, y se establecen márgenes de tolerancia en el consumo de productos chatarra. Por todo esto, se puede afirmar que las estrategias de regulación alimentaria son procesos que los docentes estructuran y vigilan buscando cubrir la demanda de necesidades y condiciones de su entorno escolar.

B) Estrategia de concientización familiar para la alimentación saludable

La participación familiar es importante porque el éxito de este tipo de educación depende en gran medida de las opciones alimentarias que la persona encuentra en su hogar (Contento, 2011; E. M. Trescasto-López y S. Trescasto-López, 2013; Roth, 2009; Casabona y Serrano 2018; Moreno y Galiano, 2019). En tal sentido, esta estrategia consiste en persuadir a los padres, madres o tutores de los estudiantes para que colaboren con los docentes en la disposición de alimentos saludables. Por un lado, enviando *lonches* (comidas para el medio día) nutritivas y formales, no productos comestibles como golosinas, harinas o embutidos; y por otro lado, proveyendo desayunos, comidas, meriendas y cenas nutritivas en sus hogares. La finalidad de ello es que, la información nutricional y los consejos de consumo proporcionados durante el horario de clase se concreten y sean significativos en la vida cotidiana de los estudiantes, con padres, madres, hermanos, hermanas, puesto que, se considera que la educación alimentaria brindada en la escuela se facilita y es efectiva cuando

la primera educación del niño está en su casa, si el niño ya va preparado desde su casa, en la escuela no habría muchas dificultades, porque estaríamos hablando el mismo lenguaje de la alimentación que están hablando a su casa (D-9).

En relación a lo anterior, Tormo-Santamaría et al. (2017) describió que el sistema Edalnu consiguió resultados efectivos con el diplomado de 160 horas que proporcionó a los padres y madres de familia, cuyo contenido abarcó los temas de nutrición aplicada, economía doméstica, aspectos sociales y culturales referentes a la alimentación. A diferencia de esta alternativa, en el ámbito escolar estudiado, para lograr que los familiares se involucren en el proceso de educación alimentaria de forma comprometida se ha identificado que son

oportunas las actividades informativas y de socialización, como: las conferencias, intercambio de recetas, kermés y formatos alimentarios; ya que estas fungen como espacios de oportunidad para compartir intereses, conocimientos, dudas y medidas de atención sobre los problemas relacionados con la alimentación infantil.

Conferencias

Las conferencias son actividades informativas de tipo general, organizadas por los docentes y desarrolladas por especialistas en nutrición o profesionales afines. Similar a las charlas, tienen la finalidad de proporcionar datos fundamentales y fuentes de asesoramiento nutricional “le llamamos a los papás a una junta para hablarles sobre ese tema, les pasamos diapositivas sobre el azúcar, la sal, las grasas” (D-10), tal como refiere Ochoa (1998), las charlas son útiles para despertar interés y promover la prevención al respecto.

Así, el contenido de las conferencias nutricionales en las escuelas se evidencia que existe un problema real, y que es un asunto particular y social, incluye información sobre los problemas de malnutrición, las características de la dieta inadecuada, la calidad y cantidad de alimentos que se requiere en la edad infantil, propiedades de los alimentos, modos de cocción, además de recomendaciones sobre recetas. Aunado a las conferencias, se realizan juntas con los padres de familia, donde se tratan asuntos particulares con respecto a la alimentación, los cuales sirven de argumento para persuadir su participación

En las juntas con los padres de familia se les recomienda que procuren, en la medida de sus posibilidades, mandarles algo sano a sus hijitos, algo que les llene más, porque muchos de ellos llegan con mucha hambre (D-3).

También se hace énfasis en la actividad física, buscando motivar a los padres de familia a que incorporen en la rutina de sus hijos un tiempo de ejercicios físicos, puesto que “son muy contaditos los que van a karate, fútbol o básquetbol” (D-10), abordando con ello, la relación entre el consumo de calorías y el ejercicio requerido para quemarlas, así como para ayudar al buen funcionamiento de su sistema endócrino.

Intercambio de recetas

Por otro lado, la persuasión familiar se consigue mediante actividades de socialización como el intercambio de recetas. Este consiste en hacer una compilación de posibilidades culinarias que demuestren la viabilidad de recomendaciones abordadas en las conferencias. Este intercambio se da entre docentes y padres, así como entre los mismos padres, en ambas modalidades las sugerencias alimentarias son contextualizadas en términos económicos y temporales, lo que en efecto, visualizan las diversas opciones con las que se puede obtener una alimentación saludable.

La relevancia de esta actividad radica en que, por mucho tiempo, la calidad alimentaria se ha asociado, erróneamente, a las posibilidades económicas de una determinada clase social, lo que genera, en palabras de Contento (2011), un sentido de desventaja para las clases no favorecidas económicamente, que asumen que únicamente teniendo condiciones económicas altas podrían contar con una alimentación nutritiva. Por ello, los docentes indagan en las opciones

buscamos una serie de recetas de alimentos que son sanos y no son caros, y se los mandamos a los papás para que vean que la alimentación sana no tienen que ser cara, que todo está al alcance de nosotros (D-8).

Siguiendo el hecho de que, todo plan de educación alimentaria debe partir tanto de las necesidades como de las oportunidades alimentarias que tiene la persona, familia o comunidad, entonces, las sugerencias culinarias que se intercambian en las escuelas son útiles si se basa en los insumos conocidos que provee el ambiente geográfico, cultural y económico

Hablamos con las mamás para explicarles que un desayuno saludable no es una dona, no es *Corn flakes* con leche o con yogur, un desayuno saludable, puede ser huevitos con ejotes, con chayote, acelga, frijolito no con tanta grasa. Así se lograron algunos cambios, vimos que les empezaron a mandar comida más formal, frijolitos con huevo, o con chorizo (D-10).

Como indica el referente, aunado al aspecto económico, precisan las recetas de fácil y rápida elaboración. Esto tiene que ver con las exigencias de la época contemporánea, donde el tiempo para preparar alimentos se reduce progresivamente a causa del aumento de actividades laborales, tanto para hombres como para mujeres (García- Arnaiz, 2014). Tal

situación ha ocasionado un incremento en el consumo de comida empaquetada, congelada e instantánea, precisamente, por la rapidez de compra y consumo (Lima-Serrano et al., 2015). Por consiguiente, las recetas que prometen poco tiempo de preparación son las favoritas porque hacen que el tiempo destinado a la cocina se ocupe en otros asuntos

Una vez a la semana les mandábamos a los papás menús bonitos, recetas económicas de licuados, les decíamos que pueden hacer licuado con agua de frutas naturales de plátano, guayaba, cosas así, que son fáciles, les recomendamos a los papás para que no mandaran a sus hijos sin nada en el estómago (D-8).

Este intercambio de recetas muestra que la fuente de conocimiento para modificar los aspectos de la alimentación no solamente proviene de los nutriólogos y de lo que se indaga en internet, sino que también proviene de la aceptación y el acompañamiento a nivel grupal. Tal como refiere Zafra (2017), los cambios trascendentales en las prácticas de alimentación derivan de un proceso de cambio en conjunto, no de forma individual. En este caso, se observa que el intercambio de recetas es funcional si se trata de platillos que los estudiantes llevan desde casa, y que han sido elaborados con las recetas sugeridas por los profesores o por algún otro padre o madre

Se platicó en otra reunión, de que se compartiera con los papás, a través de un grupo de *whats* [*WhatsApp*], los diferentes platillos que llevaban los niños para el desayuno, y ya comentaban: ‘¡ay qué fácil está éste! o ¡ay que rico se ve!, lo vamos a probar’ (D-10).

De esta manera, a través de las líneas de comunicación que se abren entre los padres, se comparten los gustos, e implícitamente se establecen fuentes de apoyo para resolver la tarea de mejorar y mantener la salud de sus hijos. Aquí, resalta el sentido de pertenencia que conlleva a tomar acciones de imitación o de comparación alimentaria, o como dice De Garine (2003/2016), integrarse a un grupo o diferenciarse. Por lo que, se puede definir el intercambio de recetas del consumo real como una manera de provocar inquietud para elaborar los mismos platillos, sobre todo, cuando pertenecen a una misma comunidad social, en este caso, los padres se motivan a cocinar los mismos platillos que otros padres cocinan a sus hijos.

Kermés

En complemento a las conferencias y al intercambio de recetas, se fortalece el compromiso familiar mediante la realización de un evento de convivencia llamado kermés. Entendido esto como una fiesta tradicional de convivencia, que por lo general, se realiza al aire libre, y es común encontrar alimentos, bebidas, y dulces típicos de la región. En el ámbito de la educación alimentaria toma relevancia porque invita a los padres a trabajar en equipo para organizar el evento, y abre un espacio de comunicación entre ellos mismos, donde pueden intercambiar ideas y saberes sobre la cocina, o las preocupaciones sobre la nutrición de los infantes, “se hacía quermés una vez por mes, donde trabajan los papás, traían cosas saludables, cositas como zanahoria rayada, verduras, pepino” (D-10). Con ello, se fomenta el consumo de refrigerios basados en frutas o verduras, sin alto procesamiento. También se convierte en un medio para que los padres muestren ser ejemplo de buenas prácticas de alimentación a sus hijos, lo cual corrobora la utilidad de lo que enseñan en la escuela, y beneficia el aprendizaje de los estudiantes.

Formato de seguimiento de la alimentación

La implementación del formato de seguimiento de la alimentación consiste en un tablero donde se registra el consumo de alimentos en el desayuno, comida y cena a lo largo de la semana, “les decimos a los papás que el formato de seguimiento es un recurso para ayudarse ellos y a nosotros en el control de la dieta saludable de los niños” (D-6). Este acercamiento conlleva a las pláticas y recomendaciones particulares, si los casos requieren atención personal, por ejemplo, “cuando identificamos a un niño con obesidad, por lo regular se platica con el padre de familia sobre cómo alimentar y ejercitar al niño” (D-4).

Finalmente, para persuadir hacia una determinada alimentación se hace uso de las problemáticas de carácter nacional o internacional. En este caso, la pandemia causada por el SARS-Cov2, justifica e incentiva la labor de tratar este tema, “con eso del coronavirus lo retomamos, platicamos con los niños y con los padres de familia, de qué necesitamos comer bien, fortalecer nuestro sistema inmunológico, nuestras defensas “(D-10). De la misma forma que la idea de eliminar los alimentos chatarra en las escuelas tomó relevancia cuando México se registró en los primeros lugares de obesidad a nivel mundial (Shamah-Levy et al., 2018),

así sucede ahora con la pandemia que enfatizó la urgencia de cuidar de la alimentación basada en guías nutricionales (FAO, 2020).

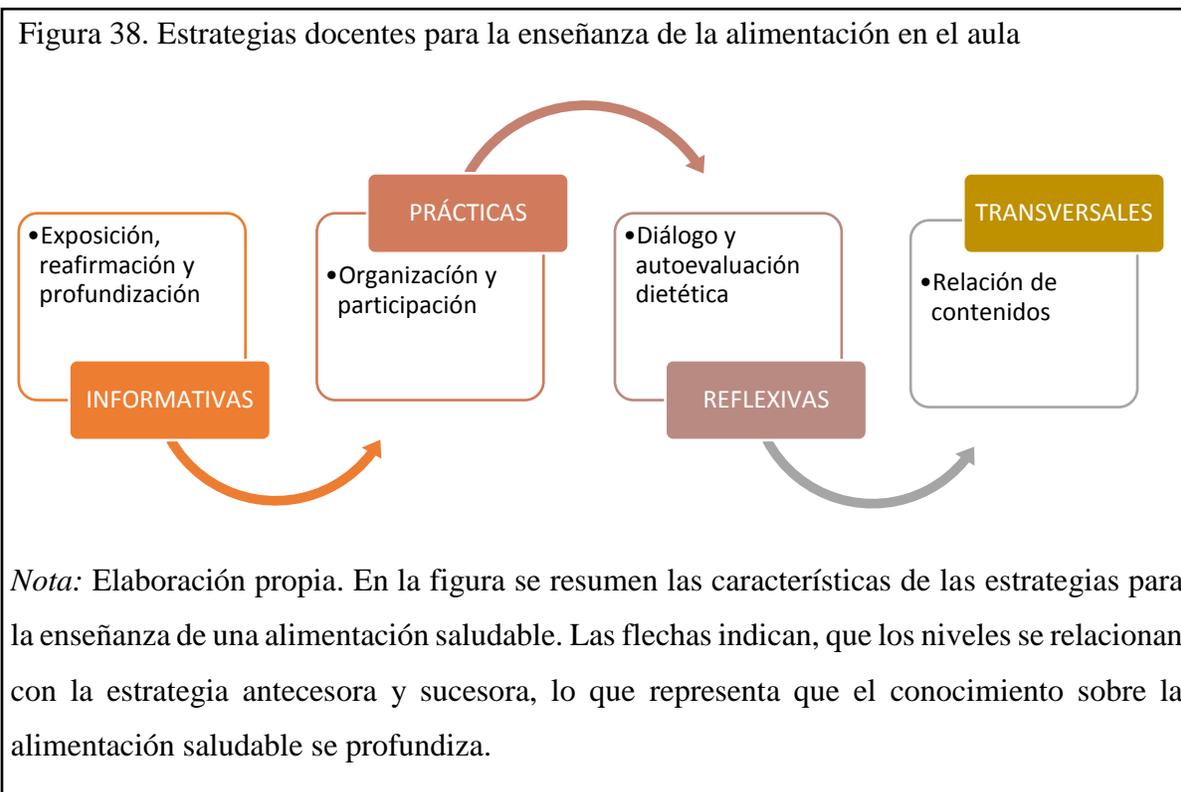
Por todo lo anterior, las estrategias de persuasión a las familias se configuran de actividades informativas y de socialización, a nivel general, grupal y personalizado; y su propósito, es que los padres y madres interactúen e interpreten las recomendaciones proporcionadas, y que finalmente, formen un ambiente alimentario saludable. En este sentido, el docente no es un repetidor de conocimientos nutriológicos, no se somete a otro profesionalista, más bien es un estratega que encuentra la manera de traducir tales conocimientos para hacerlos comprensivos y persuasivos. Dispone de datos, frases, imágenes y actividades sobre alimentación, nutrición, y salud, creando un entorno adecuado para ayudar a internalizar y comunicar actitudes de agencia y sensatez para inculcar a tomar decisiones alimentarias saludables, que han sido admitidas en el ámbito local.

Así, las estrategias docentes para la alimentación escolar muestran que aprender alimentarse es un proceso vivencial, donde los conocimientos alimentarios se interpretan e internalizan, reafirmando las convicciones o suprimiéndolas. Como tal, a lo largo de este apartado se ha expuesto que la educación alimentaria requiere de un trabajo colaborativo gestionado por los docentes, quienes se encargan de observar la alimentación escolar, dialogar sobre las problemáticas, proponer y decidir las medidas de acción, con los estudiantes y con el entorno socio-familiar ya que es una parte fundamental en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

9.2 Estrategias docentes para la enseñanza de la alimentación en el aula

La enseñanza de la alimentación saludable se compone de cuatro estrategias, denominadas: informativas, prácticas, reflexivas y transversales. A través de las cuales, se identifican dos niveles de conocimiento. Uno, corresponde a los conocimientos concretos como la clasificación de los alimentos, la relación entre nutrientes y el desarrollo del cuerpo, los procesos de cocción, y los costos de los alimentos, por mencionar algunos. El otro nivel es más profundo, se trata de la lógica sobre la forma de proceder a una alimentación saludable, esto es, al infante se le enseña que para obtener una alimentación saludable es correcto y congruente buscar información nutricional, comparar y contrastar calidad de alimentos;

cooperar en la preparación de los alimentos, compartir los platillos; tomar decisiones a partir de la valoración de los beneficios nutricionales y la conveniencia económica.



La precisión anterior es importante ante las diversas acepciones sobre lo que implica la educación alimentaria. Contento (2011) propuso que la enseñanza-aprendizaje de la alimentación saludable contempla el saber y el saber-hacer, que refieren al conocimiento nutricional y al conocimiento culinario. De manera semejante, E. M. Trescastro-López y S. Trescastro-López (2013), contemplan tres niveles de aprendizaje: el conocimiento nutricional, el saber preparar alimentos saludables, y el saber compartir los conocimientos con otros.

Por su parte, Zafra (2017), sugiere que este tipo de educación pretende crear una concepción de la alimentación con base en los valores sociales como responsabilidad, cohesión, unidad, respeto, servicio, gratitud y comunidad. Lo cual se puede conceptualizar como el saber-ser de la alimentación, es decir, el desarrollo de valores y actitudes relacionados con la alimentación. Finalmente, Núñez y Banet (2004), observan que la

educación alimentaria abarca cuatro áreas de conocimiento: alimentación equilibrada, higiene de los alimentos; calidad de los productos industrializados; consumo y responsabilidad ambiental. A manera de explicar las diferencias y coincidencias entre las estrategias didácticas que emergieron de los testimonios, frente a los autores mencionados, a continuación se aborda cada una de las identificadas en esta investigación.

A) Estrategias Informativas

La implementación de las estrategias informativas concierne al primer pilar de la educación alimentaria: el saber. Este es considerado el estribo de las prácticas de alimentación. Consiste en incrementar los conocimientos sobre el valor nutricional de los alimentos (Contento, 2011). En concreto, se trata de saber que “combinando los alimentos podemos tener una dieta completa, y eso nos ayuda a crecer” (D-7), haciendo énfasis en que “una buena alimentación nos hace sanos y fuertes, nos ayuda a desarrollar, nos da más fuerza, más energía” (D-5). La finalidad es que los estudiantes “reconozcan, dependiendo su edad, qué tipo de alimentación deben consumir” (D-1). Por ello, también concierne informarles sobre las “enfermedades que producen la obesidad, casos de personas gorditas y todas las complicaciones que tienen, que puede dañar todo el cuerpo, así para que vayan teniendo una idea de cómo se refleja la mala alimentación” (D-8). De esta manera, la finalidad es que sepan qué es y para qué es importante llevar una buena alimentación.

Para la construcción del saber nutricional se sigue un proceso en espiral ascendente. Primero, se revisa el contenido en los libros de texto gratuito acerca la comprensión de los elementos nutricionales que contienen los alimentos. Enseguida, este saber se memoriza mediante actividades lúdicas, lo cual se ha denominado fase de reafirmación. Finalmente, se realizan una fase de profundización que incluye actividades de investigación con el propósito de obtener datos complementarios a la gráfica del buen comer, lo cual vuelve al punto de comienzo porque nuevamente el objetivo es expandir los datos nutricionales y conocerlos mediante la exposición de estos.

Fase de exposición

En la fase de exposición se acerca al estudiante el conocimiento teórico y empírico de la alimentación. Por un lado, se imparten los contenidos nutricionales que marca el mapa curricular. Por otro, se comparten los saberes experienciales de los alumnos referentes a sus prácticas de alimentación. Este encuentro es relevante puesto que, tal como refiere (Vygotsky, 1978/2009), las experiencias con las que cuentan los infantes constituyen la base de sus próximos aprendizajes.

Se inicia preguntando a los niños ¿cómo se alimentan?, ¿qué tipo de alimentos consumen?, durante el día o la semana y según las épocas. Después de ello, en un segundo momento, se explica la gráfica del buen comer y se les explica que para alcanzar el desarrollo del cuerpo al que deben llegar necesitan comer cosas sanas, no chatarra (D-1).

Así mismo, como parte de la fase de exposición se incluyen algunas recomendaciones generales de consumo, no personalizadas, “les decimos, para que funcione bien nuestro aparato circulatorio o el sistema digestivo es importante que nuestra alimentación tenga fibra, que la encontramos en la manzana, es bueno comernos la manzana bien lavadita con cáscara” (D-7). Con ello, se provee un panorama que induce el interés hacia el conocimiento sobre las propiedades nutricionales de los alimentos y su relación con la propia vida. Esta acción representa para los estudiantes un encuentro inesperado ante sus conocimientos experienciales, ya que han comido desde que nacieron pero es probable que jamás se hayan cuestionado, de qué manera la comida me ayuda a sentirme bien, sino que su saber nutricional se había centrado únicamente en la relación de hambre-comida-saciedad. Así que, esta introducción conlleva a contrastar y cuestiona el conocimiento experiencial.

Ahora para hacer comprensibles estos saberes introductorios se emplean recursos ilustrativos, y audiovisuales, puesto que, tal como aseveran Navarro y Del Campo (2016), el uso de materiales gráficos en la educación es pertinente debido a que facilitan la memorización de datos, son amenos para comunicar un mensaje, y mejoran la comprensión de un tema. Por ello, es de utilidad impartir el tema “con muchas imágenes, es lo que hago, presentar qué problemas te trae no comer, por ejemplo, de la anorexia, la bulimia, les paso videos sobre eso” (D-2). De acuerdo con todo lo anterior, la fase de exposición es una parte

principal en la enseñanza porque su finalidad es: brindar un panorama sobre la importancia del tema; registrar los intereses y conocimientos previos al respecto; ayudar profundizar en un saber que es cotidiano, inevitable, y siempre significativo.

Fase de reafirmación

La fase de reafirmación consiste en repasar los datos nutricionales y alimentarios de manera lúdica, con el objetivo de que la nueva información se aprenda sin someterse a un ejercicio de memorización tradicional. Ciertamente, Vygotsky (1978/2009), sostiene que la memoria y la asociación de elementos son procesos cognitivos básico en el aprendizaje. Sin embargo, esto no quiere decir que se deba obligar a un infante a la repetición aburrida de palabras y significados, en cambio, se debe procurar la apropiación de signos desde vivencias agradables.

En este sentido, algunas actividades de reafirmación son: el juego de memoria, collage, presentaciones de repaso, y las manualidades. El juego de memoria funciona como una actividad lúdica de memorización puesto que los estudiantes relacionan los alimentos con los beneficios que brindan a la salud del cuerpo a través del juego. Sobre ello, Alemán et al., (2019), mencionan que los juegos serios combinan la diversión y lo educativo, convirtiéndose así, en recursos de apoyo adecuados durante la educación infantil. En el siguiente ejemplo, el propósito de ganar se emplea como un estímulo para motivar al estudiante a participar con empeño y atención

Los alumnos elaboran tarjetas de diversos alimentos y nutrientes. Después, en equipos sacan las tarjetas con los nutrientes y buscan las tarjetas con los alimentos que lo contiene. Cuelgan los pares de tarjetas en cordones. Después se hacen rondas para revisar si asociaron bien los alimentos con sus nutrientes. Gana el equipo que tenga más tarjetas correctas colgadas en el cordón (D-6).

Por otra parte, el collage es una actividad que permite repasar los alimentos que contiene la gráfica del buen comer y la jarra del buen beber, ya que “por equipos consiguen recortes de los tipos de alimentos, se les da una cartulina, dibujan una rueda, la dividen en tres y van pegando los recortes según correspondan a los grupos alimentarios” (D-1). De manera semejante, se emplea la actividad de presentaciones, y consiste en realizar

exposiciones empleando el contenido proporcionado en los libros de texto. Para ello, los alumnos se organizan por equipos, y elaboran láminas de apoyo, utilizan hojas de su cuaderno, recortes de los libros de texto gratuito de años pasados o de cualquier otro libro, emplean colores o plumones marca textos para dibujar y escribir sobre algún elemento del plato del buen comer que les ha llamado la atención. Una vez preparado el material de apoyo, pasan frente a su grupo

Comienzan, buenos días, mis compañeros de mi equipo se llaman Pedro, Juan, así van diciendo los nombres. Después, leen lo que escribieron, o si pusieron un dibujo lo explican. Dicen, nuestro tema se llama la alimentación saludable, aquí comemos tortilla y frijol, y tiene proteínas. Así lo van leyendo. (D-5).

Finalmente, otra forma de reafirmar los conocimientos básicos nutrimentales se consigue mediante la elaboración de manualidades, como la construcción de una maqueta del plato del buen comer creada por los estudiantes. Primero, de forma individual, fabrican un platillo chatarra, uno de verduras o frutas, y otro de cereales; y después lo integran con los trabajos de los demás compañeros. Utilizan colores y material reciclado, así llevan “por ejemplo, un tomate y una hamburguesa, y todo lo pegaron en un cartón que hicimos para agrupar la comida saludable y la comida chatarra” (D-8).

La actividad funciona como un material educativo y a la vez ornamental porque se queda dentro del salón de clase por el resto del ciclo escolar. Se utilizan como ejemplos de lo que se recomienda consumir y lo que se prohíbe. Además, como su proceso de elaboración requiere invertir tiempo, creatividad y destreza manual, se convierten en una experiencia memorable, que permite repasar de modo ameno la clasificación de alimentos sanos y dañinos según sugieren las guías alimentarias.

Fase de profundización

La etapa de profundización consiste en explorar el contenido informativo con detenimiento, y hallar más propiedades y adentrarse al modo de utilización de un alimento. Esto mediante una indagación que contempla las diversas formas de producción y consumo de un sólo alimento. Siguiendo a Harris y Barter (2015), esta actividad suele ser

enriquecedora para los estudiantes porque despierta su curiosidad y se abre a una oportunidad para que conozcan su contexto cultural y alimentario.

En el caso concreto, la indagación que realizan los estudiantes parte de un tema general elegido en grupo. Primeramente, se identifica la comida o alimento de interés a través del método lluvia de ideas. Después, se pone a votación y se decide cuál de todos los productos enlistados se va a indagar, “les pregunto qué fruta les gusta más, y que ¡sale el mango!, entonces trabajamos el mango, buscamos si ayuda a curar enfermedades, modos de prepararlo, de dónde viene, variedades de mango” (D-10). Así, a través de esta actividad, los estudiantes elaboran un informe respecto al platillo, fruta, verdura o cereal, que es de su interés. Les permite enriquecer el cúmulo de conocimientos informativos y profundizar más allá de las guías alimentarias. Además que, se inculca el hábito de buscar, contrastar y seleccionar información nutricional.

Con base en lo presentado, el docente es un facilitador y traductor de los conocimientos científicos que provienen de las ciencias de la nutrición y medicina. Tal como apunta De La Cruz (2012), la consolidación de estilos de vida correctos tiene como condición la labor creativa del docente, que se expresa en estrategias que facilitan la congruencia entre lo cognitivo, afectivo-emocional, psicomotor y artístico, e incluyen los aspectos sociales, culturales e históricos inmersos en la comida habitual. En este caso, implementa las actividades y transmite los mensajes adecuándolos a las capacidades cognitivas de los estudiantes, e incluso, acorde a sus inquietudes, por ello, su función en la creación de un ambiente físico adecuado para informar tiene un enfoque sensorial y lúdico.

B) Estrategias prácticas

Las estrategias prácticas son procesos que tienen el objetivo de desarrollar habilidades culinarias básicas y fomentar valores sociales, así como propiciar experiencias gustativas y modos de organización en relación con las tareas de la preparación de alimentos. Estas son primordiales, puesto que, como indica De La Cruz (2018b), las experiencias sensoriales con los alimentos se presentan mediante el día a día, y contribuyen a formar hábitos de alimentación. Lo cual tiene que ver con la acepción de que la alimentación es un

conocimiento que se adquiere por experiencia, durante la interacción con un entorno y con otros sujetos (De Garine, 2003/2016). Así, se entiende que, con sólo conocer las propiedades de las frutas, verduras, carnes, cereales, lácteos, etcétera, no se modifica la forma de alimentarse sino que, se requiere de un conocimiento técnico para preparar y combinar los alimentos.

Esto es lo que Contento (2011) denomina *action and skills* -acciones y habilidades. En el ámbito escolar, se trata de experimentar para conocer las dificultades y el gusto por la comida saludable, aprender a seleccionar recetas, procesos de cocción, y la combinación de ingredientes, no solamente conocer las propiedades nutricionales. Consiste en aprender a ver, sentir, hacer, jugar, practicar, compartir y comprender lo que se come, y el medio para lograrlo es a través de la acción, experiencia y participación (FAO, 2005), lo cual implica enfrentar la tarea de llevar, realmente, a la práctica las recomendaciones prescritas, así como, de compartir con otros estos conocimientos.

La forma ideal de una estrategia práctica en educación alimentaria es mediante la implementación de talleres de cocina. De acuerdo con Sepp y Höijer (2016), los talleres de cocina ayudan a los infantes a incrementar su vocabulario con los nombres de alimentos y con los verbos y sus conjugaciones a través del lenguaje que se utiliza en la cocina como cortar, picar, cocer. Sin embargo, no es fácil llevarlo a cabo, como señalan Al-Ali y Arriaga (2015), se requieren de condiciones económicas para el establecimiento del espacio y los materiales, así mismo, es necesario reorganizar los tiempos programados curricularmente para realizar el taller por al menos un ciclo escolar, finalmente, es necesario contar con una matrícula reducida y con apoyo al docente para que este tenga mayor control sobre los estudiantes y cuide que todos cumplan con las normas de seguridad.

En las escuelas que no cuentan con las condiciones económicas y de infraestructura para hacer talleres de cocina de manera formal, es decir, que no tiene el equipo y tiempo suficiente, la alternativa es implementar ejercicios culinarios, de preparación fácil y económica como la elaboración de sándwiches, agua de frutas, y coctel de frutas. En este sentido, con base en los datos de esta investigación, el saber-hacer de la alimentación se aborda por medio de actividades como: prácticas culinarias y retos alimentarios.

Respecto a las prácticas culinarias, se requiere, por un lado, de la colaboración de los padres de familia dispuestos a proporcionar los insumos, y por otro lado, que los docentes guíen y vigilen la preparación de los alimentos, para observar la higiene y la distribución equitativa de las tareas y porciones entre los alumnos. Su implementación contrarresta las aversiones hacia los alimentos que se desconocen o que se probaron en alguna ocasión y resultaron desagradables. En especial, durante la infancia es común que solamente se quiera comer un tipo de alimento, así que para estimular la diversificación de los gustos, es recomendable introducir nuevos sabores a la dieta de modo paulatino y atractivo (Maiz et al., 2018). De acuerdo con los testimonios, es útil que esta introducción alimentaria suceda en un ambiente amigable, con compañeros de la misma edad, en este sentido “les enseñamos hacer un sándwich sin mayonesa, en lugar de eso, frijolito, le ponemos pollo, tomate, lechuga, pepino, zanahoria, y ya me decían: ‘¡ay maestra qué rico!’ ” (D-10).

De esta manera, se brinda al menos un ejemplo real de refrigerio nutritivo y delicioso, elaborado con la mayor parte de insumos naturales. Con ello, se demuestra la viabilidad de hacer efectiva las recomendaciones emitidas por los programas curriculares, como el hecho de comer más frutas y verduras, “para que no quede muy superficial, se prepara ensaladas y cocteles de fruta” (D-7). A través de estas actividades, se induce al consumo de comidas caseras, entendidas como aquellas que se preparan en casa con la colaboración de los miembros de la familia; y se agregan la higiene, seguridad y equidad como otros aspectos de la calidad nutricional en una comida o bebida.

En relación a esto, Serrano-Plata et al. (2019) sostienen que las comidas caseras tienen una función somática, social y sensorial, por lo que, el fomento de las comidas caseras incrementan la posibilidad de consumir más frutas y verduras, platillos típicos, así como el empleo de ingredientes locales y modos de cocción tradicionales. Por consiguiente, parte de las estrategias prácticas es promover más comidas caseras entre las familias de la comunidad

Vemos, por ejemplo, que el pollo tiene diferentes maneras de combinarse y de prepararse, que podemos hacerlo en diferentes formas desde casita, podemos comer el pollo hervido o el pollo frito. Frito lo comemos más rico, pero nos hace más daño, entonces si podemos comerlo hervido, mejor (D-4).

Aunado a lo descrito, la enseñanza de una alimentación saludable contempla aspectos sociales como las formas de participación para obtener las comidas y bebidas, además de los aspectos de calidad nutricional, limpieza en la preparación, e ingesta adecuada. Retomando a De La Cruz (2018b), es necesario ejercer una educación sobre alimentación centrada en todos los integrantes de la comunidad debido a que el acto de comer está estrechamente relacionado con valores y actitudes internalizados. Propiamente, se trata de inculcar actitudes como la distribución de tareas en la elaboración de alimentos y la repartición de las raciones en partes iguales. En efecto, mediante las actividades culinarias se puede fomentar una actitud solidaria e inclusiva (Zafra, 2017), “aunque hayan llevado solamente dos naranjas, a todos les toca de los que llevaron sus compañeros, el propósito es que todos compartan el degustar de lo que es un platillo completamente sano” (D-7).

En este sentido, la práctica culinaria se realiza mediante mecanismos de cooperación, que pueden ser con el aporte de insumos equitativamente “se les decía que van a traer, fruta, leche, y en el recreo, todos preparamos coctel de fruta” (D-10); o bien, se puede tratar de una cooperación monetaria con la que se busque reducir gastos, se fortalezca el trabajo en equipo y una actitud colaborativa e igualitaria. Así, la cooperación en la alimentación tiene la finalidad de favorecer el uso de los recursos económicos, elaborar alimentos o bebidas menos industrializadas y más naturales, y establecer relaciones sociales de afecto y respeto. Tal como lo enuncia el referente

se organizaron por equipo, y por equipo llevaba la fruta para preparar las aguas en el salón de clase, se les hizo ver que con un garrafón de agua podemos tener agua sabrosa, gastamos menos y todos podemos disfrutar (D-8).

Por otro lado, se encuentra la actividad de reto alimentario que funciona como una estrategia práctica ya que su implementación consiste en poner bajo vigilancia social la alimentación. Durante un tiempo determinado los estudiantes tiene la oportunidad de señalarse entre sí, los aciertos y errores que comenten en el proceso de modificación de su alimentación. Si bien, este tipo de ejercicio es una forma de hacer vivencial lo que se proporcionó de modo informativo, es importante destacar que a través de estas actividades se inculcan actitudes. Prever qué tipo de actitudes se fomentan es relevante a partir de que, la alimentación saludable es un complejo que se caracteriza por favorecer la vida humana

dos direcciones: el buen estado de salud y el sentido de pertenencia a un grupo social (De Garine, 1990/2016).

Les puse un reto a mis alumnos, que 21 días iban a llevar una fruta en su desayuno, y nada de chatarra. En una cartulina se pusieron sus nombres y lo íbamos apuntando, quien no cumpla va un tache. El que tenga más palomitas [para calificar], les dije, va a tener un punto de más, los que no [cumplan], pues ahí iba a quedar, no van a ganar, pero tampoco perder (D-3).

En este caso, se observa que, por un lado, se puede impulsar el esfuerzo para modificar determinados hábitos, y resaltar la constancia como un atributo necesario y valioso. Por otro lado, el reto de alimentación promueve una actitud comparativa, es decir, la valoración de quién lleva el mejor alimento, basándose en la evidencia de las posibilidades económicas de cada uno de los estudiantes. Lo cual puede resultar contraproducente en la socialización de los infantes, pues se generan actitudes clasistas, esto es, que los infantes identifiquen las diferencias socioeconómicas y las utilicen para burlarse de sus compañeros. En esto, se confirma lo que señalan De La Cruz, Rojas, y Gil-Luna (2020) respecto a que, es necesario realizar un diagnóstico y evaluación pedagógica sobre las formas de abordaje de los contenidos de la alimentación y nutrición, tanto en los contextos educativos formales como en los informales.

Se suspendió el reto porque empezaban a ver burlitas de que la fulanita o el fulanito no traen nada, entonces, uno lo escucha y trata de hacer que no sigan fijándose, uno se pone incómodo por la situación de que muchas veces los niños no tienen la culpa (D-3).

Así entonces, se afirma que las estrategias prácticas de la educación alimentaria generan experiencias gustativas y sociales acordes a un ideal de alimentación saludable. Mientras la práctica culinaria se orienta hacia aspectos de colaboración, intercambio, e inclusión, por el contrario, el reto alimentario favorece la individualización, comparación, y cuantificación. Esto indica que es conveniente valorar de qué manera influyen las estrategias educativas en la formación de actitudes, para evitar efectos contraproducentes en la armonía social estudiantil ya que sugieren una forma de relación social entre los estudiantes.

C) Estrategias Reflexivas

Las estrategias informativas y prácticas incrementan los conocimientos nutricionales y culinarios, sin embargo, no son suficientes para incidir en la voluntad de llevar una alimentación saludable. Para que esto suceda, es necesario implementar estrategias reflexivas las cuales ayudan a fortalecer la razón ante el impulso de consumir productos que dañan la salud, es decir, ayudan al desarrollo de un pensamiento sensato con el que se reconocen las consecuencias de las acciones, y se tomen decisiones convenientes. De tal manera, es importante que la educación alimentaria fomente actitudes como la paciencia y constancia en el proceso de cambio alimentario. También que motive al cuestionamiento sobre las prácticas alimentarias acostumbradas. De igual forma, que promueva en los estudiantes la accesibilidad para escuchar sugerencias y la participación en la mejora de la alimentación familiar compartiendo los conocimientos adquiridos.

Esto quiere decir que, la educación alimentaria implica la modificación en la forma de pensar respecto a lo que se come y cómo se consume. Tal como refiere Vygotsky (1978/2009), el aprendizaje consiste en una transformación interna o una reorganización del conocimiento que se espera ver reflejada en la aplicación de la vida misma. En este caso, es el conocimiento nutricional el que se pretende que sea internalizado, lo cual sucede cuando la información externa, provista por el docente, se comparte al mundo del estudiante, “se les pide que decidan qué cosas comer, sabiendo que nutrientes aportan cada uno de los alimentos, con base a lo que ya se les explicó de la gráfica del buen comer” (D-6). En otras palabras, la internalización del conocimiento nutrimental significa que los referentes externos se hacen parte de las bases del pensamiento, mismas que guían las decisiones y significaciones alimentarias, así, cuando se hacen cambios en la alimentación se modifican percepciones, emociones y necesidades.

La estrategia reflexiva de la educación alimentaria se ejecuta a través de dos maneras: por la autoevaluación dietética, y por medio de charlas alimentarias. La autoevaluación dietética es un ejercicio en el que se registra lo que se consume habitualmente, prestando especial atención a lo que se come, las cantidades, horarios y espacios de consumo. Mediante esta actividad se reconoce lo bueno y lo malo que se hace durante la alimentación. Además, permite identificar defectos y las opciones viables para modificar la dieta. Se

detecta la calidad de lo que se ingiere, al mismo tiempo, se toma conciencia sobre el uso de los recursos alimentarios y culinarios con los que se cuenta.

Por todo ello, cuando falta la atención al comportamiento alimentario, todo intento de seguir un plan dietético fracasa (Shapiro, 2005). En el caso particular, la realización de una autoevaluación dietética en el ámbito escolar consiste en revisar lo que se consume habitualmente en contraste con la información nutricional sugerida, “se les pide que anoten que desayunaron o comieron y comparen con el plato el buen comer, así ellos mismos van evaluando que les hace falta consumir” (D-3).

Al revisar las guías alimentarias para tomar las sugerencias y utilizarlas en los intereses y problemas particulares, hace que el abordaje de la alimentación en la escuela comience a traspasar la vida personal de cada alumno debido a que las comidas habituales son valoradas desde esquemas de calidad, que dan cuenta de que la alimentación cotidiana tiene tanto beneficios como deficiencias. Así, se comienza a entender que la comida recibida en casa tiene un margen nutritivo, el cual puede ser modificado, mejorado o afectado.

Pasamos a una plática de recomendaciones según las gráficas del plato del bien comer y del vaso del bien beber. Por ejemplo, si hablamos de desayuno, dicen que a veces no desayunan, o sólo café con pan, entonces dependiendo lo que dicen, se les va dando las sugerencias que está bien o está mal. Revisamos entre todos, se va haciendo un análisis grupal, checamos cuales sugerencias están bien y cuáles no (D-1).

Por otro lado, se debe considerar que la revisión minuciosa de la propia alimentación es un mecanismo para prestar atención al contexto impuesto por el sistema económico e industrial. A través de ello, se puede observar qué causas de la mala alimentación provienen de las decisiones propias, y cuáles son externas, que no están bajo el propio control. Lo cual sugiere que la funcionalidad de la educación alimentaria no se limita a solamente enseñar buenas prácticas de consumo, sino que es un espacio para conocer y reflexionar las incidencias a nivel global sobre la alimentación. Tal como asegura Zafra (2017) “la educación alimentaria puede ser una herramienta de estímulo de la reflexión y la crítica, en consecuencia, de empoderamiento individual y social de personas, grupos y comunidades

que buscan alcanzar y hacer plausibles sus derechos sociales y de salud” (p. 304). De acuerdo con todo lo anterior, tiene sentido brindar elementos de reflexión

Les decía a mis alumnos, nos demos cuenta de lo que nos venden en los supermercados, estamos consumiendo, frijol en lata, harinas, refresco, en cambio, cuando vivían nuestros abuelos todo natural, nada procesado, era magnífico para el ser humano (D-9).

Por otro lado, se encuentran las charlas alimentarias, su propósito es brindar consejos para que sean comunicados a los demás miembros del hogar. Se desarrollan a través de un trato cordial, donde se rompe con la sensación de distancia jerárquica entre docente-alumnos ya que se emplea un lenguaje que habla desde nosotros, manejando modismos y retomando los alimentos que se consumen en el contexto cultural. Todo ello, crea un ambiente de confianza, que brinda sinceridad y afectividad, haciendo que las sugerencias se sientan que provienen de personas cercanas.

Se les habla, miren hijos, coman a sus horas, tomen su lechita, de vez en cuando digamos a mamita que mate una gallinita para que comamos carnita, cuando papá mate un borreguito, un puerquito, comamos, porque la carne nos trae muchos beneficios, muchas proteínas que nos da fuerzas hijos, y si tomamos nuestro pozolito también nos da fuerza (D-5).

Como se puede observar, la realización de una charla se basa en las experiencias populares, de este modo, los mensajes se hacen comprensibles, y son de utilidad para persuadir la aceptación de un tipo de alimentación. En efecto, el diálogo basado en experiencias y el manejo de guías alimentarias permite la comprensión y transformación de la situación alimentaria en la que se encuentra una persona o grupo (deBeausset, 2018). En el siguiente ejemplo, se relacionan las experiencias medicinales con el modelo de alimentación basado en las gráficas del buen comer para enseñar recursos curativos

Les preguntaba, ¿qué les da su mamá cuándo se enferman de gripa?, y contestan que una pastilla, y les volvía a preguntar, ¿y no les da un té?, ya contestan que no. Entonces, yo les digo, es muy fácil ir a comprar una pastilla, pero sólo nos estamos auto dañando, entre menos medicamentos necesitemos, mejor. Si comemos bien, comemos fruta, verduras, estamos balanceando, no

nos vamos a enfermar. Que tú alimento sea tu medicina, y tu medicina tú alimento, es lo que yo les decía a los niños (D-10).

Asimismo, las estrategias reflexivas intentan hacer que los infantes comprendan que dentro de su posición familiar como hijos o hijas tienen posibilidades de mejorar, por su cuenta, el estilo de alimentación. Se trata de que, cuando sus padres o tutores les ofrezcan un entremés, sepan valorar las opciones y elijan lo que es más saludable, incluso que se atrevan a proponer tiempos de consumo. En especial, cuando se trate de golosinas, ya que una modificación en el consumo de estas resulta difícil (Contento, 2011; Shapiro, 2005).

Por ello, es primordial que el adulto seleccione previamente alimentos saludables, y los acerque a los infantes para que éstos decidan entre las opciones presentadas (Roth, 2009; Casabona y Serrano, 2018). De esta manera, dejar que el infante ponga en práctica su sentido de responsabilidad, sensatez y autonomía en la alimentación. Evidentemente, en la infancia, el cumplimiento de un plan dietético no depende exclusivamente de los niños y las niñas, sino del poder adquisitivo de cada familia, y de la disposición alimentaria que esta le brinda. Sin embargo, tal como refieren, Casabona y Serrano (2018) los infantes son capaces de tomar decisiones, si los padres o tutores les ayudan a aprender a elegir.

Piensen, les digo, si diario comen una *Sabrita* [botanas fritas] vayan disminuyendo, y lo dejan sólo para el sábado, por ejemplo. Así vamos analizando que comerlo diario es peor que comerlo una vez a la semana, o una vez al mes, a una vez cada 15 días. Entonces ya los niños van pensándolo mejor, qué preferible una vez cada semana que todos los días, contestan si maestra tiene razón, empiezan a reflexionar (D-10).

Una charla de consejo alimentario concentra los intereses de la audiencia, y desarrollan consejos en relación a la capacidad de actuación de los oyentes. Cuando se trata de un público infantil, el desarrollo de las charlas requiere de la creación de situaciones susceptibles a imaginarse, tomando como base el conocimiento experiencial y cuestiones de la vida concreta, así, el mensaje es comprensible, mantiene la atención prestada y se queda en la mente de los infantes como un ejemplo duradero

Pregunto, entre una *Sabrita* y una fruta qué prefieren, y me dicen, la *Sabrita*. Entonces yo le digo que no es sano porque es mucha grasa y sal, en cambio la

fruta tiene más vitaminas, así les trato de explicar que no todo lo que nos gusta es sano, y lo que no nos gusta, por ejemplo las verduras, lo podemos hacer sabroso (D-3).

Aunado al propósito de reducir el consumo de comida chatarra, a través de este tipo de charla, también se relaciona la alimentación correcta con la valoración económica, se trata de inculcar el consumo de los productos locales. Los cuales, por lo regular, suelen ser más económicos y afectan en menor grado al medio ambiente, ya que no producen residuos inorgánicos como los productos altamente procesados (Basulto y Cáceres, 2016). Así entonces, a través de una charla se abordan este tipo de valoraciones, empleando anécdotas y cuestionamientos diseñados precisamente para aprender a discernir lo que es conveniente consumir en términos de calidad, precio, impacto ambiental o significado cultural

Les hacemos ver a los niños que con un garrafón de agua cuántos podemos tomar agua saludable, rico y más económico, pero si tomamos una coca [Cocacola], veamos cuánto nos cuesta y cuánta azúcar tiene, les enseño a que comparen (D-10).

Tomando de referencia lo anterior, se puede afirmar que, mediante las estrategias reflexivas se pretende inculcar una actitud sensata en la elección de alimentos, tomando valoraciones económicas, y nutricionales. La comparación de costos y calidad nutricional es una forma de enseñar a elegir una bebida o alimento por su precio razonable y por los beneficios nutricionales que brinda. Por ello, es importante abrir espacios de reflexión que brinden principios sobre el manejo adecuado de los recursos económicos destinados a la alimentación, y no solamente, considerar los aportes nutricionales o los procesos de cocción.

D) Estrategias Transversales

En las estrategias transversales, el tema de alimentación se convierte en un medio para abordar otros objetivos de aprendizaje, es decir, el tema de alimentación se relaciona con ciencias naturales, español, matemáticas, formación cívica y ética; lo cual es de utilidad porque amplía la comprensión del mismo, a la vez que funciona como recurso para ejercitar conocimientos matemáticos, gramaticales, sociales, cívicos y ambientales. En específico, se

abordan temas como procesos de cultivo, estereotipos sociales, derechos, lectura y operaciones básicas.

De esta manera, la incorporación del tema alimentario a las diferentes materias significa que “con el tema de la alimentación enfocamos muchos contenidos” (D-10), puesto que “las oportunidades que se da para la alimentación está todo el tiempo en el programa, y si uno quiere aprovechar el momento, uno lo puede hacer” (D-1). Al respecto, De La Cruz (2018b), observa que, si bien el tema de la alimentación se ha relacionado con diversos contenidos educativos, que conduce a un tratamiento continuo a lo largo de todo el periodo escolar, se debe tener cuidado con los resultados, pues no siempre se ha conseguido que los estudiantes tomen una actitud crítica y coherente frente a los mensajes en materia de alimentación.

La integración de la temática de la alimentación en ciencias naturales contempla el desarrollo de contenidos sobre los procesos de cultivo y el impacto ambiental, no solamente lo relacionado con el cuerpo humano. Con este abordaje, los estudiantes comienzan a entender que los modos de consumo y las fuentes de producción inciden en el medio ambiente. Además, al abordar los procesos de cultivo, el énfasis sobre lo que es la comida saludable se concentra en lo natural y ambiental, contraponiendo la idea de que cuidar de la dieta consiste en contar calorías, grasas, azúcares y proteínas.

Es decir, se incluye la noción de responsabilidad ambiental, que de acuerdo con FAO (2020), Basulto y Cárceres (2016), y Núñez y Banet (2004), es un aspecto que debe constituir todo programa de educación alimentaria. Por consiguiente, fue útil hacer “un huerto urbano, sembramos zanahoria, cilantro, repollo, tomate, aprendieron a ver que la comida sana se cultiva, sale de la tierra, que para tener comida que hay que cultivar la tierrita que tenemos (D-2). Otro aspecto que incumbe en la educación alimentaria, es el tema de los estereotipos sociales.

Dentro de los estándares de belleza predominantes, el cuerpo delgado se prefiere ante el obeso, por lo que las exigencias sociales se enfocan en ello (Duno y Acosta, 2019; Vitoria et al., 2016), lo cual puede llegar a ser contraproducente para la salud física y la autoestima, en especial, para la población joven (Roth, 2009). Este tema se convierten en un aspecto relevante para los estudiantes de nivel básico porque “la anorexia, la bulimia y todos esos

problemitas se ven ya dentro de la urbe, yo que he dado en sexto grado, les digo que no dejen de comer, necesitan comer para que se sientan físicamente estables” (D-2). Esto significa que es pertinente abordar el tema alimentario con una perspectiva social y psicológica desde la temprana edad, para prevenir que los mensajes sobre el mantenimiento de un cuerpo delgado se confundan, y posteriormente, sean causa de trastornos alimentarios.

Desde formación cívica y ética, se agregan dos datos al conocimiento de la alimentación. Primero, que el acceso a la alimentación saludable es un derecho. Segundo, que contar con alimentos y bebidas deriva de la labor de actores externos a su medio familiar y escolar, como el gobierno. Aquí es relevante notar que las acepciones que se puede aludir y compartir, durante la enseñanza, sobre el tipo de actuación que tiene los actores, son interpretaciones que se inculcan en los estudiantes. En el fragmento citado, el gobierno se presenta como un organismo bueno, preocupado por la alimentación de su pueblo

Se les dice, miren hijos en el artículo tal de la constitución mexicana, como niños que son ustedes, tienen derecho a una alimentación sana, como ya se dieron cuenta, por eso el gobierno prohíbe la comida chatarra, esa no es buena, y la prohíbe para que no se dañe su crecimiento hijitos (D-5).

Por otra parte, el tema de la alimentación se relaciona con los contenidos de español y matemáticas de diferentes maneras, tanto como una forma de ayudar al entendimiento de estas materias, como también, con la finalidad de encontrar momentos de tratar el tema de alimentación y profundizarlo. De esta forma, las estrategias transversales son un medio para integrar conocimientos, como también, son un medio de abordaje profundo, continuo y completo de la alimentación. Una forma de combinar contenidos es a través de la elaboración de recetas, la cual es sugerida en la materia de español, y tiene el objetivo de que los estudiantes aprendan a redactar una receta y a entenderla para seguirla en algún momento. En relación a esto,

En español se les pide que escriban la receta de la comida que más les gusta, se les dice que le pregunten a su mamá o su abuela, y ya después entre todos escuchamos lo que escribieron y vamos revisando si anotaron todas las partes de la receta (D-7).

Esta actividad brinda la oportunidad de explorar los platillos caseros y tradicionales, que son prácticas culturales que se toma como modelo de alimentación saludable (Troncoso-Pantoja, 2019; Lima-Serrano et al., 2015), se considera que la comida habitual en casa está basada en las costumbres compartidas y aprendidas entre los miembros del mismo poblado, no obstante, en la actualidad se debe tener cuidado con esta acepción, a razón de que las familias también recurren a recetas modernas, de modo que, se puede tratar de comida casera por ser elaborada en el hogar, pero no precisamente ser tradicional.

Dado a que, la alimentación es una práctica totalmente cotidiana ayuda a que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de español sea motivador y significativo, “en primer grado, analizamos como escribir pollo entomatado, empezamos a ver que para escribir pollo entomatado utilizamos una p, una o, una ll, de esa manera, hablando sobre la comida enseñamos a leer” (D-8). Otra forma de utilizar el tema de la alimentación es conjugando los verbos, “lo relacionaban con otros contenidos como los verbos, de decir se disuelven, se pica, se corta, nosotros cortamos” (D-10).

En la materia de matemáticas, el tema de alimentación se emplea como referente concreto para enseñar a contar, sumar, y restar. Siendo que las matemáticas son abstractas, resulta de utilidad relacionarlas con un tema conocido por los estudiantes, como lo es alimentación. Esto permite que se apoyen para hacer operaciones matemáticas, a la vez que les sirve para comprender que es una ración de consumo, y las cantidades que necesitan de los insumos para preparar una comida o bebida

Preguntábamos, cuánto creen que gastamos en este sándwich, o de cuántos tomates lleva la comida, decían tres tomates, y poníamos problemas, tres tomates son para que coman tres personas, cuántos tomates más vamos a necesitar si llegan dos personas más, y ya empezaban a responder que dos tomates más, o que un tomate más, así lo vamos integrando también con matemáticas (D-8).

Por tanto, las estrategias de transversalidad de la educación alimentaria consisten en corroborar y profundizar la concepción de lo que constituye una alimentación saludable a través de los contenidos de otras materias. Al mismo tiempo, muestra que esta temática, por ser parte inherente a la vida misma, es un material empírico recurrente para tratar contenidos

de diversas áreas formativas como español, matemáticas, formación cívica y ética, ciencias naturales. Como señala, acertadamente, De La Cruz (2019), la educación alimentaria se trata de una línea pedagógica destinada a incrementar la comprensión acerca de la importancia de una necesidad humana principal, que nos invita a revalorar la propia cultura alimentaria. En especial, es una línea pedagógica porque al llevar una alimentación saludable, teniendo las posibilidades de hacerlo, es una muestra de buena educación, por lo que, constituye un esquema para valorar la efectividad del proceso educativo.

También, por su temática, que contempla diversos contenidos, se imparten conocimientos, habilidades y valores que serán significativos y de uso directo a la vida cotidiana. Finalmente, corresponde a una línea pedagógica porque conlleva a una forma de relación entre docente-alumnos comprensiva y solidaria, y conduce a un ideal de vida, además que, toma de ejemplo el proceso natural e inevitable de enseñanza-aprendizaje de la alimentación, que es por imitación, contraste y práctica de consumo con los demás.

En conclusión, lo presentado en este capítulo corresponde al segundo objetivo de investigación, enunciado como: identificar las estrategias didácticas que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación. Al respecto, se identificó que para la educación alimentaria en el nivel primaria se abarcan necesariamente dos áreas de acción: lo escolar y lo grupal, en las cuales, los docentes desarrollan diversas estrategias. Lo escolar corresponde a una enseñanza por medio de la vivencia, ya que son estrategias para controlar el consumo de alimentos, de manera que mediante la observación e imitación y/o contraste con los otros, se aceptan o rechazan algunos alimentos.

Por otra parte, en el área grupal, se identificaron cuatro estrategias, denominadas: informativas, prácticas, reflexivos, y transversales. Estos abordajes se entrelazan, no suceden de modo independiente, y tampoco tienen una secuencia estricta. La división asignada se debe a la finalidad que persiguen. Cuando la intención de la estrategia implementada se queda en proveer datos sobre los aspectos nutricionales de los alimentos y los beneficios en la salud, se considera informativa. Cuando, la intención es brindar habilidades culinarias para preparar platillos deliciosos y nutritivos, así como desarrollar actitudes cooperativas, se denomina

prácticas. Se trata de estrategias reflexivas si el objetivo está centrado en el desarrollo de actitudes sensatas que permitan tomar una elección adecuada en el momento que se tiene la oportunidad de elegir entre alimentos saludables y malsanos. Finalmente, cuando las estrategias buscan combinar conocimientos, de diferentes materias, de tal forma que los saberes se complementen, y a la vez, profundicen en el conocimiento de lo que es una alimentación saludable, entonces, se está enseñando con transversalidad.

Estos propósitos pueden suceder de manera simultánea o seguidas una de otra. Dentro de una intención informativa puede haber una parte reflexiva, cuando de la exposición de un tema derivan cuestiones u observaciones que conducen a la reflexión. También, dentro de lo práctico, se brinda lo informativo y se puede dar un espacio para hacer cuestionamientos u observación que ayude a los estudiantes a comprender la importancia de cuidar de su alimentación y a emplear mejor sus recursos. Así mismo, las estrategias transversales están relacionadas con lo informativo, práctico, y reflexivo, ya que brindan datos que incrementan las razones para admitir la relevancia de perseverar en una buena alimentación, como también abren opciones de actuación para conseguir una alimentación saludable, tal como los huertos escolares o la elaboración de recetas.

Por tanto, las estrategias implementadas dentro del aula se relacionan en términos de complemento, reforzamiento y profundización de conocimientos. De complemento porque las distintas formas de abordaje representan las dimensiones del conocimiento alimentario: el saber, actuar y sentir. De reforzamiento, porque el abordaje de una estrategia no es completamente distinto al contenido de otra estrategia ya realizada, sino que corrobora lo visto y se extiende. De profundización, ya que la diversidad de datos, prácticas y valores que se brindan a través de las estrategias hacen comprender los efectos de una forma u otra de alimentarse.

En contraste con el modelo lógico de educación nutricional, para las estrategias identificadas se toma en cuenta el tiempo escolar, el fomento al pensamiento reflexivo, y procuran la participación de todos los miembros escolares, además del saber y hacer que señala dicho modelo, también se ratifica que es importante crear un ambiente socio-alimentario que ayude a poner en práctica lo aprendido teóricamente. Por otro lado, se identificó la forma de tratar los temas, depende del compromiso docente en efectuar una

educación alimentaria. Al ser así, encuentra los espacios, los tiempos, las formas, y los materiales para no dejar estos temas en un nivel básico de exposición de datos. En cambio, trabaja en su planeación y busca los medios para fundar los tres pilares que se han identificado necesarios para llevar una alimentación saludable, se trata de: conocimientos nutricionales, el saber práctico, y un pensamiento reflexivo en la toma de decisiones alimentarias. En relación al compromiso del docente, el siguiente capítulo contiene un desglose de los aspectos que requiere en su actitud para atender este tipo de educación.

CAPÍTULO 10

ELEMENTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN EL NIVEL BÁSICO

A lo largo de este capítulo se afirma que la formación docente en educación alimentaria del nivel básico consta de cuatro elementos cognitivos y conductuales: conocimientos nutricionales y alimentarios; actitud colaborativa; comportamiento alimentario coherente; y prudencia en la enseñanza de la alimentación. Tales que, se construyen desde la interacción entre los distintos actores educativos, que son pares docentes, alumnos y padres de familia; y desde los diferentes momentos del tiempo escolar, dentro de clase y a la hora de receso.

Estos elementos cognitivos y conductuales se identificaron como los pilares en la formación docente para mejorar el conocimiento alimentario. En contraste a ello, se encuentra otras aseveraciones sobre la formación del docente en esta área. Como Rodrigo-Vega et al. (2013), quienes sostienen que es adecuado implementar una materia de alimentación en el plan curricular de formación de profesores. Por su parte, Tormo-Santamaría et al. (2017), alude a la funcionalidad de los diplomados sobre alimentación y nutrición, que abarcan los temas de fisiología, química, higiene de los alimentos, nutrición aplicada, alimentación de colectividades, y sociología de la alimentación.

También, De La Cruz (2018b) aporta a esta cuestión señalando que para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alimentación, los docentes deben reunir ocho características personales y de trabajo que consisten en ser organizados, sensibilizados, formados, dinámicos, creativos, responsables, con facilidad de comunicación y liderazgo, y mantener una apariencia física saludable. En relación a las propuestas mencionadas, recientemente, se puso a disposición del magisterio mexicano el Diplomado Vida Saludable, que incluye la línea temática de alimentación saludable y sostenible (SEP, 2021), no obstante, aún falta corroborar su efectividad.

A diferencias de lo anterior, en esta investigación se encontró que, los docentes precisan de actitudes de colaboración, y de valores como el respeto y la prudencia de tal forma que los mensajes se comuniquen sin afectar la integridad de los estudiantes y ni de sus familias. Lo cual pone de relieve la importancia de la pedagogía ante la convicción de que el

conocimiento nutricional es el eje de la educación alimentaria. Es importante destacar que tales aspectos derivan de los conocimientos que les brinda su práctica docente y que los conducen a tomar compromiso en su profesión.

En efecto, todo esto confirma la noción de que el entorno social influye de manera determinante en la construcción del aprendizaje (Vygotsky, 1978/2009). En este caso, tal influencia es para los alumnos, como también, para los docentes. Asimismo, queda claro que las actitudes y los valores para este tipo de conocimiento no se inculcan en la formación inicial. Aun, cuando estos sean abordados a nivel universitario, en realidad se definen por la interacción en la cual se provocan actitudes de disposición o de rechazo por parte de otros profesores, alumnos y padres de familia, es decir, la práctica docente es fuente de formación ante las carencias inevitables de la formación inicial.

Al respecto, Gimeno (2001), sostiene que los profesores necesitan recurrir a los esquemas de su propia experiencia para la planeación pedagógica y su desarrollo, no es suficiente con la formación universitaria, ni con las actualizaciones, o manuales de apoyo, ya que los esquemas educativos que proporcionan las autoridades son generales con un alto nivel de estructuración, y suelen tener poca funcionalidad para los contextos locales. Por tanto, la tarea de persuadir hacia el mejoramiento de prácticas de alimentación requiere, además del manejo de datos nutricionales, del compromiso con la propia alimentación y con los efectos socioculturales al impartir este tema.

Esto se expresa en el comportamiento alimentario, en las actitudes de colaboración entre los actores educativos, en el intercambio de experiencias entre colegas docentes. Por lo mismo, se puede considerar que, en educación alimentaria, los docentes son gestores y consejeros, dado a que, su labor demanda el desarrollo de habilidades de persuasión para conseguir la participación de los diferentes actores educativos.

Con la finalidad de profundizar en lo expuesto en este preámbulo, se han creado cuatro apartados que corresponden a los elementos de la formación del docente para la educación alimentaria: 1. Conocimientos nutricionales y alimentarios. 2. Actitud colaborativa. 3. Comportamiento alimentario coherente. 4. Actitud prudente. Para el cumplimiento con el acuerdo de confidencialidad y distinguir los relatos de los participantes que colaboraron en esta investigación, se empleará la siguiente nomenclatura: Docente 1 (D-

1), (D-2), (D-3), (D-4), (D-5), (D-6), (D-7), (D-8), (D-9), (D-10). Por último, las palabras coloquiales que se usan en México se presentan en cursivas.

10.1 Conocimientos nutricionales y alimentarios

La función principal del docente en la educación alimentaria es impartir el conocimiento nutricional y alimentario. Por ello, debe conocer la vulnerabilidad nutricional ante el consumo desmedido de sal, grasas, azúcares, así como, saber de las enfermedades relacionadas con el sobrepeso, obesidad, desnutrición, y sobre la precaución en el almacenamiento, la provisión, y la higiene de los alimentos (De La Cruz, 2019). En este sentido, para facilitar el aprendizaje respectivo, se sugiere que, desde su formación inicial profesional, se aborden materias específicas sobre los principales nutrientes, necesidades nutritivas humanas, dieta equilibrada, guías alimentarias, procesos digestivos, y autocuidado (Rodrigo-Vega et al., 2013). Por otro lado, se propone acercar este tipo de conocimientos como parte de la formación continua. Ejemplo de ello es el Diplomado Vida Saludable, que realiza la Secretaría de Educación Pública para capacitar a los docentes mexicanos en la línea temática de la alimentación saludable y sostenible, que consiste en

Impulsar cambios graduales en las prácticas alimentarias para seleccionar y llevar a casa alimentos naturales, establecer horarios para cada comida, cuidar la preparación de alimentos, aumentar el consumo de agua simple y limitar la ingesta de azúcares añadidos, en el contexto de la alimentación familiar (SEP, 2021, p.15).

En contraste, la formación de conocimientos nutricionales y alimentarios que se identificó en esta investigación se construyen a través de tres fuentes: institucional, informal, y vivencial. La fuente institucional refiere a los conocimientos adquiridos en el ámbito de la formación profesional, donde se aprenden nociones básicas sobre lo que es una dieta saludable. La fuente informal alude a la búsqueda de información que realiza el docente de manera independiente y voluntaria. Se basa principalmente en la información que toma en cuenta el contexto de la cultura alimentaria inmediata de las personas. La fuente vivencial, son los saberes adquiridos a través de la experiencia y vivencia cotidiana personal. Con estos elementos se configura un esquema temático de conocimientos en los que destaca el tema

de la obesidad; regulación en los horarios de comida, comidas de fácil elaboración; y el plato de buen comer.

A) Fuente institucional

Los conocimientos nutricionales y alimentarios adquiridos a través de fuentes institucionales se abordan desde un enfoque general, se concentran en los problemas nutricionales de índole nacional y global, tal es el caso de la obesidad. Por consiguiente, el primer referente que tiene un docente sobre educación alimentaria se encuentra en la preparación como maestro, “empezamos a ver el tema [de alimentación] desde la [Escuela] Normal Superior, ahí veíamos lo de las gráficas del buen comer, pero sin darle mucha importancia, lo muy básico, que debemos comer equilibradamente incluyendo los tres grupos, nada más” (D-2). Así entonces, los programas de formación de profesorado incluyen los temas básicos que pueden ser aplicados en los diferentes contextos socio- culturales. Mediante ello, determinan las pautas de lo que se define como alimentación saludable dentro de la educación formal. En este caso, el contenido de las guías nutricionales y alimentarias, la clasificación y jerarquización de los alimentos, las consecuencias de la ingesta en exceso de sal y azúcar son los temas que se abordan durante su formación profesional y después son parte de su práctica profesional

Secretaría [de Educación Pública] nos manda una guía a nosotros como profesores, que es la misma que les mandan a los niños [y niñas] en su libro de trabajo. Ahí viene que la jarra del buen beber, también el plato del buen comer. La diferencia es que para nosotros, los libros ya viene con las respuestas, lo que nos corresponde es estudiarlo antes de dar la clase (D-5).

Ante estas condiciones que han prevalecido, SEP (2021) propone la capacitación de los docentes mediante diplomados o cursos para que complementen sus conocimientos sobre la alimentación y nutrición, ya que este tipo de educación se ha basado en el plato del bien comer y la jarra del bien beber, dejando al margen la alimentación sostenible, que contempla el bienestar individual y el de las generaciones venideras. Tal postura deriva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, descritos en la agenda 2030, donde se busca poner fin al hambre, erradicar la inseguridad alimentaria, y lograr la sostenibilidad de los recursos naturales

(ONU, 2018). En este sentido, se entiende que la intención está puesta en actualizar el enfoque de la educación alimentaria en intereses ambientalistas y sociales. Lo cual permitirá observar que la mala alimentación, y por ende, la malnutrición, no se debe únicamente al desconocimiento nutricional, o a la falta de voluntad para elegir una dieta correcta, tal como se ha caracterizado hasta el momento. Sino que, las formas de producción de alimentos y la distribución de estos, también son factores causantes de los problemas de obesidad y desnutrición.

B) Fuente informal

Los conocimientos alimentarios y nutricionales por fuente informal corresponden a los que provienen de la búsqueda de información que realiza el docente, y se trata de una información generada a partir de investigaciones hechas por independientes, por grupos denominados organizaciones no gubernamentales, o de la sociedad civil. Esta búsqueda tiene como marco de referencia el contenido curricular, así como, las necesidades y características del contexto social, cultural y familiar donde labora como docente. De ahí, se entiende que, los docentes complementan sus conocimientos por la motivación e interés personal de ampliar la información y el material que proporciona la institución educativa a la que pertenecen. Por ello, el saber que surge de esta indagación se ubica en un nivel intermedio, entre el saber nutricional formal y el saber alimentario experiencial.

También, la indagación se realiza para precisar los aspectos de la alimentación que, en los formatos de información acostumbrados no se presentan de una manera adecuada y fácil de entender para la comunidad, familia o estudiante que se atiende. Como señala Del Huerto (2014), el abordaje de contenidos sobre alimentación conduce a tomar responsabilidad con el entorno cultural, puesto que, no se trata de juzgar negativamente lo que una comunidad acostumbra a consumir, sino de recuperar lo bueno, y cambiar lo dañino

Uno se tiene que informar de que productos se encuentran aquí [en Margaritas], por eso, busco en internet y ya lo que muestra lo voy apuntado, o voy descargando imágenes, y eso me sirve para saber que contestarles a los niños [estudiantes], o bien, para corregirlos, cuando preguntan si tal cosa es una

alimentación adecuada, porque si pasa, que tiene ideas de alimentos que no existen aquí en el pueblo (D-1).

La fuente informal da cuenta de un aspecto relevante del ser docente: su identidad como profesional en la docencia. Al respecto, Balderas (2020) argumenta que “la identidad docente es la perspectiva que el profesional tiene de sí en el ejercicio y la práctica” (p.50), lo cual significa que, cuando decide indagar por cuenta propia sobre un tema educativo e implementar actividades que considera pertinentes, demuestra el reconocimiento de su compromiso sobre lo que asume que es su deber. Así entonces, la indagación por cuenta propia es una actitud que puede denotarse positiva, puesto que, sin estar bajo alguna normativa que le impugna realizar trabajo extra, muestra proactividad y responsabilidad en sus funciones educativas. Profundiza en los asuntos de la escuela y procura desempeñar sus tareas con excelencia, demostrando así, su compromiso en la labor con alimentación

Como siempre me ha gustado ser docente, y me han gustado esos temas de la alimentación y del cuidado del medio ambiente he tratado de trabajar más allá de lo que traen los libros que nos brinda Secretaría, por ejemplo, he trabajado lo de hacer un huerto en la escuela (D-2).

Las desventajas de tal emprendimiento es que, regularmente, los materiales e información que se consiguen en la búsqueda carecen de una fuente formales, es decir, no provienen de instituciones, revistas u organismos, sino que se privilegian las redes sociales como *YouTube* o *Facebook*, y selecciona considerando como primer criterio la apariencia del material, o la coincidencia con el contenido curricular, “busco canciones o ilustraciones bonitas en internet para completar lo que ya viene en los libros y que le pueda gustar al niño [a los estudiantes]” (D-7). Al respecto, De La Cruz (2018a) afirma que generalmente, los docentes emplean fuentes no académicas, que son informales para incrementar y actualizar sus conocimientos sobre salud, enfermedades y dietas, en consecuencia, realizan una enseñanza con poca profundidad y empeño.

Por otro lado, la indagación por cuenta propia incluye la búsqueda de asesoramiento de nutriólogos. Dado a que estos tienen una formación especializada son considerados los educadores de la alimentación por excelencia, sobre todo, se les considera confiables porque cuentan con la autorización legal para hacer recomendaciones dietéticas (Del Campo et al.,

2017). En contraste, los docentes no cuentan con una preparación especializada y tampoco con el permiso legal para evaluar nutricionalmente una dieta, por lo tanto, se encuentran ante una desventaja de saberes, lo cual les orilla a buscar apoyo en un especialista

Busco videos en YouTu [*YouTube*] sobre cuentos relacionados con la alimentación, o también veo videos de nutriólogos que explican sobre cómo debe ser la alimentación infantil, entonces de ahí, es como voy conociendo un poco más, para aconsejar a los niños, sobre todo, para saber que decirles a los papás (D-8).

Todo esto muestra que el rol de orientación de estilos de alimentación saludable es una tarea compleja que demanda diversos conocimientos, tal como explican De La Cruz, Poma, y Suárez-Calixto (2022), la educación en materia de nutrición y alimentación es un proceso de formación permanente centrado en el desarrollo humano que demanda el conocimiento y el manejo de contenidos sobre: fisiología y alimentación; enfermedades provocadas por los alimentos, intolerancias, trastornos y sustitutos alimentarios; evaluación del estado nutricional; importancia del agua, la fibra y el desayuno; e influencia de los mensajes de la moda a través de diversos medios de comunicación.

Por lo tanto, al igual que la fuente institucional, se trata de un saber intencionado, pero esta vez proviene de la decisión personal, no de una estructura formal de educación. La preocupación por hacer una exploración extracurricular correcta tiene sentido en cuanto a que, se trata de un tema inherente a la salud, y aunque, la función de los docentes sea principalmente preventiva e informativa, es importante que los recursos que se proporcionen sean seguros, y no solamente para simular la impartición del tema. Esta buena intención demanda de una guía que oriente al docente hacer una selección correcta de información, y manejar con creatividad y asertividad los materiales ilustrativos o audiovisuales que ha recuperado como apoyo, para hacer efectiva la finalidad de la indagación personal en cuanto a brindar una enseñanza completa, verdadera, y orientada al contexto de trabajo.

De lo descrito, es importante destacar que los conocimientos nutricionales y alimentarios que provienen de una fuente institucional e informal pueden alterar las costumbres alimentarias locales, ya que cada lugar tiene sus propias concepciones sobre lo que son hábitos alimentarios nutricionales; sin embargo, como la presencia de productos

industrializados y la forma de vida moderna se encuentra tanto en zonas urbanas como en rurales, es conveniente realizar la impartición de este tipo de temas y que los docentes se documenten al respecto. En este sentido, el hecho de que, la educación alimentaria se encuentra inmersa en el sistema educativo formal es oportuno, pues de esta manera cuentan con más datos o materiales al respecto, y no solamente se basan en conocimientos empíricos. Empero, esto muestra que los docentes requieren de una formación con orientación nutricional fidedigna, de manera que, el contenido de su enseñanza no se conforme únicamente con lo que consideran conveniente, y tampoco, que se pierdan en la amplia gama de información sobre nutrición que se ha puesto a disposición a través de los medios digitales.

C) Fuente vivencial

Los conocimientos alimentarios y nutricionales que provienen de lo vivencial se definen como los saberes que se construyen a través de las experiencias recurrentes en las diferentes etapas de la vida. Por brindar agrado y demostrar funcionalidad para el sostenimiento del bienestar, tales experiencias se les consideran certeras e incontrovertibles. Al respecto, Zafra, Muñoz, y Larrea-Killinger (2016) sostienen que cada persona tiene acepciones alimentarias tanto de peligro como de seguridad, lo cual deriva al conocer el origen del alimento, los efectos de las raciones sugeridas, al padecer algún mal relacionado a la mala alimentación, o al probar distintos procesos de cocción y sus implicaciones. Por lo tanto, la experiencia personal se convierte en una fuente confiable de conocimiento

yo crecí en una comunidad, comíamos mejor, sólo comíamos lo que nosotros mismos cosechábamos, y lo que alcanzábamos a comprar cuando íbamos a la ciudad, ya ahora que he vivido más tiempo en la ciudad, puedo comparar, y me doy cuenta que la vida en ciudad nos arrastra a la comida chatarra, uno se va acostumbrado a solo jalar, por ejemplo, que se me hizo tarde, se me hace fácil pasar a comprar un pollo [cocido], y ahí mismo, te venden que el frijol en lata, que el fresco, y ya con eso hacemos la comida (D-3).

Esto significa que, la experiencia personal conlleva a la apropiación de conocimientos y criterios de valoración que tendrán una inherencia importante al momento de señalar qué alimentos son adecuados y cuáles no deben considerarse así. Justamente, Del Huerto (2014)

sostiene que, regularmente, la alimentación saludable que se admite como tal, tiene de fondo acepciones culturales referentes a lo que se considera vivir y sentirse con bien consigo mismo y con los demás. En consecuencia, cuando los modos de alimentarse son aceptados como ideales correctos tienden a comunicarse a los familiares, amigos, o colegas

Lo que sé de alimentación, lo he aprendido de un programa llamado *the biggest loser* [el mejor perdedor], de ahí supe que debemos comer cinco veces al día. El régimen de alimentación que yo tengo es de comer cada tres horas, porque el cuerpo humano debe comer cada tres horas. Suponiendo, si desayuno a las ocho de la mañana, y vengo a comer hasta las dos de la tarde, estoy dejando un lapso de seis horas que el cuerpo no se alimenta. Entonces, como se empieza a tener pocos nutrientes, el cuerpo empieza a quemar músculo y queda sólo la grasa. Eso les decía a mis hijos, lo mismo, les enseñaba a mis alumnos y, también, a compañeros maestros les explicaba (D-10).

La fuente vivencial permite comprender que el estilo de vida influye en la calidad alimentaria, es decir, se comprende que el conocimiento de los valores nutricionales no es el único elemento que se debe tomar en cuenta para llevar una dieta nutritiva. Tal como señala Goldbaum (1998), una alimentación de calidad requiere de posibilidades económicas suficientes, de un trabajo no exhaustivo, y de la administración adecuada de los recursos, tanto monetarios como de tiempo, para cubrir las diferentes actividades de la vida aunadas a la alimentación, como el esparcimiento, la educación y el vestido.

Por todo lo anterior, se entiende que, la dimensión personal del docente le permite comprender que la alimentación es una condición innata a la vida humana; es decir, desde el hecho que el docente se desenvuelva en la cotidianidad, y por sentido común, hace innecesario que realice un curso, una carrera universitaria, o un diplomado para comprender que una alimentación nutritiva se consigue a partir de ciertas condiciones, una economía suficiente y tiempo para preparar los alimentos, como refiere Balderas (2020) “el bagaje que conforma su identidad personal [del docente] le permite relacionarse con sus compañeros de trabajo, adquirir saberes, imaginarios, representaciones” (p. 49), es decir, esta dimensión personal que es inherente al docente le ayuda a comprender las situaciones en las que podrían estar sus estudiantes, sobre todo, cuando trabaja con infantes de diferentes condiciones

socioeconómicas es necesario que cuente con la sensibilidad para comprender sus alcances de mejora alimentaria y saber auxiliarlos en su proceso particular

Es muy complicado hablarles de ese tema porque lamentablemente no todos tenemos la economía para tener una alimentación sana, no es solo de aprender, se trata de tener acceso a una vida saludable, y la verdad es que hay mucha carencia (D-5).

Como se ha descrito, la propia experiencia deja ver la diversidad de aspectos de la vida que convergen en la alimentación cotidiana, se puede asociar a la protección animal, a la preservación del medio ambiente, a la estructura política, al racismo, entre otros temas. Efectivamente, al ser una práctica sociocultural, a través de las formas de consumo se expresan y se interpretan los modos de organización económica y social (De Garine, 1987/2016; Goody, 1995; Zafra, 2017). Por los beneficios nutricionales y emocionales experimentados, deviene el convencimiento de que un determinado conocimiento es apropiado para compartir con los demás. Por consiguiente, las convicciones respecto a lo que es correcto o no, de un modelo de alimentación, corresponden a lo aprendido a lo largo de la vida, e influyen en la enseñanza de esta, ya que son ideales firmes por estar sustentados en su vivencia y están acorde con su forma de vida.

me parece bien enseñarles [a los estudiantes] que comer más frutas y verduras es lo correcto, a diferencia de algunos compañeros maestros que lo ven como una forma *mampita* [homosexual] de comer, yo creo que es la forma correcta de comer, yo así lo comprendí desde joven, cuando estaba en contra de la corrida toros por una cuestión de clasismo. Pero cambió mi perspectiva cuando me acerqué a la organización llamada *food not booms* [comidas no bombas], alguien de esa organización nos dijo: ‘si se oponen a la corrida de toros, pero al mismo tiempo siguen comiendo carne son unos estúpidos’; y entonces me di cuenta de que tenían toda la razón. Por eso me volví vegetariano, y sentí que mi perspectiva ya era más amplia y más coherente, porque manifestaba en contra el maltrato de los animales, y en contra de las trasnacionales como McDonalds, Domino’s Pizza, Cocacola (D-2).

Con base en todo lo anterior, la fuente vivencial es un entramado de conocimientos alimentarios y nutricionales originados en la cotidianidad de la vida personal del docente. A diferencia de la fuente institucional y de la informal, en este caso, es producto de los contextos, las carencias o riquezas que al docente le ha tocado vivir. Así también, es resultado de las curiosidades y las oportunidades que se le han presentado para aprender un poco más sobre como nutrir el cuerpo y estar sano. Por ser parte de la vida del docente, esta fuente de conocimiento constituye las acepciones irrevocables con respecto a lo que admite que es una alimentación saludable.

10.2 Actitud colaborativa

La actitud colaborativa entre docentes es un comportamiento que transita por tres fases: autoevaluación, accesibilidad e integración. La autoevaluación es la crítica sobre los propios hábitos de alimenticios; y sobre la forma de cómo imparte los temas nutrición y alimentación. La accesibilidad consiste en compartir con los colegas pares las propias concepciones, procedimientos, anécdotas, las buenas y malas prácticas docentes. La integración consiste en brindar y recibir ayuda; apertura hacia las aportaciones y asesoramiento de colegas u otros profesionistas relacionados con los temas nutricionales. Por consiguiente, la actitud colaborativa para el desarrollo de la práctica docente sobre el tema de la alimentación saludable, es una interacción, donde se juega el papel de aprendiz o de enseñante, y se intercambian experiencias personales y pedagógicas que conducen al incremento de los conocimientos, y la motivación por trabajar en proyectos educativos alimentarios.

A) Autoevaluación de la propia alimentación y la práctica docente

La fase de autoevaluación inicia con la observación de los hábitos alimentarios. Se trata de hacer un balance sobre la cantidad y tipo de alimentos que se consumen, procurando encontrar errores y aciertos nutricionales, así como, las acciones que se han emprendido para intentar corregir los daños físicos, y para tener una noción de lo favorable o perjudicial que ha sido para su organismo llevar un determinado tipo de alimentación. Incluso, como observan Perikkou et al. (2015), se trata de que el docente revise sus creencias relacionadas con lo que consumen, porque será lo que primordialmente le enseñará a sus alumnos. Así

entonces, con la intención de que brinden una enseñanza basada en la convicción del cuidado de la alimentación, Rodrigo-Vega et al. (2013) sugieren temas y actividades a los docentes para que, por sí mismos/as, aprendan a examinar lo que comen desde la formación profesional. No obstante, la autocrítica del docente no depende precisamente de esta formación, sino que deriva durante la práctica docente y la vida misma donde encuentra la necesidad del autocuidado, y de mejorar su enseñanza sobre alimentación saludable.

yo me consideraba una maestra deportista porque toda la vida he hecho deporte, pero no me alimentaba bien, y casi siempre me sentía cansada, pero era porque no me alimentaba bien, y eso lo comprendí cuando empecé a tomar más en serio la alimentación, cuando empecé a informarme más por mi cuenta (D-10).

Esta forma de autoevaluación alimentaria emerge como una variante de la propuesta nutricionista, en la cual, se centra en el beneficio propio y deja de lado la influencia que se puede tener sobre otros. En este caso, se encontró que, además de prestar atención al propio consumo, la autoevaluación implica tomar en cuenta lo que se ha inculcado a los demás, especialmente, a quienes dependen de las decisiones, como son los hijos, o en el caso de los docentes, los estudiantes. Así, la autoevaluación alimentaria docente involucra dos niveles: el personal y el social. En este último, se encuentra el espacio escolar y familiar.

Le empecé a prestar atención a todo esto de cuidar la alimentación, cuando mi niño presentó anemia, ahí nos empezamos a dar cuenta de que si nos hace mucha falta saber que es bueno comer y que no, nos empezamos a preocupar en cuidar lo que comemos. Lo más difícil fue al comienzo, cuando decidimos cocinar en casa, porque estábamos acostumbrados a comprar la comida, lo que fuera comprábamos, pero vimos que nos estaba saliendo muy caro, y estábamos enfermando y engordando mucho (D-3).

Este tipo de autoevaluación reafirma que las anécdotas, vivencias y problemas personales son fuente de conocimiento, y muestra la necesidad de mayores conocimientos nutricionales. En especial, cuando, además del ejercicio docente, se tiene una responsabilidad como el cuidado de la familia, o los padres, por mencionar algunas de estas situaciones. En efecto, como la autoevaluación está relacionada con la experiencia personal del docente, le aporta evidencia real y creíble, convirtiéndose en el conocimiento empírico idóneo para

compartirlo con los otros que se encuentran en dificultades alimentarias similares. Esto alude a un proceso de enseñanza-aprendizaje de la alimentación relacionado a los aspectos sociales y culturales del grupo al que pertenece, pues tal como lo señalan De Garine (1998/2016), Goody (1995), y Ortiz et al. (2005), el ser humano aprende a elegir platillos, bebidas, formas de cocción, horarios de comida, y roles al estar dentro de un grupo social, y al mismo tiempo, a través de la convivencia cotidiana se induce a otros a seguir con las normas alimentarias interiorizadas

Yo soy una persona muy ocupada, pero la verdad me organizo, voy los domingos al mercado y ya durante la semana están ahí mis cosas, y sí, me levanto temprano, bien de madrugada. Eso mismo les aconsejo a las mamás que me dicen que no pueden ver lo de la alimentación porque trabajan, o a mis compañeros maestros que se escudan diciendo que no se puede (D-10).

En cuanto a la autoevaluación del ejercicio docente relacionado con los temas de educación alimentaria, consiste en observar las faltas cometidas en el abordaje y esmero puesto en el proceso de enseñanza, “el tema no llega a profundizar hacia nuestros niños porque entre nosotros mismos consideramos que a lo mejor no es importante” (D-3). De acuerdo con Sardi (2017), reflexionar la práctica docente permite que la experiencia configure el devenir como profesores, que se moldee y se estructure, permitiendo así, la construcción de un conocimiento teórico y práctico en el área educativa, lo cual representa posibilidades para transformar la realidad escolar. En este sentido, la autoevaluación alimentaria se considera como una base para acceder a nuevos contenidos y estrategias pedagógicas alimentarias, pues se identifican las deficiencias en el comportamiento alimentario y educativo, lo cual delimita las necesidades de capacitación docente, y muestra el desempeño de sus funciones.

B) Accesibilidad a las propuestas docentes

La accesibilidad a las propuestas docentes es la segunda fase de la actitud colaborativa. Consiste en el establecimiento de confianza y compañerismo a través del intercambio cordial y oportuno de saberes, dudas, preguntas y respuestas, mismas que se comparten conforme surgen los problemas escolares o las exigencias externas del sistema

educativo. La accesibilidad a las propuestas docentes es importante, considerando que, como refieren Krichesk y Murillo (2018), la atención a los problemas al interior de la escuela requiere que todos los miembros comprendan lo que está sucediendo en su centro laboral, de tal manera, que los esfuerzos se enfoquen en la solución de problemas que incumben a toda la comunidad escolar.

En una charla entre colegas se exponen los conocimientos y anécdotas sobre los malos y buenos hábitos de alimentación. De esta manera, se establecen líneas de comunicación entre los diferentes docentes. El propósito de esto es acordar concepciones y formas de trabajo en equipo, dado a que, la educación alimentaria requiere de la atención colectiva. La constancia de este tipo de encuentros permite crear un espacio confortable en el que salen a la luz curiosidades, dudas, inquietudes, e intereses temáticos

Yo procuro comer cada 3 o 4 horas porque el humano así lo necesita, eso les expliqué a mis compañeros maestros, y por ejemplo, me preguntaban: ‘este yogur que estoy tomando ¿tiene mucha azúcar?’, yo les contestaba es como si usted comiera un kilo de azúcar, y el azúcar en el cuerpo se vuelve a grasa (D-10).

Aunado al intercambio del saber nutricional docente, la accesibilidad, también refiere a compartir las estrategias didácticas implementadas, con la intención de que sean utilizadas por otros profesores, o que sirvan de referente para la creación de nuevas estrategias. Para ello, los docentes se reúnen y presentan sus estrategias a través de fotografías o narrativas. De las exposiciones se retoman ideas o se descartan propuestas, dependiendo del grado escolar al que atiendan. Así, la accesibilidad es un paso a la creación de un ambiente laboral y educativo basado en la comunicación, colectividad, y corresponsabilidad. Si no existe accesibilidad, las posibilidades de desarrollar un proyecto escolar se reducen ya que la exposición de las distintas propuestas didácticas es un método de trabajo que integra los miembros de un centro educativo, hace coincidan en el alcance de los objetivos de enseñanza propuestos

Acordamos que cada colegiado [equipos de maestros por grados] iba hacer actividades que tengan que ver con la alimentación, y de acuerdo a su programa van a buscar actividades relacionadas y las van a echar andar. Luego en una

siguiente reunión, cada uno de los niveles expuso sus actividades. Ahí fuimos retomaron actividades, fueron diciendo esto me interesa o esto no porque es para niños más grandes. Por ejemplo, un maestro les pidió a sus alumnos que hicieran figuras de animalitos usando trocitos de fruta. Otra maestra que usaba canciones, y ponía a los niños a cantar. Otro los organizaba para que hicieran agua de fruta, y así cada uno presentó las actividades que hacía con sus niños (D-8).

Esta forma de recuperar las propuestas y emplearlas nuevamente tiene ventajas y desventajas. Es decir, por un lado, consolida un ideal de enseñanza para la alimentación y se construyen esquemas didácticos colectivos. Por otro lado, no se somete a un análisis pedagógico en el cual se tomen en cuenta los objetivos de este tipo de educación. Únicamente se contempla el grado de dificultad que pueden ocasionar estas actividades para uno u otro grupo de alumnos, y se considera con primacía, que la realización de las actividades sea entretenida.

C) Integración de las propuestas docentes

La integración de las propuestas docentes es la última fase de la actitud colaborativa. En esta, se abre paso a los cambios en las formas de enseñanza, incluso en el comportamiento alimentario, al menos, frente a los estudiantes. Lo cual es importante porque la realización de normas o planes a nivel colectivo trae beneficios a la imagen docente en general, no solamente a uno. En efecto, la función del docente siempre contiene una serie de actitudes, y se espera que estas sean un modelo o ejemplo a seguir, principalmente para los estudiantes (Muñoz-Mancilla, 2019), por lo que, los cambios en cada docente aluden a un equipo de trabajo organizado y formal. Siguiendo lo anterior, tiene relevancia para los docentes aceptar los consejos de alimentación de sus pares docentes, y demostrar buenas prácticas de consumo

Había un maestro gordito, bien gordito que toda la vida estaba con su coca en el recreo y dondequiera parado con su coca. Le dijimos, si quiere tomarlo, siga tomando, pero ya usted está consciente que le hace daño, pero frente a los niños no lo haga, váyase en un lugar donde no lo vean. Al principio como que el maestro no le parecía bien, ni contestaba, pero ya después que todos aceptamos

el proyecto de mejorar la alimentación de nuestros niños, dijo, si tiene usted razón, tenemos que poner ejemplo (D-10).

La aceptación de ideas o propuestas implica un proceso en el que se debaten sugerencias y perspectivas. Antes que unos cedan a las proposiciones de otros, tratan de defender sus ideas e intereses. De acuerdo Krichesk y Murillo (2018), la correspondencia o discrepancia entre docentes tiene que ver con los valores compartidos, en otras palabras, se ha identificado que la colaboración entre docentes, en el desarrollo de proyectos y la resolución conjunta de problemas educativos, requiere de una interdependencia con valores compartidos. En este caso, la conformidad en evitar el consumo de productos chatarra frente a los estudiantes significa que, admitir y coincidir en valores como, salud, compromiso, y reponsabilidad

no fue tan facil quitar lo de la comida chatarra, hubo un jaloneo entre algunos maestros, que no lo veían necesario, tampoco las señoras de las tienditas querian dejar de vender *chucherías* [golosinas], otros maestros si lo entendimos rápido. Teníamos muchas cosas no saludables. Antes teníamos una tiendita especial de puro dulce, bastante comida chatarra. Había otra tiendita donde se vendía antojitos y había una tiendita donde manejaban dulces y paletas de yogurt. Todo eso lo logramos cambiar. (D-7).

La discrepancia entre valores e intereses se demuestra a través de respuestas cortantes y reacciones hostiles que evaden la conversación, y se niegan a las propuestas educativas, que incluso pueden llegar a ser arrogantes, prevalece la incomprensión y la postura antagónica ante toda alternativa de enseñanza presentada para trabajar en equipo. Tal ambiente tiene como consecuencia la falta de acuerdos y de colaboración entre los docentes, que a su vez, inciden en la realización y el progreso educativo

He intentado que otros compañeros también hagan lo del huerto, pero así se queda en intento porque aquí hay mucha pleito, entre que yo estoy a favor de los huertos y otros maestros no. Por más que se les promoció, por así decirlo, que se les diga que ese tipo de actividades son muy integrales para el desarrollo de los niños, terminamos peleados con algunos maestros, chocamos cuando se

les trata de decir que trabajemos en equipo, y ellos responden, hazlo tú, si tanto quieres (D-2).

Por otra parte, aunque se establezcan normas educativas por consenso, la interpretación de los docentes sobre su ejecución puede diferir. En este aspecto, Pastor de Jones (2017) sostiene que aun cuando se trate del mismo contenido y programa curricular de formación, la enseñanza será distinta, y se debe a que los estilos de enseñanza están asociados con los rasgos de personalidad, y no precisamente a la formación inicial. Con base en esta afirmación, se puede esperar que, una norma como la restricción de comida chatarra se ejecute de modos diferentes, tanto desde una atención cordial, como desde un modo autoritario. Por ello, las distintas formas de cumplir las normas acordadas originan discrepancia que puede afectar la actitud colaborativa esperada en el desarrollo de la educación alimentaria

Hay profesores que ven el niño con su Sabrita [botana frita] y se lo quitan, enfrente de su cara por así decirlo, entonces, es ahí donde tampoco nos ponemos de acuerdo, porque otros vemos que esas no son maneras correctas de tratar al niño (D-2).

Por todo lo anterior, se afirma que, la actitud colaborativa es indispensable en la formación docente, pues constituye un pilar en el establecimiento y la consecución de un proyecto de educación alimentaria. La actitud colaborativa dispone al intercambio de experiencias pedagógicas y personales, admitiendo de principio que es necesario para ayuda a los demás y a sí mismos, ya que al escuchar y compartir las dificultades y las vivencias con las actividades pedagógicas se promueve la confianza y el sentido de importancia por algún tema, como el de la alimentación.

10.3 Comportamiento alimentario coherente

La coherencia entre el decir y el hacer es una actitud fundamental en la formación del docente para la impartición de esta temática. Refiere a “poner el ejemplo” frente a los estudiantes, demostrando hábitos de alimentación acorde con las normas establecidas al interior de la escuela. En concordancia con ello, como señala De La Cruz (2018b), en materia de alimentación, el educador adquiere un rol principal debido a que para muchos estudiantes es

un referente de estilo de vida, así que, lo que haga o deje de hacer con su dieta puede ser determinante para el aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido, deBeausset (2018) sostiene que para ayudar a otros a llevar una alimentación saludable, primeramente, se deben hacer cambios en la vida propia. De esta forma, las acciones de quien enseña complementan las recomendaciones o indicaciones propuestas en clase. La falta de estos cambios, puede hacer que la educación alimentaria se perciba como una mentira o superficialidad, y en consecuencia, los estudiantes desechen el contenido enseñado, “yo le decía a los maestros, lo que arrastra más es el ejemplo, entonces, como vamos a educar que no coman mal, tenemos que cambiar también nosotros, entonces, empezamos a dejar muchos malos hábitos” (D-10). Esta coherencia en el comportamiento alimentario se consigue mediante: A) la delimitación de la participación docente en la educación alimentaria y, B) disposición a la vigilancia alimentaria.

A) Delimitación de la participación docente en la educación alimentaria

La participación del docente en la educación alimentaria deriva de sus concepciones sobre las responsabilidades que le corresponde al respecto. Así, puede asumir que su labor es superficial e informativa, limitada al espacio y tiempo escolar, que no le obliga a involucrarse en las decisiones que toman los padres de familia o tutores una vez que ha sido proporcionada una recomendación

Saliendo del barandal, si su mamá del niño le compra un refresco ya es cosa de la mamá, o si le trae cosas chatarra, ya es su asunto, nosotros cumplimos con decirle que es más saludable y que no. (D-5).

De acuerdo con lo anterior, la participación del docente en la enseñanza de la alimentación se delimita al contrastarse con los padres de familia, de lo cual, reconoce que tiene una corresponsabilidad con los familiares de sus estudiantes. A partir de ello, determina el grado de empeño que debe invertir para tratar los temas de alimentación, “sabemos que las mamás reciben orientación del centro de salud, entonces se cree que ellas tienen conocimiento de cómo los niños deben alimentarse, tomando en cuenta eso, pensamos que no es tan necesario que lo abordemos” (D-1).

Asimismo, su labor se delimita de acuerdo con el significado que los padres de familia tienen sobre las responsabilidades de los docentes. En este caso, la alimentación se considera una condición del ámbito privado de cada familia que no le incumbe al sector educativo, por lo que, se le restringe de autoridad o el derecho de emitir opiniones o juicios al respecto, “llega el papá, y dice, mire maestro, encárguese de enseñar, y deje de estarse metiendo con lo que le damos de comer a nuestros hijos” (D-2), así entonces, las sugerencias alimentarias de parte de los docentes hacia los padres de familia se pueden considerar una intromisión.

Por otro lado, la participación docente en la educación alimentaria se delimita mediante la comparación y valoración profesional. Se considera al profesor de educación física o el especialista en nutrición como los profesionales idóneos para atender este tipo de educación dado a su mayor bagaje de conocimientos sobre el cuidado de la salud, “se podría coordinar con maestros de educación física, quienes nos dan esas pautas de la importancia de hacer ejercicio, de los deportes y de la buena alimentación (D-3), así mismo, “hay muchos nutriólogos que están desempleados, son quienes deberían estar en las escuelas, son los que deberían decir qué hacer y cómo hacer” (D-2). Lo cual alude a que, es necesario suscitar proyectos pedagógicos enfocados a la formación docente y a la de especialistas en el área educación alimentaria y nutricional (De La Cruz et al., 2020). La percepción que tienen los docentes en relación a la responsabilidad de los padres de familia, y la capacidad de profesionistas especializados, hace que califique su participación en la educación alimentaria del nivel básico como la de un colaborador.

Por otro lado, los docentes pueden asumir su labor con la responsabilidad de persuadir y sensibilizar a las familias de los estudiantes, “hay que empezar a bombardear culturalmente a los padres de familia para que se pueda lograr todo eso” (D-4). Dado a que, “el cambio de nuestras generaciones empieza desde casa” (D-3), lo conveniente e importante es “trabajar la conciencia de los padres para que entiendan la alimentación de sus hijos porque los tienen bajo su responsabilidad” (D-8), ya que “aun cuando nosotros queramos hacer las cosas bien con los niños indicándoles cómo cuidarnos y llevar nuestra vida más saludable, si llegan a la casa y no tenemos el apoyo, nos vamos al fracaso” (D-4). En efecto, su condición de servidor público, y no de familiar, hace que no cuente con la autoridad suficiente, ni con las condiciones económicas para exigir o proveer un determinado tipo de alimentación a sus

alumnos, además que, social y legalmente, los padres de familia son a quienes atañe cuidar la alimentación de sus hijos.

Dependiendo cómo sea su comportamiento, pueden coadyuvar a la construcción de aprendizaje favorable, o por el contrario, fomentar ideas erróneas de alimentación. Tal participación se asocia a la noción de compromiso docente, atributo deseable que caracteriza el profesionalismo, puesto que permite realizar considerables esfuerzos en beneficio de quien es objeto de compromiso (Fuentelba e Imbarack, 2014). Lo cual se da en profesores dispuestos a invertir en recursos didácticos y en la disposición de tiempo, con la finalidad de llevar a cabo una adecuada práctica docente

Aunque no funcione al cien por ciento yo tengo una frase: aun así sea uno de mil, ya con ese uno me quedo, es mi triunfo, y de otro 5000 ya son 5 y ya pues mínimo eso, no rendirse, depende mucho de tu ética profesional (D-2).

Así entonces, su participación como docentes consiste básicamente en brindar información y asumir comportamientos ejemplares frente a los estudiantes, es decir, cambiar sus hábitos de alimentación, especialmente durante el horario de clase, tiempo destinado para tomar los alimentos, y evitar contradicciones que propicien confusión en las recomendaciones hechas en clase. La participación docente en la educación alimentaria también consiste en evaluar los procesos educativos, una acción que los conducen a modificar el programa curricular, ya que valora qué es conveniente de realizar a partir de los recursos económicos e insumos existentes en la región, de igual forma, evalúa las actividades que son posibles de efectuar, así como, los temas de aprendizaje más útiles para los alumnos. De esta manera, toma una actitud de responsabilidad para la resolución de los problemas y dificultades que derivan del programa curricular. Incluso, puede enfrentar los inconvenientes realizando prácticas lejanas a las metas y objetivos planteados en principio por su programa, lo que demuestra sus aportaciones e iniciativas como profesionales en educación

Nos preguntaron: ‘¿cómo vamos a ocupar tanto tiempo en esto?’, sí tenemos que enseñar a leer, en mi caso que atiendo a niños de primer grado, pero les dije, no se preocupen por nosotros, vamos a encontrar la forma de trabajar también el tema (D-8).

Asumir con responsabilidad la tarea de educar para la alimentación, significa admitir que la escuela es el espacio adecuado y oportuno para influir tanto en los estudiantes como en sus familias, es decir, se toma el compromiso de cumplir con la misión de cambiar el mundo inmediato, y en este caso, empezando por los propios hábitos de alimentación. A partir de todo lo anterior, se confirma que, las deficiencias en la educación alimentaria pueden ser consecuencia de la falta de sensibilización y de la capacitación de los profesores para tratar el tema de modo integral (De La Cruz, 2018b), una aseveración que se puede interpretar en términos de congruencia entre el manejo de contenidos y el manejo de su propia actitud frente a los alumnos y sus familias, cuando el docente logra dicha correspondencia se apuesta por resultados favorables en este tipo de educación, cuando sucede lo contrario, hay pocas expectativas de que el esfuerzo invertido en ello funcione.

B) Disposición a la vigilancia alimentaria

La disposición a la vigilancia alimentaria se define como el permiso que se otorga a los miembros de un grupo para juzgar el comportamiento del otro. Esto tiene relación con el hecho de que la legitimación de la alimentación adecuada se instaure por los miembros de una comunidad a través de preceptos y sanciones (De Garine, 1998/2016). El cumplimiento de las normas establecidas en el ámbito escolar es una muestra de aceptación al nuevo orden alimentario, por lo que, disponerse a ser juzgado es una forma de ser recíproco con los otros, en este caso, con los estudiantes.

La vigilancia alimentaria sucede principalmente entre alumnos, “dicen profe, fulanito está comiendo *chicharrín* a escondidas; y lo vemos que sí, dentro de su mochila tienen la bolsa, meten la manita y lo van sacando” (D-7). Así mismo, tal vigilancia se permite entre docentes y alumnos, es decir, el docente autoriza a los estudiantes que le señalen las faltas cometidas en relación con las normas alimentarias establecidas en la escuela, o sobre las recomendaciones que previamente ha dado. Esto pone de relieve que la norma alimentaria en el ámbito escolar debe ser cumplida por todos y no solamente por el estudiante, que de acuerdo con las jerarquías predominantes, se coloca en una posición de desventaja ante el docente, y está obligado al cumplimiento de las normas.

Les dije, hagamos un trato, ustedes me va ayudar, voy a comprar algo saludable como una picada de fruta, ‘¿enserio maestra?’, preguntan, y les contesto sí. El día que me vean comiendo mal, me lo señalan rápido, ‘bueno se lo vamos avisar’, me dicen (D-7).

Manteniendo una relación de vigilancia solamente de docentes hacia alumnos, la comprensión de una buena alimentación se reduce al cumplimiento de un orden alimentario, en el que se reproducen las estructuras de autoridad. Tal como lo observa García-Arnaiz (1997), las normas y los valores de alimentación corresponden a las estructuras de autoridad y a la diferenciación de las posiciones sociales. Por el contrario, si las sanciones atañen tanto a los alumnos como a los docentes, el aprendizaje alimentario se construye al observar la actuación de ambas partes, no se reduce a una enseñanza lineal donde el docente indica y los alumnos acatan.

Se da el caso de maestros que meten comidas que no están permitidas, que los llevan de su casa, o mandan a traer una coca cola y lo meten, entonces ahí se rompe un poco esa regla con nosotros. Cuando se da el caso de maestros que meten comidas no permitidas, los niños se acercan y le dicen que el consumo de esto está prohibido o cosas así, si son niños que no les da pena pedir o reclamar, si van con los maestros y les dicen (D-1).

Tal vigilancia muestra que los estudiantes demandan un trato igualitario y de reciprocidad. Cuando existe disposición a la vigilancia, el docente se comporta de manera cordial y atenta. Escucha las opiniones, sugerencias o reclamos de sus alumnos, y asume que son capaces de influir y colaborar a su desarrollo profesional. En tanto se trate de una relación de empatía y confianza, hace de la enseñanza un proceso constructivo relacional de la alimentación, puesto que, por un lado, los docentes corrigen sus hábitos y su compromiso docente, y por otro lado, refuerzan la seguridad y credibilidad de sus estudiantes en sus propios procesos de cambio.

De ahí que, es inapelable que la comunicación horizontal entre docentes y estudiantes suscita confianza mutua, comprensión y atención a las aflicciones, “cuando tengan hambre, si es antes del recreo o después del recreo, me dice maestra tengo hambre, y yo les doy la oportunidad de comer” (D-10). Todo ello, induce a los docentes a reflexionar es sobre la

congruencia entre lo que expone y lo que demuestra a través de su comportamiento, “cuando estoy hablando con ellos me entra como la conciencia de que estoy hablando sobre limitar, y estoy comiendo mis taquitos, tomando café, y todo eso, ellos me han visto comiendo” (D-7).

De esta manera, la educación alimentaria puede incluir como elemento de apoyo didáctico, la vigilancia alimentaria, en tanto sea un acto recíproco, como ya se explicó antes, una relación constructiva, en la cual intervienen elementos como la crítica o llamada de atención. Ante la crítica por parte de los estudiantes, el docente debe hacer despliegue de su madurez y cordialidad, no tornarse hostil, mucho menos ofensivo, ni sancionar al estudiante por emitir su opinión. Si hay manifestaciones de falta de respeto e indignación por parte del docente, como lo ejemplifica el siguiente referente, todo intento de enseñanza sobre el consumo de alimentos saludables será considerado una falsedad, tan sólo como una simulación de atención a los problemas de malnutrición.

Es común que los maestros si la manejan para llevar a broma lo que dicen los niños, y con algún comentario, hacen que los niños guarden silencio, les dan a entender que las normas las tienen que seguir ellos, pero en el caso de maestros hay flexibilidad de romper con esos reglamentos (D-1).

La puesta en evidencia del incumplimiento a las normas alimentarias son acciones de tipo moral debido a que, se trata de un acuerdo de palabra que trasciende al esquema de convicciones que guían el comportamiento, no es un hecho como aprobar un examen, cuya sanción es reprobar, ante la acreditación de conocimientos. En este caso, la vigilancia para el cumplimiento es un acto ante el cual no se tiene predisposición, simplemente se efectúa de manera natural al estar en interacción con los demás. Por todo ello, a través de las acciones de vigilancia y reclamo que hacen los estudiantes se detecta éxito en los esfuerzos por inculcar prácticas de alimentación saludables.

En estos momentos, donde se acusa al compañero o al docente de cometer faltas alimentarias, muestran que ha comprendido las nociones básicas para diferenciar entre alimentos nutritivos y dañinos. De esta manera, un ambiente de educación alimentaria saludable se conforma por los insumos y por comportamiento caracterizado en cordialidad, diálogo y apertura a ser observados y corregidos por quienes se encuentran en un rango

inferior, entendido esto en el marco de la estructura escolar donde se asume que los docentes tienen autoridad sobre los estudiantes.

10.4 Actitud prudente y el ambiente de educación alimentaria saludable

Como se ha descrito en otras secciones de este trabajo, las diversas experiencias y situaciones personales, dejan observar que los alimentos son una fuente de comunicación con los demás, y sirven para agrandar a un grupo de personas y hacerse parte de ellas. Así que, a partir de que la alimentación se encuentra fuertemente relacionada con la cultura de una población, no es extraño que su implementación desde la enseñanza formal en el sistema educativo nacional tenga implicaciones a nivel cultural. En específico, se encontró que la actitud prudente y los valores de respeto y solidaridad son la base que da acceso a la realización de una enseñanza de la alimentación amigable con el contexto sociocultural, lo cual se puede explicar mediante dos áreas de interacción: A) Actitud prudente con los estudiantes y, B) Actitud prudente con las familias de los estudiantes.

A) Actitud prudente con los estudiantes

La actitud prudente en la educación alimentaria es la capacidad de mantener los valores culturales y sociales, así como los significados que sostienen la armonía entre los miembros de una familia, a través del manejo de mensajes o recomendaciones de acuerdo con el contexto cultural, para no afectar su tranquilidad. Se trata del manejo adecuado de la información sobre temas como la obesidad y la desnutrición, para evitar daños psicológicos en algunos infantes; y también, para evitar que se incentiven actitudes discriminativas como la desigualdad, ridiculización, o intimidación.

Por lo que, la falta de esta actitud repercute en la ejecución del proyecto educativo, y causa situaciones incómodas u hostiles entre los estudiantes y sus familias. Especialmente, porque en el ambiente escolar es común que surjan estereotipos relacionados con la apariencia física, los que se manifiestan a través de juicios calificativos que aluden a lo que es bueno o lo que es malo, lo que es despreciable y humillante, o lo que merece admiración e imitación. Duno y Acosta (2019), como también, Shaffer y Bjorklund (2000), observan

que la figura del cuerpo tiene un alto grado de importancia entre los jóvenes, la toman como objeto de crítica y segregación para marcar distancias o amistades entre ellos y ellas

Hay niños que están gorditos y se sienten cohibidos, y hablar de esos temas es limitado dentro del salón, los gorditos y los flaquitos como que se agachan, es un tema como que les pesa, por así decirlo (D-2).

Para contrarrestar las manifestaciones discriminativas y la afectación del proceso enseñanza aprendizaje de la alimentación se emplean tres estrategias: el cambio inmediato del tema; la suspensión de la actividad; y el llamado de atención a expresiones de gestos, sonrisas burlonas y actitudes sarcásticas.

Estrategia cambio de tema

Consiste en un mecanismo de control para disminuir la tensión grupal que se ha creado en relación a la alimentación. Con ello, tiene el propósito de interrumpir la concentración que se ha puesto en un determinado aspecto del tema tratado, e introducir otro que permita distraer la mentalidad hacia algo que relaje la incomodidad que se creó previamente entre los presentes. Esta estrategia no es programada, sino que surge durante la contingencia de las situaciones, de modo que, su aplicación depende de la reacción de los estudiantes y el interés del profesor por mantener la armonía entre los mismos

Ha pasado que se está hablando de que todos tenemos que alimentarnos bien para no tener sobrepeso, para no estar gordito, y si hay un niño ahí con sobrepeso, voltean a ver ese niño, siente la presión, y se tiene que buscar la manera de que el niño no lo sienta mucho, o sea, que no se fijen, es la habilidad de cada uno en ese momento de cómo buscar que no se fijen en ese niño, por ejemplo, se les hace preguntas cómo, a ver recordemos que frutas encontramos aquí en Margaritas (D-1).

Estrategia suspensión de actividades

Por su parte, la estrategia suspensión de actividades, consiste en detener de manera abrupta la realización de actividades que tengan efectos contraproducentes en la construcción de aprendizajes, y en consecuencia, perjudiquen las relaciones interpersonales en el grupo. Con

esta estrategia se hace hincapié en el fomento de valores como el respeto, dejando en segundo plano la preocupación por los conocimientos nutricionales, pues su finalidad es borrar los estímulos o signos que propicien la formación de un ideal o significado erróneo de las cosas. Ejemplo de ello, es que a través de la condición salubre o el tipo de alimentación se elaboren frases o se manifiesten gestos de humillación

Les he traído la silueta de una persona delgada y una persona gordita, y cuando les estoy explicando que algunos alimentos nos permiten estar delgados, y otros no hacen ganar peso, sale alguien y dice este [una de las siluetas] se parece al fulanita, y se voltean a verlo, y lo hacen sentir mal, y como profesores no se puede apoyar que señalen a uno de sus compañeritos como el mal ejemplo, entonces finalizo la explicación o la actividad que se esté dando (D-2).

Estrategia llamado de atención

Generalmente, las actitudes burlonas suceden cuando los estudiantes se encuentran fuera de la vista de los profesores, es decir, “son cosas que no se logran ver dentro del salón, pero lo sabemos con las quejas, si se quedaron con alguna idea del sobrepeso, ya hacen la burla a la hora del recreo” (D-1). Ante ello, se recurre al *llamado de atención*, que se trata de pláticas personalizadas con el estudiante o los estudiantes que faltaron al respeto a alguno de sus compañeros con alguna burla. A través de las cuales, se pretende hacerles comprender, de modo privado, que su comportamiento no ha sido correcto y que no deben volverlo a cometer.

El objetivo, es evitar que los tratos agresivos entre los alumnos se prolonguen o se hagan más severos. Aunque la falta suceda en público, la corrección se efectúa discretamente, lo cual se puede interpretar como una muestra de prudencia por parte de los profesores y directivos, como también, se lee como una manera de hacerle comprender al estudiante que la represión ha tenido justificación de peso, y por eso, ha sido llamado a un ambiente donde pueda centrar su atención a lo que el profesor o director va decirle. Esta manera de actuar muestra que dentro de la educación alimentaria se deben evitar disputas entre los que ofenden y los ofendidos, y solucionar pacíficamente los inconvenientes que perturben la convivencia y las relaciones entre los estudiantes.

Como se puede observar, el apoyo en las estrategias correctivas está asociado con el intento de brindar una actitud prudente para el manejo de información alimentaria para los estudiantes. Esto significa que la formación de docente para la enseñanza de la alimentación saludable debe incluir el conocimiento de las implicaciones psicológicas y culturales al abordar un tema tan sensible como el de alimentación. Asimismo, es necesario prestar atención a los efectos que producen este tipo de temas, para desarrollar estrategias de control que ayuden a evitar que el contenido sea contraproducente.

B) Actitud prudente con la familia de los estudiantes

Tal como sucede con los estudiantes, también es necesario asumir una actitud prudente con los padres de familia sobre el tema del cuidado de la alimentación, sin caer en expresiones alarmantes que generen inquietud y preocupación. Es decir, en este caso, la actitud prudente consiste en mantener el respeto y la sensatez cuando se comparten recomendaciones que puedan alterar su estilo de vida. Una de las estrategias a las que se recurren es al abordaje de los temas de manera general, o tratando los temas sensibles de manera particular, respetando la individualidad con base en principios éticos. Para tal efecto, se ha recurrido a tres mecanismos para facilitar la relación docente-familia, categorizados como: reuniones con padres de familia; mensajes sutiles para “evitar ser muy drástico”; finalmente, trato personalizado a los problemas particulares.

Mecanismo de reuniones con padres de familia

El mecanismo de reuniones con padres de familia consiste en proporcionar información relacionada con los objetivos de la educación de la educación alimentaria. De modo que se familiaricen con los temas referentes al consumo de alimentos sanos y las posibles enfermedades que puede ocasionar una inadecuada alimentación. Se caracterizan por evitar señalamientos de su vida particular ante el público de familias, el trato es respetuoso, se evitan actitudes grotescas que puedan ser bochornosas y, en consecuencia lastimar a las personas.

Hacer lo contrario, se considera inapropiado ya que evidencia las razones que lo han ocasionado. Aflorando, en primer lugar, la falta de conocimientos nutricionales. En segundo lugar, la incapacidad para administrar el tiempo y dedicarlo a la elaboración de una comida saludable. En tercer lugar, la poca voluntad para el autocuidado alimentario. En cuarto lugar, la poca posibilidad económica para la adquisición de productos nutritivos. Finalmente, alude a gustos alimentarios insanos. Por consiguiente, para evitar que la atención a los problemas de malnutrición se convierta en una experiencia incómoda, es pertinente el trato respetuoso, formal y discreto hacia los padres de familia

Cuando encontramos un gordito, no podemos citar a su mamá y decirle, porque eso estar evidenciando los problemas de los alumnos. Ahí es donde nos encontramos con una situación muy complicada, porque si se les dice algo muy directo, prácticamente es como juzgar, y eso cómo no se debe hacer, cómo que no es correcto, por eso le digo, tenemos cuidado al momento de hablar ese tema con los niños y con los papás, lo importante es buscar la manera de no evidenciarlos (D-4).

Mecanismo de “evitar ser muy drásticos”

Este mecanismo es personalizado y sucede en un espacio de confianza en el que se exponen las condiciones y las dificultades que impiden la provisión de comidas y bebidas saludables en el hogar. A partir de ello, se brinda apoyo con argumentos de persuasión que refuerzan la necesidad de mejorar la alimentación cotidiana, y son sugerencias apropiadas a una situación particular de malnutrición. Por medio de este intercambio de problemas y alternativas de solución, se establece una relación de colaboración donde la intención es que los padres de familia vean posibilidades y no impedimentos o tragedias

Una mamá un poco más renuente, decía, ‘es que yo maestra trabajo’, sí yo le entiendo que usted trabaja y que no le da mucho tiempo, pero es muy importante la alimentación para el niño porque le ayuda a que su cerebritito esté más receptivo, que su estómago también esté más sustentado (D-8).

Mecanismo del trato personalizado a los problemas particulares

Este mecanismo consiste en la asistencia a los asuntos expuestos, es decir, se crea un acercamiento personal, estrecho e íntimo, que genera estados de confianza y forman lazos de apoyo mutuo entre las familias y el docente, para efectos observables e inmediatos en la alimentación de los estudiantes, más que un consejo o norma, se trata de la disposición de parte del docente en ocupar tiempo para atender alguna necesidad en particular

les decía a las mamás, cuando manden algo que necesite calentarse no se preocupen, yo voy a buscar la manera de calentar la comida de sus hijitos, le voy a pedir de favor a las señoras de las tienditas o le voy a decir a una maestra que nos preste su horno (D-8).

Sin embargo, en ocasiones la relación docente-padre de familia no es la esperada. El acercamiento del docente puede ser con buena intención, pero la reacción del padre o madre de familia ante sugerencias o llamadas de atención es impredecible. Por un lado, la reacción se expresa con gestos de evasión o de silencio, que se interpretan como aceptación, tal como lo observa el sujeto de estudio: “cuando decimos que lo asumen bien, no alegan nada, aceptan que fallan en tal cosa y asumen el compromiso” (D-1). En otros casos, el acercamiento del docente resulta en una provocación que hace develar detalles de situaciones que afectan la provisión de alimentos al infante

Su respuesta era de ‘maestra, me apena mucho, pero usted debe comprender que trabajo y ya no me da tiempo de dar desayuno’. Entonces, ya le contestaba, claro, yo la entiendo, pero hay que hacer un esfuerzo, no tiene que ser un desayuno muy elaborado, hay cosas muy sencillas que no nos quitan mucho tiempo, como hacer un licuado, y así, ya no mandamos a nuestros hijitos con el estómago vacío a la escuela (D-10).

Por otro lado, a pesar de transmitir un mensaje alimentario recurriendo al trato respetuoso y ético, en ocasiones no es bien recibido, ya que existen manifestaciones de apatía o recelo que aluden a desinterés o vergüenza. En efecto, incide negativamente al compromiso docente, “pensamos que no tiene sentido estar insistiendo con lo de la alimentación porque generalmente nos dan el avionazo, se les llama y faltan a la cita o responden, ‘ay maestro,

tienes razón’, pero ahí queda en puras palabras” (D-5). Tales reacciones se han justificado como modos de interactuar establecidos culturalmente, “aquí la mayoría son personas que ni contestan, escuchan lo que están diciendo, les preguntas si tienen alguna duda o quieren platicar algo, y no dicen nada, se quedan callados, por lo mismo, no hacen caso” (D-4). De esta manera, es importante considerar las costumbres y formas de interacción de un contexto.

Así entonces, la apatía o desinterés frustran el trabajo de los docentes en el intento por introducir hábitos alimenticios saludables básicos, ya que “tal vez dentro prohibimos que se vendan ese tipo de cosas, pero los papás lo meten, ahora sí que de contrabando” (D-2). Estas condiciones provocan comportamiento de discordia y crean un ambiente negativo, puesto que “adentro de la escuela se está limitado, pero ellos mismos [los padres de familia] les llevan a sus hijos la Sabrita, el Gansito [pastel], el Gugar [bebida carbonatada] a la hora del receso” (D-4). En otras palabras esto quiere decir que, “los padres hacen la contra labor a lo que como maestros exigimos” (D-3). En consecuencia el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación alimentaria se produce en un ambiente hostil y contradictorio, promovido de manera soterrada y solapada por los padres de familia, alterando las relaciones docente-alumno y docente-padre de familia.

Todo ello, representa una configuración de sus funciones. Si brinda atención al tema de alimentación y entabla una relación de apoyo con los padres de familia y los alumnos, esta acción se considera un signo de buen profesor. Por el contrario, su negativa para atender el tema y un comportamiento opuesto a lo que imparte deviene en la idea de que es un mal profesor. Ahora, hay casos, en los que la buena intención del docente es considerada, por parte de los padres de familia, como una intromisión a la cultura y una atribución errónea de sus funciones. Independientemente de la situación, el hecho es que, cualquier actitud que tome un docente tiene efectos en la configuración de su imagen profesional.

De acuerdo con lo anterior, la tarea docente consiste en conocer, aprender y colaborar en el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas que contemplen lo que sucede en ámbito microsocia, en el cual se conforma por costumbres y tradiciones alimentarias de una comunidad. Todo esto, aunado a los saberes nutricionales provenientes de fuentes formales o informales. Tener presente los hábitos, las costumbres y las tradiciones de alimentación para la elaboración de los programa y contenidos curriculares de la educación alimentaria

permite que el desempeño de los educadores no caiga en una educación rígida y autoritaria, por el contrario se muestre la disposición, interés y respeto por la cultura y costumbres de los estudiantes, familia y comunidad, para el mejoramiento, en la medida de lo posible, de las condiciones alimentarias de las personas.

En suma, la enseñanza alimentaria impartida en un espacio formal y regido por un plan de estudios se construye a través de la participación de los diferentes actores educativos: docentes, estudiantes, padres de familia y comerciantes instalados al interior de la escuela. Por lo que, es importante la actitud prudente del docente para realizar la educación alimentaria como un proceso natural, cotidiano, tradicional que incida en los estudiantes y trascienda hacia las familias y la comunidad.

Por lo mismo, la formación docente en educación alimentaria parte de la experiencia que deriva de una práctica pedagógica adaptada a las condiciones que imponen, por un lado, a nivel macrosocial, el contexto económico, social y cultural de determinada comunidad, y por otro lado, a nivel microsociales, esto es, la interacción entre alumnos; la interacción entre alumnos y sus familias; la interacción entre alumnos y el docente; y, la interacción entre el docente y las familias.

En conclusión, todo lo expuesto en este capítulo se ha entendido a la luz de que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre pares y entre sujetos de distintas edades. En específico, Vygotsky (1978/2009) señala que la participación social y cultural es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las capacidades innatas del cerebro humano no son la única fuente del desarrollo y aprendizaje, sino que inciden los demás miembros de un grupo, y que pueden ser tanto adultos, como otros estudiantes. En este caso, el conocimiento actitudinal se construye entre docentes y alumnos al estar en interacción durante la vivencia escolar. Lo que resulta de su interacción es relevante ya que puede favorecer o inhibir la creación de un ambiente social que de soporte las prácticas saludables de alimentación.

Correspondiendo al tercer objetivo de investigación: interpretar la formación del docente para la enseñanza del tema de la alimentación; se afirma que, la formación del docente en educación alimentaria es la construcción del compromiso en la enseñanza, y la

configuración de una imagen profesional servicial y solidaria, con el objetivo de persuadir a los actores educativos para que se interesen en la alimentación saludable, de tal manera que lleguen a participar con acciones para la consecución de un mejoramiento alimentario. Esto se debe a que, tal formación demanda un continuo de exigencias actitudinales de colaboración, coherencia y prudencia. Si los profesores insisten en llevar una dieta saludable, es correcto que lo demuestren con acciones, porque de esta manera corroboran la veracidad de lo que enseñan, de lo contrario, se considera un engaño a los estudiantes. Precisamente, por los cambios que deben hacer a sus hábitos, por la persistencia en ser congruentes frente a sus alumnos, así como, la cordialidad que debe mantener, su formación (continua) en educación alimentaria representa una muestra de compromiso en la labor docente y una configuración en su imagen profesional.

CONCLUSIONES

Las preguntas y objetivos que se plantearon en este trabajo de investigación se enfocaron en el conocimiento experiencial de los docentes encomendados a la tarea de educar para la alimentación saludable. La respuesta a tales preguntas y el alcance de los objetivos comprendió dos grandes momentos. El primer momento, se centró en la revisión de estudios que se acercan a este tema de investigación para conocer los antecedentes y direccionar la investigación. De igual modo se construyó el referente teórico que sostuvo el trabajo y el abordaje metodológico. En un segundo momento, se realizó el trabajo de campo, el cual conllevó a la pesquisa de informantes y la realización de entrevistas. En cuanto a las entrevistas cabe destacar que algunas se realizaron de manera presencial y otras por vía telefónica, así como por correo, pues las condiciones de aislamiento que impuso la pandemia del virus Sars-Cov2, así lo exigieron.

Una vez obtenida la información se procedió a su análisis, mismo que hoy permite afirmar que: **La experiencia docente en educación alimentaria es un trayecto de éxitos y dificultades, tanto en las formas de enseñar como al relacionarse con los actores de la educación, quienes develan la pertinencia del diseño de una pedagogía de la alimentación, con la finalidad de lograr que la impartición y el fomento de prácticas de una alimentación saludable sean alcanzables, y no incidan negativamente en el entramado sociocultural de los diversos contextos sociales en los que se lleva a cabo el acto educativo.**

Esta afirmación es producto del análisis de los relatos docentes quienes detallan las acciones con resultados favorables, las complicaciones o las carencias que enfrentaron. De modo sucinto y siguiendo el orden de los objetivos de investigación, los datos muestran que la educación alimentaria se entiende como una estrategia nutricional de intervención y prevención para reducir los problemas de salud provocados por una ingesta inadecuada de alimentos, donde la inherencia sociocultural se reconoce como una condición que determina el éxito de este tipo de educación. Así mismo, del análisis emergen distintas estrategias docentes categorizadas como: informativas, prácticas, reflexivas y transversales, las cuales deja atisbar un proceso de enseñanza-aprendizaje completo, congruente y adecuado para un ambiente escolar restringido en cuanto a disposición de tiempo, recursos materiales y

colaboración, especialmente de los padres de familia, donde es necesaria la combinación de aspectos cognitivos y actitudinales como la coherencia, colaboración y la prudencia.

Estos aspectos aluden a una meta educativa, a un método de enseñanza, y a un perfil docente. Por ello, se afirma que la experiencia docente devela elementos para la construcción de una forma pedagógica de abordar los temas de la alimentación en el ámbito escolar. Con la intención de brindar un sustento claro y ordenado de lo anterior, las conclusiones se presentan en las siguientes secciones: perspectiva sobre la educación alimentaria; estrategias docentes para la enseñanza alimentaria; formación docente para la impartición de la alimentación saludable.

Perspectiva sobre la educación alimentaria

La perspectiva del profesorado sobre la implementación de la educación alimentaria es un entramado de fundamentos institucionales, sociales y locales que conducen a una forma de entender y valorar el proceso de la educación alimentaria. Esto tiene estrecha relación con el principio que enuncia que, los grupos humanos tienen un sentido y finalidad de actuación, una manera de comprender y estar en un espacio-tiempo, lo cual depende de los acontecimientos y de la posición social que ocupan, es decir, ante los fenómenos sociales, se toman acciones que dan continuidad o suprimen las prácticas enseñadas por los antecesores (Mannheim, 1928/1993). En otras palabras, toda decisión de cambio o permanencia es resultado de lo que se percibe conveniente y congruente para mantenerse con bienestar. En este caso, los actores de la educación concretan la manera de asumir el acontecimiento de la educación alimentaria a partir de lo institucional, social y local.

Explícitamente, los fundamentos institucionales refieren al esquema de normas construido a partir de los estándares globales de obesidad y desnutrición que orillan a los distintos países a establecer relaciones de competencia. Así entonces, los objetivos de aprendizaje, la temática, el tiempo y los espacios de enseñanza sobre alimentación, se definen en principio, por: los mandatos educativos; el ideal de alimentación inmerso en tales mandatos, y las prioridades de aprendizaje. Mientras que, los fundamentos sociales refieren a la relación de afinidad o discrepancia que establecen los actores educativos, e inciden en la realización de los proyectos educativos sobre la alimentación. Esto es, cuando hay afinidad

cada actor cumple con su tarea, y se observan progresos en la modificación de hábitos de alimentación. En cambio, cuando predominan las diferencias, la labor educativa se torna incómoda y abrumadora, hay disgustos, enfrentamientos, y desánimo por invertir esfuerzo en esta tarea. Entonces, se entiende que la efectividad de las normas externas depende de la participación de los padres de familia, los docentes, vendedores de las tiendas escolares, y alumnos.

Por último, los fundamentos locales corresponden a: los problemas de malnutrición que son evidentes en la apariencia o en el comportamiento de los estudiantes; las condiciones alimentarias que impone la cultura de una determinada comunidad; así como, las condiciones económicas y etarias de los padres de familia; y las acepciones sobre la cultura alimentaria, que en conjunto, corroboran o contradicen la pertinencia de trabajar un tema educativo. Dependiendo de la gravedad o necesidad que se observe, la atención docente a este respecto puede incrementar o reducirse. Así mismo, los fundamentos locales guían la modificación de los temas y materiales curriculares, ya que conducen el ajuste el lenguaje, los ejemplos alimentarios, y los recursos gráficos o físicos, de acuerdo a la caracterización del contexto.

Ante la imposición y seguimiento de los fundamentos institucionales, sociales y locales, se deja de lado el enfoque de sostenibilidad alimentario contemplado en el marco global y nacional. De considerarlo, el objetivo en este tipo de educación estaría orientado en formar seres humanos con un pensamiento solidario, sensato y ecologista para que cubran sus necesidades alimentarias de modo integral, esto es, articulando lo nutricional, social, cultural, y ambiental, lo que eventualmente, mejoraría el acceso a los alimentos para todos. En este sentido, son necesarias las estrategias educativas alimentarias que promuevan el desarrollo del sentido crítico sobre las formas de producción, distribución, y consumo.

Esta idea contrasta con el enfoque nutricionista, expuesto a través de los capítulos uno y tres, que consiste en enseñar a cuantificar las porciones y los nutrientes siguiendo guías prediseñadas para un sector general, o planeadas de modo personalizado. De esta manera, se entiende que una dieta será correcta siempre que se tomen en cuenta las recomendaciones calóricas, no importa si se compone de insumos con poco o mucho procesamiento. Por consiguiente, desde aquí, resulta acertado el incremento del saber nutricional para hacer elecciones correctas dentro de la diversidad amplia de productos comestibles, los cuales van

en aumento a causa de los avances en los procesos de fortificación y formulación de comestibles.

Sin embargo, se requiere de un criterio mayor que no deje al margen que la mala alimentación también se expresa en problemas medioambientales y económicos, puesto que, tanto a nivel global como local, se registra una creciente pérdida del poder adquisitivo, mayor presencia de productos industrializados, y encarecimiento de alimentos naturales y nutritivos. Otro inconveniente del enfoque nutricional es que, implementa un proceso educativo para alimentación de manera lineal y correctiva, del que derivan resultados individualistas, clasistas, y culposos.

Individualista, porque el mejoramiento de la dieta se valora a partir de los beneficios obtenidos para sí mismo, sin considerar los efectos de las elecciones alimentarias en los demás. Clasista, porque se admite que lo saludable sólo es posible para quienes cuentan con suficientes recursos económicos, que les permiten llevar una dieta controlada por un nutriólogo y seguir una rutina de ejercicios en algún lugar destinado para tal fin. Por último, orienta a la toma de acepciones culposas, es decir, la persona asume toda la responsabilidad de su mala alimentación, y se culpa de manera constante, a sí mismo/a por su necesidad o falta de voluntad al no seguir las recomendaciones dietéticas.

Por otra parte, además del enfoque nutricionista, los hallazgos también se contrastan con el enfoque sociocultural, expuesto en los capítulos uno, dos y tres, en los cuales se explica que la alimentación tradicional toma el lugar de modelo ideal para una vida saludable. Dado que, se asocia con lo natural y con la familia, se considera un medio de formación de valores sociales como: la cooperación, el respeto, la unidad y la identidad cultural. Toma en cuenta que los patrones de alimentación se constituyen, principalmente, por influencia social y cultural, empezando por los patrones creados en el núcleo familiar, y seguido por la inherencia de la moda y la publicidad. Por lo tanto, se consumen nutrientes, valores, creencias, normas, y diferenciaciones sociales. De aquí, se explica que, aun cuando las personas cuentan con la información correcta, no siempre emprenden cambios, ya que existen sentimientos y concepciones fuertemente interiorizados.

En este sentido, la alimentación tradicional ofrece los conocimientos, habilidades y valoraciones necesarias para las nuevas generaciones; pues al abarcar dimensiones como lo

nutricional, cultural y social, se atienden las preocupaciones sociales que provocan la desintegración, desorganización, falta de colaboración, y distanciamiento entre las familias. Por todo ello, se insiste en la recuperación de las prácticas tradicionales de alimentación. Sin embargo, existen inconvenientes que no garantizan la calidad nutricional, debido a que, los insumos naturales también van perdiendo un gran porcentaje de naturalidad. Aunado a ello, la forma de preparación de los alimentos en familia es una costumbre que no se puede recuperar en su totalidad, pues el mundo moderno impone estilos de vida urbanizada, por mencionar algunas características de ello: padre y madre trabajan; los horarios laborales que ocupan son agobiantes e intensivos; y se recurre con mayor frecuencia al transporte público, entre otros rasgos.

Tomando en cuenta estos hechos, resulta tedioso e inalcanzable la recuperación de un modo de vida tradicional, en el cual la madre preparaba los alimentos utilizando los insumos producidos en la comunidad y empleando técnicas de cocción tradicional. A razón de todo esto, el enfoque sociocultural de la educación alimentaria no cubre con las características del modelo ideal de alimentación para emplearse en el ámbito de la educación. Lo que resulta viable de acuerdo con el análisis realizado, es recordar que la principal fuente de enseñanza, en la conformación del gusto por la comida habitual, es el núcleo familiar; seguirán después como medio aprendizaje, las costumbres de la comunidad, de la región y del país. Por lo cual, de manera ineludible, la educación alimentaria en el medio escolar involucra la participación de los actores de la educación: docentes, alumnos, padres y madres de familia, incluyendo a los vendedores de las tiendas escolares.

Esto deja muestra que, la práctica de la educación alimentaria en una escuela, no se da de la misma manera que en un consultorio nutricional, donde la persona asiste con toda la intención de ser guiada por un especialista. En el caso de las escuelas, la educación alimentaria está influenciada por las familias, las necesidades particulares, las posibilidades económicas específicas, lo que afecta el proceso enseñanza aprendizaje, orillando al docente a que implemente estrategias de negociación con los estudiantes, padres de familia e incluso los vendedores de las tiendas escolares para, de algún modo sortear las dificultades que se presentan en esta materia.

Estrategias docentes para la enseñanza alimentaria

Los fundamentos de las estrategias docentes que definen la meta de la educación alimentaria están contenidos en el proceso educativo que desarrollan. Esto corresponde al segundo objetivo de la investigación: Identificar las estrategias que los profesores han empleado para la enseñanza del tema de la alimentación. Al respecto, ayudó el modelo lógico de educación nutricional con base teórica de Contento (2011), que permitió acercarse a la realidad concreta observando de principio que las estrategias para el mejoramiento de hábitos de alimentación deben motivar la intención de adquirir prácticas saludables, en relación con la selección y adquisición de comestibles, así como el desarrollo de habilidades para su preparación. De igual manera, se retomó a Zafra (2017), quien argumenta que la educación alimentaria es una herramienta para la formación de valores sociales, no solamente para brindar conocimientos nutricionales, siendo así, se consideró este tipo de aprendizaje fomentado en los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, las estrategias docentes tienen dos niveles de acción: escolar y grupal. En el nivel escolar, las estrategias están orientadas a la regulación alimentaria, que consiste en controlar la venta de alimentos considerados nocivos, como también, se procura la participación familiar para aminorar el consumo de productos que afectan la salud. En relación con la disposición de los alimentos al interior de las escuelas se establecen una serie de acuerdos sobre las formas de acceso y horarios de consumo, y se indica el modo de participación de los docentes, padres, madres, vendedores y alumnos. En especial, la inclusión de actividades informativas y de socialización como conferencias, el intercambio de recetas, las kermeses y los formatos alimentarios, son actividades que motivan la participación de los padres de familia.

Mientras que, en el nivel de acción grupal se encuentran cuatro grupos de estrategias. El primero, corresponde a las estrategias informativas que constan de tres fases: exposición, reafirmación y profundización. Es decir, se trata de un proceso que inicia dando a conocer datos nutricionales, y que enseguida, se refuerza con el uso de preguntas y respuestas, mediante las cuales se transita del interés general al específico. El segundo grupo, consta de estrategias prácticas cuya finalidad es propiciar experiencias gustativas a partir de la organización de actividades orientadas a la preparación de alimentos; al mismo tiempo, que

buscan inculcar valores sociales como la cooperación en las tareas de preparación; la aportación de insumos; y la igualdad distributiva de las porciones.

En el tercer grupo, se encuentran las estrategias reflexivas, las cuales son procesos dialógicos entre docentes y alumnos. Se caracterizan por el uso de anécdotas y cuestionamientos que ayudan a reconocer las implicaciones de las acciones, y coadyuvan a la toma de decisiones con base en las ventajas nutricionales y económicas de la alimentación. El objetivo apunta hacia el desarrollo de actitudes como la paciencia y la constancia para mantener inquebrantable el esmero en disminuir la selección de alimentos dañinos.

También, pretende despertar la curiosidad sobre las prácticas alimentarias habituales, o las dietas recomendadas, de tal manera que se actúe con sensatez en el momento de tomar decisiones. Con ello, se admite que el infante, dentro de sus posibilidades cognitivas, tiene la capacidad de decisión, e incluso, de influir dentro de su hogar y sugerir que se consuman comidas más nutritivas. En efecto, los infantes dependen en gran medida de lo que sus padres les brindan, sin embargo, tiene libertad de elegir algo saludable cuando compran en la tienda escolar, y pueden rechazar la comida *chatarra*.

Por último, las estrategias transversales son aquellas que utilizan la alimentación como medio para abordar los objetivos de aprendizaje de diversas materias. Destacan principalmente, las ciencias naturales, español, matemáticas, formación cívica y ética. Con base en lo anterior, el tema de alimentación es un dispositivo educativo que coadyuva a ejercitar conocimientos de matemáticas, conocimientos gramaticales, conocimientos de las ciencias sociales, cívicos, y ambientales. Debido que, la alimentación se caracteriza por ser medible, un motivo de interacción, y una modalidad económica-productiva, se hace compatible con otros contenidos del programa curricular, y su utilización en el ámbito escolar es acertada.

Esta configuración muestra que el conocimiento de la alimentación saludable se integra por saberes nutricionales, habilidades en la preparación de comidas, y un saber ser, es decir, actitudes como la responsabilidad y la cooperación. Concretamente, a través de ello, se busca fomentar un concepto de alimentación saludable que articula lo nutricional, económico y de fácil elaboración, ya que se basa en las recomendaciones de las guías del plato del buen comer y del bien beber, la importancia de preparar la comida en casa

empleando recetas económicas, de fácil elaboración, y procesos de cocción con poca grasa, azúcar y sal.

A través de estrategias docentes se fomentan tres tipos de conocimiento. Por un lado, el conocimiento concreto, que refiere a la denominación y clasificación de los alimentos, destacando en sus propiedades y utilización; las cantidades de vitaminas, minerales, y calorías, es decir, los beneficios que producen en el desarrollo del cuerpo; además de los distintos procesos de cocción y costos, entre otros aspectos.

En segundo lugar, se encuentra el conocimiento lógico, que consiste en los patrones de pensamiento que inducen a la comprensión de cómo conseguir una alimentación saludable. En este sentido, la comparación nutrimental y la cooperación culinaria son los patrones que se enseñan para adquirir una alimentación adecuada. Específicamente, se trata de comparación nutrimental ya que se enseña a contrastar lo que se consume empleando información documentada y profesional; es decir, que se recurra al apoyo de un especialista en nutrición, o a la literatura existente sobre este tipo de temas. Aunado a ello, la cooperación culinaria refiere a la convicción de que es mejor conseguir alimentos saludables en colectivo, es decir, desde la elaboración, selección hasta consumo de los alimentos, se admite que mediante la reunión de dos o más personas se puede adquirir alimentos más rápido y económico. De esta manera, todos pueden comer suficiente, nutritivo, y el presupuesto destinado a la alimentación se aprovecha de mejor manera.

En tercer lugar, se encuentra el conocimiento sociocultural de la alimentación, que refiere a la construcción de relaciones colaborativas, o por el contrario, de relaciones de competitividad entre los estudiantes, que se expresan en los momentos que se trata el tema o se convive. Las relaciones colaborativas se establecen por medio de ambientes educativos donde los estudiantes interactúan y comparten tareas que demandan unidad, solidaridad, y trabajo en equipo. Por otro lado, las relaciones de competitividad se crean cuando se incita a juzgar la apariencia física o las posibilidades económicas, con lo que, se provocan sentimientos de sumisión y vergüenza, reafirmando la división de las clases sociales y los estándares de belleza.

De esta forma, una estrategia puede fomentar actitudes de colaboración, intercambio, e inclusión; y ser tendiente a disminuir la promoción de la individualización, comparación, y cuantificación. En este sentido, es necesario atender los efectos socioculturales que presentan la implementación de estrategias, ya que, la buena práctica docente en la educación alimentaria, no se trata únicamente del manejo de datos, sino de favorecer la socialización. Por tanto, el éxito en el fomento de actitudes alimentarias saludables se muestra a largo plazo, puesto que, a diferencia de la evaluación cuantificada de otras asignaturas, mediante la aprobación de un examen; en este caso, el cambio de actitud revela que los conocimientos han sido internalizados, y han llegado a conformar el comportamiento alimentario, que se manifiesta como en un hábito adquirido.

Formación docente para la impartición de la alimentación saludable

La atención a la educación alimentaria requiere de una formación docente que combine saberes académicos y vivenciales ya que su función principal consiste en promover y coordinar la participación de los diferentes actores de la educación para que colaboren en el esfuerzo por una mejora alimentaria. Con base en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978/2009), la construcción del aprendizaje sucede mediante los signos y significados que se crean, comparten, cuestionan, o modifican al estar en interacción social, además de que existe un desarrollo cognitivo.

En este caso, se centró la atención en la actuación del docente como proveedor de estímulos para la construcción del conocimiento de la alimentación saludable en los alumnos y sus familias. Se encontró que, para motivar la participación y convivencia de los diferentes actores en el mejoramiento de la alimentación es necesario proveer estímulos actitudinales mediante la colaboración, coherencia y prudencia, además de conocimientos nutricionales. A saber, estos conocimientos provienen de tres fuentes. La fuente institucional que corresponde al acatamiento de los planes de estudio y diseño curricular. La fuente informal que consiste en la indagación docente. Por último, la fuente vivencial, que trata sobre las experiencias personales relacionadas con la alimentación. Haciendo una comparación entre las tres fuentes de conocimiento, la que adquiere mayor importancia es lo vivencial, esto se

debe a que, obedece a las experiencias con realidades de carencia o abundancia; y por efecto de las oportunidades que se les han presentado para aprender sobre alimentación y nutrición.

La elección de fuentes documentales o especializadas es una de las formas de adquisición de conocimiento nutricional. Dado a que, es un hecho relevante que la información nutricional, tanto fiable como falsa, es vasta y accesible a través de los medios digitales, la formación institucional debe contemplar el uso y manejo de fuentes de información para la educación alimentaria, cuyo contenido provenga de profesionales o expertos en el campo, para que los docentes tengan el suficiente criterio de selección, y descarten toda aquella información descontextualizada o falsa.

Por otra parte, las actitudes que se develan durante la práctica docente provienen de la experiencia y son primordiales para la creación de un ambiente de educación alimentaria saludable. Esto significa que, tal ambiente se conforma tanto por los insumos, como por el comportamiento de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así, en este ambiente se establece una relación docente-estudiante caracterizada por la cordialidad, el dialogo y la apertura, es decir, existe un intercambio de posiciones de autoridad en el cual estudiantes y docente están dispuestos a ser observados y corregidos.

Por consiguiente, dentro de las actitudes esperadas para el fomento a un ambiente alimentario saludable esta la disposición a la vigilancia alimentaria, en tanto, esta sea una práctica de reciprocidad donde los estudiantes puedan señalar las faltas cometidas por los docentes en relación con las normas alimentarias implementadas en la escuela. La reciprocidad y disposición docente para escuchar lo que el infante le solicita o reclama es importante, porque de lo contrario, el intento de enseñanza será considerado una hipocresía, tan sólo como una simulación a la atención de los problemas de malnutrición.

Asimismo, se espera una actitud prudente de parte del docente, esto es, la capacidad de mantener los valores culturales y sociales, así como los significados que sostienen la armonía entre los miembros de una familia. Esta actitud se observa frente a los estudiantes y ante las familias de los estudiantes. Las acciones docentes para contrarrestar las manifestaciones discriminativas entre los alumnos se denominan: cambio inmediato del tema; suspensión de la actividad; y llamado de atención a expresiones de gestos, sonrisas burlonas y actitudes sarcásticas. Por su parte, las acciones prudentes que se llevan a cabo

con los padres de familia, corresponde al: abordaje de los temas de manera general, o tratando los temas sensibles de manera particular. Para tal efecto, se recurre a mecanismos que facilitan la relación docente-familia, categorizados como: reuniones con padres de familia; evitar advertencias drásticas; y trato ético de problemas particulares.

Todo esto, hace que el desempeño profesional docente se torne cordial y solidario, lo cual va más allá de una labor en un sentido tecnicista y transmisionista de la educación. Este comportamiento implica la conversión docente a: mediadores, consejeros, y gestores de las buenas prácticas alimentarias de los alumnos, incluso para sí mismos. Mediadores porque deben seleccionar los temas y las actividades teniendo como finalidad que estos sean de utilidad a los intereses o problemáticas de los estudiantes, y no ceñirse al esquema del programa curricular.

Son consejeros en tanto escuchan las dificultades y brindan recomendaciones o alternativas alimentarias mediante la sugerencia de recetas económicas, maneras de hacer cambios paulatinos de alimentación, o al compartir estrategias didácticas con sus pares. Aunado a ello, se convierten en gestores, al custodiar la provisión de alimentos saludables en la escuela. Eligen los alimentos que se venderán en las tiendas escolares, señalan los que se mantendrán limitados, establecen horarios de consumo, precios, y cantidades. Todo ello, con base en los requerimientos institucionales, costumbres alimentarias y presupuesto promedio con el que cuentan los estudiantes.

A partir de los aspectos señalados, se afirma que el abordaje de este tipo de educación requiere de tres aspectos actitudinales: colaboración entre pares docentes; coherencia entre lo que se enseña dentro del aula y el comportamiento alimentario; y finalmente, prudencia al brindar un consejo o sancionar una falta a las normas institucionales. Así, los docentes son actores clave en este proceso porque tienen la encomienda de crear un ambiente social alimentario favorable, que se observa a través de la aceptación y responsabilidad por parte de los estudiantes y sus familias.

El resultado de la creación de un ambiente saludable se muestra cuando la familia provee comida saludable en casa, y no solamente para el *lonche* de la escuela. De esta forma, se considera que el esfuerzo invertido en este tipo de educación ha sido validado ya que trasciende a la vida cotidiana del estudiante, y le ayuda a mejorar, al menos, un aspecto de su

alimentación, tal como, la disminución del consumo de productos procesados; la elaboración de comidas en casa; evitar tiempos prolongados entre comidas; la eliminación de ideas arraigadas y no del todo ciertas como la relación proporcional entre dieta nutritiva y delgadez, o que una dieta nutritiva es un privilegio que solamente la gente adinerada puede gozar.

Todo lo anterior muestra que, el conocimiento experiencial es importante para hacer mejoras en el diseño y desarrollo de este tipo de educación, de tal forma que las estrategias y los contenidos impulsen actitudes positivas y no resulten contraproducentes. En este sentido, la educación alimentaria es un conjunto de estrategias configuradas por las condiciones que los docentes asumen, así como, los temas y procedimientos que consideran pertinentes de implementar para ayudar al mejoramiento de prácticas de alimentación. Finalmente, con base en esta investigación se pueden hacer diversas recomendaciones a diferentes niveles de acción: políticas educativas; gobernación-estado; escuela-padres de familia; docente-ambiente con los alumnos.

A nivel de políticas educativas, se recomienda fortalecer la preparación de los docentes de nivel primaria, incluyendo a los profesores de educación física, en materia nutricional y alimentaria a través de cursos de formación continua, los cuales tengan dos objetivos eje. El primero: desarrollar una didáctica integral de la alimentación que en este caso consiste en brindar herramientas al docente para que combine los diferentes contenidos curriculares con los propios de la alimentación, buscando con ello, maximizar el tiempo escolar disponible, en tanto que se profundice este tema en dos dimensiones, lo práctico y reflexivo, sin eludir otros intereses educativos. Al ser una didáctica integral para la enseñanza de la alimentación, se busca que los docentes contemplen los aspectos cultural, económico y ambiental de la alimentación saludable, y sobre todo, que aprendan a conocer y a tomar en cuenta las condiciones de su contexto escolar, y precaver las posibles consecuencias para tratar este tema apropiadamente, cuidando de no repercutir en la formas de relacionarse.

El segundo objetivo eje de los cursos de formación continua para la educación alimentaria es: fomentar la selección de información y material digital válido y actualizado sobre nutrición y dieta. Refiere a que, los docentes conozcan plataformas con información científica reciente sobre la nutrición y dieta infantil, a partir de la cual puedan crear un contenido complementario y significativo aunado al que proponen los libros de texto gratuito.

En relación a ello, es necesario que también se les proporcione material digital, como videos o gráficos, para ilustrar los temas de alimentación y su relación con la salud, cultura, y medio ambiente, en los cuales se aborde tanto los beneficios de la alimentación saludable, como también, las consecuencias en la salud y el medio ambiente de una alimentación basada en productos chatarra.

Para lo anterior, al Gobierno de Estado se le recomienda que provea espacios digitales o físicos, así como personal capacitado en el área de alimentación y didáctica para que ayude a los profesores a prepararse en esta área. A manera de que esto vaya acorde con el contexto docente, es pertinente que el grupo de especialistas encargados de la capacitación diseñe el contenido de los cursos y elabore la programación. Por otro lado, se recomienda al gobierno estatal que a través de supervisiones aumente la vigilancia de la venta de alimentos dentro de las escuelas, tanto en su calidad nutricional como en los costos, para que efectivamente vendan alimentos saludables y asequibles, y que esta modalidad alimentaria por tiendas escolares no se concentre en sacar provecho económico.

A nivel escolar-padres de familia, es recomendable que la escuela retome el control antropométrico y dietético de sus estudiantes. Al menos, que suceda una vez al año, en colaboración con personal de salud, y padres de familia. Esto para llevar un registro de la prevalencia de desnutrición y obesidad, y emplear tales resultados como base para: modificar las reglas alimentarias en la escuela; solicitar apoyo económico al gobierno municipal de tal forma que los alimentos en las tienditas sean suficientes, nutritivos y asequibles a las posibilidades de los estudiantes, con ello, y evitar que los infantes sufran desmayos o somnolencias por pasar hambre. Finalmente, se sugiere a las escuelas que elaboren talleres con los padres de familia para promover el desayuno antes de llegar a la escuela, reducir lonches malsanos, y mantener el cuidado del consumo en casa.

Finalmente, como se ha descrito a lo largo de este documento, la labor del docente no se trata únicamente de la exposición de datos nutrimentales y de la implementación de normas de consumo, sino que le corresponde crear un ambiente agradable que propicie los cambios. Por tanto, se recomienda al docente, que brinden cordialidad, familiaridad y apertura al diálogo, dentro y fuera del salón de clase. Una forma de conseguirlo es empleando

un lenguaje incluyente, es decir, que el profesor hable situándose en *nosotros*, para que sus estudiantes lo sientan como un miembro más en el proceso de mejora alimentaria.

Aunado a ello, es necesario que el profesor escuche y atienda los comentarios o correcciones manifestadas por los alumnos, ya que si comente una falta contra lo reglamentado y no trata de enmendarlo, como consecuencia será la banalización de estas enseñanzas. Al dejar que vigilen tanto el comportamiento de sus compañeros pares, como el de sus profesores pueden crear un ambiente social colaborativo que impulse y sostenga los cambios de alimentación favorables. De ser así, permite que la educación alimentaria sea un esfuerzo para mejorar los patrones de consumo, y a la vez, un dispositivo por el cual se crea sentido de confianza y veracidad en los estudiantes, puesto que, los admite como sujetos activos en la construcción de normas alimentarias, mientras que, se inscribe a sí mismo como un aprendiz en este proceso de mejora alimentaria.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. C., y Jaramillo, J.G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio. Revista de epistemología de Ciencias Sociales*. 53 (1), 175-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Aguerrondo, I. (2003). Investigación e Innovación, motores de la nueva formación docente. En: I. Aguerrondo y C. Braslavzky (Eds.), *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*, (pp. 69-91). Argentina: Papers Editores.
- Al-Ali, N., y Arriaga, A. (2015). Los elementos de efectividad de los programas de educación nutricional infantil: la educación nutricional culinaria y sus beneficios. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*. 20 (1), 61 - 68. <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.1.181>
- Alemán, S. E., Castillo-Ruiz, O., Ramírez, J. A., Urestí, R. M., y Velázquez, G. (2018). Aplicación de un juego de mesa para enseñar conceptos de nutrición y actividad física a niños de escuela primaria y secundaria. *CIENCIA ergo-sum*. 25(2), 1-11. DOI: 10.30878/ces.v25n2a7
- Álvarez-Gordillo, G. C., Araujo, M. R., y Arellano, M. C. (2018). Alimentación y salud ante el cambio climático en la meseta comiteca en Chiapas, México. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*. 28(52). 2-27. DOI:10.24836/es.v28i52.536
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Revista Educar*, 10 (1), 23-50. <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/42171/94904>
- Araneda, J., Lobos, L., Olivares, S., Oliva, P., Quezada, G., Sandoval, P. (2017). Bebidas azucaradas: Representaciones de escolares con sobrepeso y obesidad. *Revista Chilena de Nutrición*. 44 (3). DOI: 10.4067/S0717-75182017000300276
- Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (2018). Géneros de enseñanza: Un abordaje bajtiniano (2000). En: E. Rockwell (Ed.), *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*, (pp. 569-600). Argentina: CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w.4>
- Arija, V., y Aranda, N. (2014). Necesidades y recomendaciones nutricionales. En J. Salas-Salvado, A. Bonada i Sanjaume, R. Trallero Casañas, M. Engracia Saló i Solá, R.

- Burgos Peláez (Eds.), *Nutrición y dietética clínica*. (pp. 3-19). Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Ates, H. (2019). Elementary school teachers' behavioral intentions for healthy nutrition, Extending theory of planned behavior. *Health Nutrition*. 119 (2), 133-149. DOI: <https://doi.org/10.1108/HE-11-2018-0056>
- Atie, B., Contreras, J., y Zafra, E. (2011). Comer en la escuela y sus circunstancias: aprendizaje, cultura y salud. *Zainak*. 34 (1), 61-74. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/326319837_Comer_en_la_escuela_y_sus_circunstancias_aprendizaje_cultura_y_salud
- Balderas, I. (2020). *Ser docente. Profesión, Formación y Ejercicio*. México: Colofón, ediciones académicas.
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*. 27 (61), 83-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es
- Barquera, S., Rivera, J. y Gasca., A. (2001). Políticas y programas de alimentación y nutrición en México. *Salud Pública de México*. 43 (5). 464-477. Recuperado de: <https://scielosp.org/pdf/spm/2001.v43n5/464-477/es>
- Basulto, J. y Cáceres J. (2016). *Más vegetales menos animales: una alimentación más saludable y sostenible*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Batis, C., Sánchez, T., García, C., Rodríguez, S. y Ramírez, I. (2018). Dieta en México y efectos en salud. En J. A. Rivera-Dommarco, M. A. Colchero, M. L. Fuentes, T. González de Cosío, C. A. Aguilar, G. Hernández, y S. Barquera (Eds.), *La obesidad en México. Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control*. (pp. 41-52). México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Berg, A. (1978). *Estudios sobre nutrición, su importancia en el desarrollo económico*. México: Editorial Limusa-Wiley.

- Bernabeu-Peiró, Á. (2016). Comunicar y educar en salud: el antecedente del cortometraje “La rueda de la alimentación” (1973). *Revista Española de Comunicación en Salud*, 7(1), 69–76. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3156>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*. 29 (1). 1-23.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Ediciones Ballaterra.
- Betrián E., Galitó, N., García, N., Jové, G., y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(4), 5-24. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2869>
- BM [Banco Mundial] (2019). *México-Systematic Country Diagnostic*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/588351544812277321/pdf/Mexico-Systematic-Country-Diagnostic.pdf>
- Bogoyavlensky, D. N., y Menchinskaya, N. A. (1959/1986). Relación entre aprendizaje y desarrollo psicointelectivo del niño en edad escolar. En: Luria, A. R., Leontiev, A. N., L.S., Vygotsky (Escritores), y E. Benítez (Trad.). *Psicología y pedagogía*. (pp. 59-80). Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*. 56. 121-128. [Publicado en 1989]. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29460/27409>
- Buitrago, L. A., y Arias, B. E. (2018). Los aportes del enfoque biográfico narrativo para la generación de conocimiento en Enfermería. *Index de Enfermería*. 27(1-2), 62-66. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962018000100013&lng=es&tlng=es
- Campos, I., Cuevas, L., González, L.D., Hernández, L., Shamah-Levy, T., González de Cosío, T., y Rivera- Dommarco, J.A. (2018). Epidemiología de la obesidad y sus principales comorbilidades en México. En: J. A. Rivera-Dommarco, M.A. Colchero, M.L. Fuentes, T. González de Cosío, C.A. Aguilar, G. Hernández, S. Barquera (Eds.),

- La obesidad en México. Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control.* (pp. 31-40). México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Casabona, C., y Serrano, P. (2018). ¿Por qué tu hijo come peor de lo que piensas? (20 consejos útiles para la consulta del pediatra de Atención Primaria). En: AEPap (ed.). Curso de Actualización Pediatría 2018. 105-124. Madrid: Lúa Ediciones 3.0. Recuperado de: https://www.aepap.org/sites/default/files/105-124_porque_tu_hijo_comer_peor_de_lo_que_piensas.pdf
- CDI [Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas] (2006). Regiones Indígenas de México. México: Autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35735/cdi-regiones-indigenas-mexico.pdf>
- Cedillo, U. (2017). La pedagogía de lo cotidiano y su concepto de educación como apoyo a la psicología humana. En: L. E. Primero, M. Biagini (Coord.), *La nueva epistemología y la salud mental en México.* (Pp.207-226). México: Instituto Nacional de Psiquiatría, y Universidad Pedagógica Nacional.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory.* London, England: Sage.
- CNDH [Comisión Nacional de los Derechos Humanos]. (2013). *Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012, Servicios básicos de salud. Promoción y educación para la salud en materia alimentaria. Criterios para brindar orientación.* México: Autor. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/DocTR/2016/JUR/A70/01/JUR-20170331-NOR37.pdf>
- CONALITEG [Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito], Catálogo de libros de texto gratuito. (2019). *Reporte de CONALITEG, Catálogo de libros de texto gratuito.* Recuperado de: <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>.
- CONAPO [Consejo Nacional de Población]. (2015). *Infografía. Población Indígena. México.* Autor. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FIN_AL_08082016.pdf

- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]. (2020). *Medición de pobreza 2008-2018, Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx>
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]. (2018). *Medición de pobreza 2008-2018, Chiapas*. México: Autor. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/Pobreza_2018.aspx
- Congreso del Estado de Chiapas. (2019). *Plan estatal de desarrollo, Chiapas, 2019-2024*. México: Autor. Recuperado de: <https://congresochiapas.gob.mx/legislaturalxvii/plan-estatal-de-desarrollo-chiapas-2019-2024>
- Contento, I. R. (2011). *Nutrition Education: linking research, theory, and practice*. USA: Jones and Bartlett Publishers.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*. 17(1), 29-39. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*. 19 (1), 33-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815704>
- D'Agostino, G., Meza, J. y Cruz, A. (2005). Elementos y características del material impreso que favorecen la formación y el aprendizaje a distancia en la UNED de Costa Rica (Sistematización de características y resultados globales). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 8 (1-2). 335-366. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.1.8.1070>
- Dávila, C. A. (2019). Tendencia e impacto de la mortalidad por enfermedades cardiovasculares en México, 1990-2015. *Revista Cubana Salud Pública*. 45 (4), 1-18- Recuperado de: <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2019.v45n4/e1081/es/#>
- Dávila-Torres, J., González-Izquierdo, J. D. J., y Barrera-Cruz, A. (2015). Panorama de la obesidad en México. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 53(2), 240-249. Recuperado de:

http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/viewFile/21/54

- De Azevedo, F. (2015). *Sociología de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Garine, I. (1987/2016). Alimentación, cultura y sociedad. En: R. Ávila (Ed.). *Antropología de la alimentación*. (pp. 131-138). Jalisco, México: Estudios del Hombre, Universidad de Guadalajara.
- De Garine, I. (1990/ 2016). Adaptación biológica y bienestar psicocultural. En: R. Ávila (Ed.) *Antropología de la alimentación*. (pp. 105-130). Jalisco, México: Estudios del Hombre, Universidad de Guadalajara.
- De Garine, I. (1998/2016) Antropología de la alimentación: entre naturaleza y cultura. En: R. Ávila (Ed.) *Antropología de la alimentación*. (pp. 89-104). Jalisco, México: Estudios del Hombre, Universidad de Guadalajara.
- De Garine, I. (2003/2016). La dieta y la alimentación de los grupos humanos. En: R. Ávila (Ed.) *Antropología de la alimentación*. (pp. 31-70). Jalisco, México: Estudios del Hombre, Universidad de Guadalajara.
- De Garine, I. (2010/2016). De la antropología de la alimentación como herramienta de conocimiento. En: R. Ávila (Ed.), *Antropología de la alimentación*. (pp. 71-88). Jalisco, México: Estudios del Hombre, Universidad de Guadalajara.
- De La Cruz, E. E. (2012). Modelo teórico: “Cristal de agua”, para el abordaje de la Educación Alimentaria y Nutricional en Educación Inicial. *Revista de Investigación*. 77 (36), 11-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4236452>
- De La Cruz, E. E. (2018a). Perspectivas creativas en el abordaje de la Educación Alimentaria y Nutricional en Educación Inicial. *Revista de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. 42(94), 158-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376160142009>
- De La Cruz, E. E. (2018b). La educación alimentaria y nutricional como hecho educativo. *Laurus. Revista de Educación*. 17(1), 232-253. Recuperado de: https://www.academia.edu/38454162/La_Educaci%C3%B3n_Alimentaria_y_Nutricional_como_Hecho_Educativo

- De La Cruz, E. E. (2019). La salud en la escuela. Los maestros opinan. Estudio preliminar en instituciones públicas y privadas del estado Miranda. Venezuela. *Revista de Comunicación y Salud*. 9 (1), 1-18. Recuperado de: [https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2019.9\(1\).1-18](https://doi.org/10.35669/revistadecomunicacionysalud.2019.9(1).1-18)
- De La Cruz, E. E., Poma, S. L. y Suález-Calixto, R. (2022). La educación alimentaria y nutricional en la formación docente. Dos visiones, dos universidades, dos países y un compromiso: Perú-Venezuela. *Revista de Comunicación y Salud*. 12, 21-44. Recuperado de: <https://doi.org/10.35669/rcys.2022.12.e273>
- De La Cruz, E. E., Rojas, A. J., y Gil-Luna, N. (2020). Línea de Investigación en Educación Alimentaria y Nutricional. Una valoración de su historia y contribución. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 21, 11-43. Recuperado de: <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sapiens/article/view/10076/6517>
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio*. 20, 20-24. Recuperado de: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf
- deBeausset, I. (2018) Educación nutricional grupal interactiva: logrando cambios duraderos en el estilo de vida. *Población y Salud en Mesoamérica*, 15 (2). DOI: 10.15517/psm.v15i2.30515
- Del Campo, M.L., Martinich, E.M., Navarro, A., y Alzate, T. (2017). El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Revista Universitaria de Salud*. 19(2), 215-225. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.171902.84>
- Del Huerto, M. (2014). Ética, Antropología de la Alimentación y Educación. En: L. Saravia, I. Carmona, M. Fernández, A. Ibañez, A. L. Meroni, V. Miguel, M. Del Huerto, M. E. Ongay, J. Panvini, G. Rodríguez (Coords.), *Educación Alimentaria y Nutricional en el marco de la Educación para la Salud*. (pp.137-150). Unión Europea: Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos. <http://hdl.handle.net/2133/17692>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I, El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.

- Depine, S. A. (2018). *Universidad, Organizaciones y Competencias Genéricas. Una alianza de éxito para el siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Depner, C. M., Stothard, E.R., y Wriqth, K. (2014). Metabolic consequences of sleep and circadian disorders. *Current Diabetes Reports*. 14 (7), 1-15. DOI: 10.1007/s11892-014-0507-z.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Editores.
- Díaz-Carreño, M.A., Sánchez-Cándido, L.V., y Herrera, M.T. (2019). La inseguridad alimentaria severa en los estados de México: Un análisis a partir del enfoque de las capacidades 2008-2014. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 29(53). 1-24. DOI: 10.24836/es.v29i53.684
- Domínguez, M.C., Ruiz, A. y Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19 (29). 111 – 134. <https://doi.org/10.19053/01227238.7555>
- Duno, M., y Acosta, E. (2019). Percepción de la imagen corporal en adolescentes universitarios. *Revista chilena de nutrición*. 46(5), 545-553. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182019000500545>
- Durán-Fontes, L. R. (2002). Educación saludable. *Boletín Médico del Hospital de México*. 59 (12). 792-799. Recuperado de: <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=5616>
- Dussel, I. (2010). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 143-174). México: Siglo XXI.
- Earl, L. (2017). Children's food maps: using social mapping to understand school foodscapes. *Ethnography and education*. 13(1), 508-528. DOI: 10.1080/17457823.2017.1384320
- ENSANUT [Encuesta Nacional de Salud y Nutrición]. (2012). *Resultados por entidad federativa, Chiapas, 2012*. México: Instituto Nacional de Salud Pública. Recuperado

de: <https://www.insp.mx/resources/images/stories/ENSANUT/sureste/Chiapas-OCT.pdf>

ENSANUT [Encuesta Nacional de Salud y Nutrición]. (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Presentación de resultados*. México: Secretaría de Salud, el Instituto Nacional de Salud Pública, y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado

de: https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf

Esteve, J.M. (2010). Identidad y desafíos del docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 19-69), México: Siglo XXI.

Faccio, E., Costa, N., Losasso, C., Barrucci, F., Mantovani, C., Cibir, V., Andrighetto, I., y Ricci, A. (2016). Drawing instead of answering to evaluate the effectiveness of food safety programmes in primary school. *Health Education Journal*. 76 (1), 15-28. DOI: 10.1177/0017896916643102

Fariás, L., y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1). https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf

FAO [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura]. (2005). *Nutrition Education in Primary Schools. A planning guide for curriculum development*. Roma, Italia: Autor. Recuperado de: www.fao.org/3/a0333e/a0333e00.htm

FAO [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura]. (2011). *Una introducción a los conceptos básicos de la seguridad alimentaria*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/al936s/al936s00.pdf>

FAO [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura]. (2019a). *Nutrition guidelines and standards for school meals: a report from 33 low and middle-income countries*. Rome: Autor. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/CA2773EN/ca2773en.pdf>

FAO [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura]. (2019b). *El sistema alimentario en México - Oportunidades para el campo mexicano en la*

- Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/CA2910ES/ca2910es.pdf>
- FAO [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Alimentación y nutrición escolar], Alimentación y nutrición escolar. (2020). *Reporte de FAO, Alimentación y nutrición escolar*. [Visita en abril de 2022]. Recuperado de: <http://www.fao.org/school-food/overview/es/>
- FAO y OPS [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, y Organización Panamericana de la Salud]. (2018). *Políticas y programas alimentarios para prevenir. Lecciones aprendidas*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34941>
- FAO, FIDA, OMS, PMA, y UNICEF [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, Organización Mundial de la Salud, Programa Mundial de Alimentos, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2019). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2019. Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía*. Roma, Italia: FAO. Recuperado de: <https://www.fao.org/3/ca5162es/ca5162es.pdf>
- FAO [Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura], Pérdidas y desperdicios de alimentos en América Latina y el Caribe. (2022). *Reporte de FAO, Pérdidas y desperdicios de alimentos en América Latina y el Caribe*. [Visita en abril de 2022]. Recuperado de: <https://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/239393/#:~:text=El%20desperdicio%20de%20alimentos%20se,venta%20de%20comida%20y%20consumidores>.
- Fernández, J. A., Barajas, G., Flores, D.M.C., Santillana, H. (2018). Competencias investigativas y sistematización de experiencias: Doctorado en Investigación e innovación educativa de la BUAP. En I. Guzmán Ibarra y R. Marín Uribe, *Investigar la experiencia de la formación y evaluación de profesores*. (pp.73-126). México: Nautilium.
- Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Editorial Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Flores, B., y Aceituno, J. (2021). Planes de prevención de enfermedades crónicas no transmisibles en niños y adolescentes. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*. 23 (90), 143-53. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322021000200006
- Flórez, R. (2003). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill
- Fuentealba, R., e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Gallego, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula, programas de intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Escuela Española.
- García, E. (2015). *Cambios nutricionales y condiciones de vida de niños beneficiarios de Oportunidades en comunidades de muy alta marginación de Chiapas* (Tesis Doctoral). El Colegio de la Frontera Sur. Chiapas, México. Recuperado de: <https://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1017/1836>
- García, M. (2012). Introducción. Breve historia de la alimentación y la nutrición en los colegios españoles. Recurso y currículo. En: J.R. Martínez (Ed.), *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar*. (Pp.1-22). Madrid, España: Ergon.
- García-Arnaiz, M. (1997). *La transformación de la cultura alimentaria y permanencias en un contexto urbano, Barcelona, 1960-1990*. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- García-Arnaiz, M. (2014). Alimentación, trabajo y género. De cocinas, cocineras y otras áreas domésticas. *Panorama Social*. 19 (1). 25-36. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/019art03.pdf
- García-Flores, C. L, López-Espinoza A., Martínez A. G, Beltrán, C. P, y Zepeda-Salvador, A. P (2018). Estrategias para la disminución del consumo de bebidas endulzadas. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*. 22(2), 169-179. DOI: 10.14306/renhyd.22.2.426

- Gaviria, B. L. (2015). Capacitación profesional para el gerenciamiento y la gestión, nuevas oportunidades para el posicionamiento profesional: la experiencia de Colombia. En: *XVII Congreso Latinoamericano de Nutrición (SLAN), Nutrición para el Desarrollo Sostenible. Revista Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 65, Suplemento 1, 80. Recuperado de: <https://www.alanrevista.org/ediciones/2015/suplemento-1/art-103/>
- George-Reyes, C. E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis educativa*. 23(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230307>
- Ghorbani A, y MatourypourI P. (2020). Comparison of Interpretive Description and Qualitative Description in the Nursing. *Revista Brasileña de Enfermagem*. 73(1), 1-2. DOI: 10.1590/0034-7167-2019-0339
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional De Desarrollo 2019-2024*. México: Autor. Recuperado de: <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Gobierno de México, y Centro de producción de programas informativos y especiales. (Productor). (10 de Agosto 2020). *Educación y bienestar para el pueblo de México*. [Vídeo en línea]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VxhbF29qxYY>
- Goldbaum, M. (1998). Estilos de vida y modernidad. En: D.M. Sánchez, R. Bazzani, S. Gómez (Eds.) *Prioridades en la investigación de la salud colectiva en América Latina*. (pp.107-130). Uruguay: GEOPS.
- Gómez, P., Elisa, M., Rovirosa, A., Gotthelf, S., y Ferrante, D. (2017). Técnicas de marketing en publicidades de alimentos y bebidas en canales infantiles de Argentina: diferencias según calidad nutricional. *Revista Argentina de Salud Pública*. 8(33), 22-27. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-810X2017000400004&lng=es&tlng=es

- Gómez, Y., y Velázquez, E. B. (2019). Salud y cultura alimentaria en México. *Revista Digital Universitaria*, 20 (1), 1-12. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n1.a6>
- González, E. (2016). Comunicación e información alimentaria vs educación nutricional: ¿Existen concordancias?. *Revista Española de Comunicación en Salud. Suplemento I*(2016), 163-166. Recuperado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3136/1887>
- González, A, Travé, G.H., y García, F. M. (2020). La educación nutricional a partir del trabajo por proyectos en Educación Primaria. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38 (1) 171-186. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.38.15376>
- Goody, J. (1995). *Cocina, cousine y clase*. Barcelona, España: Gedisa.
- Green, M., y Duhn, I. (2015). The Force of Gardening: Investigating Children's Learning in a Food Garden. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 60-73. DOI: <https://doi.org/10.1017/aee.2014.45>
- Guerrero, L. R., y León, A. R. (2010). Estilo de vida y salud. *Educere*, 14(48), 13-19. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616720002.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Harris, C. E., y Barter, B. G. (2015). Pedagogies That Explore Food Practices: Resetting the Table for Improved Eco-Justice. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 12–33. DOI: 10.1017/aee.2015.12
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas de la psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, M. I., Vela, G., Castro, M., García, E., y Gómez., E. (2017). Estudio descriptivo del estado nutricional de niños preescolares del Centro de Desarrollo Infantil de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. *Salud en Chiapas*, V (4). 220-223. Recuperado de: <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=111040>
- Hernández, S., Ramírez, I., Perichart, O., Mazariegos, M., Reyes, H., y Ariza, A. C. (2018). Sobrepeso y obesidad en los niños. Determinantes desde una perspectiva de curso de

- vida. En: J. Á. Rivera, M. A. Colchero, M. L. Fuentes, T. González de Cosío Martínez, C. A. Aguilar, G. Hernández, y S. Barquera (Ed.) *La obesidad en México. Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control.* (pp. 89-106). México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill.
- Holben, D. H., y Weber, M. A. (2018). Implementation and Evaluation of Farm-to-Youth! A Fruit and Vegetable Produce Education Program. *Journal of Child Nutrition and Management.* 42(2), 1-15. Recuperado de: https://schoolnutrition.org/uploadedFiles/5_News_and_Publications/4_The_Journal_of_Child_Nutrition_and_Management/Fall_2018/Fall2018-Implementation-and-Evaluation-of-Farm-to-Youth-Program.pdf
- Holzmann, S.L., Pröll K., Hauner H., y Holzapfel, C. (2017). Nutrition apps: quality and limitations. An explorative investigation on the basis of selected apps. *Ernahrungs Umschau.* 64(5), 80–89. DOI: 10.4455/eu.2017.018
- Iddrisu, I. (2018). Improving school feeding through participation: should the teacher be actively involved?. *International Journal of Educational Management.* 32 (1), 141-154. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0013>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía]. (2019). *Comunicado de prensa núm.538/19. Comunicación social características de las defunciones registradas en México durante 2018.* Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2019.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía]. (2020). *Comunicado de prensa núm. 480/20. Comunicación social. Características de las defunciones registradas en México durante 2019.* Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2019.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía]. (2021). *Comunicado de prensa núm. 592/21. Comunicación social. Características de las defunciones registradas en México durante 2020.* Recuperado de:

<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2020preliminar.pdf>

- INEGI [Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía]. (2022). *Comunicado de prensa núm. 378/22. Comunicación social. Estadísticas de defunciones registradas 2021,1 (preliminar)*. 1-89. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/dr/dr2021_07.pdf
- Jiménez, E. (2010). Formación docente y el contexto de América Latina. En: E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp.289-302). México: Siglo XXI.
- Jiménez, L. S., Vega, N., Capa, E. D., Fierro, N. C., y Quichimbo, P. (2019). Estilos y estrategia de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios de la Ciencia del Suelo. *Revista electrónica de investigación educativa, 21*, e04. 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e04.1935>
- Keck, C. S. y Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde ‘la experiencia’: una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 47* (1), 1-19. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Kostenius, C., Hallberg, J., Lindqvist, A.-K. (2018). Gamification of health education, Schoolchildren’s participation in the development of a serious game to promote health and learning. *Health Education, 118* (4), 354-368. DOI: 10.1108/HE-10-2017-0055
- Kostiuk, G.S. (1956/1986). Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. En: Luria, A. R., Leontiev, A. N., L.S., Vygotsky (Escritores), y E. Benítez (Trad.). *Psicología y pedagogía*. (pp. 41-58). Madrid, España: Akal.
- Kreuter, M.W., Lukwago, S.N., Brennan, L.K., Scharff D.P., Wadud, E. S. (2002). Effectiveness of tailored and non-tailored educational materials to promote nutrition label reading. *Health Education, 102* (6), 271-279. DOI: 10.1108/09654280210446810

- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156, DOI: 10.5944/educXXI.15080
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Labrador, E. y Villegas, E. (2016). Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para mejorar la experiencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15748>
- Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la esperanza?, la investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. 13 (036), 283-297. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100012
- Leahy, D., y Wright, J. (2016). Governing food choices: a critical analysis of school food pedagogies and young people's responses in contemporary times. *Cambridge Journal of Education*. 46 (2), 233-246. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1118440>
- Lima-Serrano, M., Guerra-Martín, M.D., y Lima-Rodríguez, J. S. (2015). Estilos de vida y factores asociados a la alimentación y la actividad física en adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*. 32(6), 2838-2847. DOI:10.3305/nh.2015.32.6.9831
- Londoño, P. y Calvache, J. E. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En: F. Vásquez Rodríguez (Ed.), *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. (pp.11-32). Bogotá, Colombia: Kimprés.
- López, L. B. (2015). El perfil profesional del nutricionista desde 1935 al 2015: Breve reseña del camino recorrido. En: *XVII Congreso Latinoamericano de Nutrición (SLAN), Nutrición para el Desarrollo Sostenible*. *Revista Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 65, Suplemento 1, 80-81. Recuperado de: <https://www.alanrevista.org/ediciones/2015/suplemento-1/art-104/>

- López, P., Moreno, L., Hunot, C., Ortiz, M., y Aguayo, M. (2011). La enseñanza de la gestión en los servicios de alimentos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 16 (1), 69-78. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/16/016_Lopez.pdf
- López, M. (2020). Analizando “El Plato del Bien Comer”. *Revista De Nutrición Clínica Y Metabolismo*, 4(1), 103-109. <https://doi.org/10.35454/rncm.v4n1.203>
- Lowenberg, M., Todhunter, N., Wilson, E., Feeney, M. y Savage, J. (1970). *Los alimentos y el hombre*. México: Editorial Limusa-Wiley.
- Lozada, M., Sánchez Castillo, C., Mata, I., Cabrera, G., Pichardo Ontiveros, E., y James, P. (2007). Educación deficiente en salud y nutrición en escuelas de México: el tema de la sal. *Revista de investigación Clínica*. 59 (5), 365-372. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4383200>
- Maiz, E., Urdaneta, E, y Alliot, X. (2018). La importancia de involucrar a niños y niñas en la preparación de las comidas. *Nutrición Hospitalaria*. 35(4), 136-139. DOI: <https://dx.doi.org/10.20960/nh.2139>
- Manera, M. y Cervera, P. (2014). Alimentación Saludable. En: J. Salas-Salvadó, A. Bonada i Sanjaume, R. Trallero Casañas, M. Engràcia Saló i Solà, R. Burgos Peláez (Eds.), *Nutrición y dietética clínica*. (pp. 21-29). Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Mannheim, K. (1928/1993). El problema de las generaciones. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62 (1), pp. 193-242. Recuperado de: https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS_062_12.pdf
- Manrique, A. M. y Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 4 (1). 101-108.
- Mardones, J.M. y Ursua, N. (1997). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
- Muñoz-Mancilla, M. (2019). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. *Educación y Humanismo*. 21(36), 9-22. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>

- Márquez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), 3-15. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923001.pdf>
- Martínez, A. V. (1995). Fundamentaron teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula, Revista de Pedagogía Universidad de Salamanca*. 7(1) 41-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122506>
- Martínez-Rodríguez, J.C., García-Chong, N.R., Trujillo-Olivera, L.E., y Noriero-Escalante, L. (2015). Inseguridad alimentaria y vulnerabilidad social en Chiapas: el rostro de la pobreza. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1). 475-481. DOI:10.3305/nh.2015.31.1.7944
- McNulty, J. (2013). *Challenges and issues in nutrition education*. Rome: Nutrition Education and Consumer Awareness Group, Food and Agriculture Organization of the United Nations. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/017/i3234e/i3234e.pdf>
- Meléndez, J. M, y Aboites, L. (2015). Para una historia del cambio alimentario en México durante el siglo XX. El arribo del gas y la electricidad a la cocina. *Revista de Historia Iberoamericana*. 8(2), 76-101. DOI: 10.3232/HIB.2015.V8.N2.04
- Mengwasser, E., y Walton, M. (2013). Show me what health means to you!-Exploring children's perspectives of health. *Pastoral Care in Education. An international Journal of Personal, Social and Emotional Development*. 31(1), 4-14. DOI: 10.1080/02643944.2012.731424
- Milne, R. (2016). Horticulture in school. *Primary Science*. 143(1), 22-24. <https://www.ase.org.uk/resources/primary-science/issue-143/horticulture-schools>
- Mojisola, D., Gericke, G. y MacIntyre, E. (2015). Teachers' perceptions of school nutrition education's influence on eating behaviours of learners in the Bronkhorstspruit District. *South African Journal of Education*, 35 (2). DOI: 10.15700/saje.v35n2a1049
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, C., Palma, M., y Pérez, M.L. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Graó.
- Monteiro, C. y Cannon, G. (2012). *El gran tema en nutrición y salud pública es el ultra-procesamiento de alimentos*. Lima-Perú: Ministerio de Salud.

- Moral, C., y Pérez, M. P. (2010). El profesorado ante la enseñanza. En C. Moral Santaella (Eds.), *Didáctica, teoría y práctica de la enseñanza*. (pp. 19-43). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Moreno, J. M., y Galiano, M. J. (2019). El papel de la familia en la buena educación alimentaria de sus hijos. *Cuadernos de Pedagogía*, 1(497) 28-32. <http://hdl.handle.net/11162/190029>
- Moreno, P. J. (2015). Las experiencias pedagógicas de cuatro Maestros que hacen Maestros. En: R. M. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. (pp. 99-118). Colombia: Ediciones Unisalle.
- Mosteiro, M. J, y Porto, A. M. (2017). La investigación cualitativa. En: Mororó, L. P., Couto, M. E., Assis, R., *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. (pp. 13-40). Brasil: Editus. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>
- Muñoz, J. M. (2015). “El Plato del Bien Comer”, ¿evidencia científica o conocimiento transpuesto? CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*. 20 (1). pp. 45-71. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/37522>
- Muñoz, M., Martí, A. y Zazpe, I. (2014). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En: J. Salas-Salvadó, A. Bonada i Sanjaume, R. Trallero Casañas, M. Engrácia Saló i Solá, R. Burgos Peláez (Eds.), *Nutrición y dietética clínica*. (pp. 111-130). Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Nanayakkara, J., Margerison C., y Worsley A. (2018). Teachers’ perspectives of a new food literacy curriculum in Australia. *Health Education*. 118 (1), 48-61. DOI: <https://doi.org/10.1108/HE-05-2017-0024>
- Navarro, A. y Del Campo, M. L. (2016). *Hacia una didáctica de la nutrición, herramientas pedagógicas para la educación alimentaria nutricional*. Argentina: Editorial Brujas.
- Núñez, F. y Banet, E. (2004). Aprender sobre la alimentación para desarrollar hábitos y actitudes saludables en el alumnado de primaria. En: E. Banet (Ed.), *Educación para la salud: la alimentación*. (pp.83-96). España: Editorial Graó.
- Ocampo, C. I., y Cid-Souto, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas

- inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 111-130. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114321>
- Ocaña, R. (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*. 11 (02), 1-7. Recuperado de: <https://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art18/art18.pdf>
- Ochoa, T. (1996). *Guía para elaborar materiales didácticos en educación en nutrición y alimentación*. México: Universidad Iberoamericana-Departamento de Salud.
- Olivera, A., Weiland, I., y Ting, H. (2015). Food Appraisal: Discussing Healthy Diet and Eating in Elementary Science. *Electronic Journal of Science Education*. 19 (2), 1-19. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188256.pdf>
- OMS [Organización Mundial de la Salud], The Ottawa Charter for Health Promotion. (1986). *Reporte de OMS. The Ottawa Charter for Health Promotion*. [Visita en abril de 2022]. Recuperado de: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- OMS [Organización Mundial de la Salud]. (2018). *Estrategia de cooperación, México*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/250865/ccsbrief_mex_es.pdf;jsessionid=67D56BA2F8614AA266ABAC35ABD30E1B?sequence=1
- OMS [Organización Mundial de la Salud], El hambre en el mundo lleva tres años sin disminuir y la obesidad sigue creciendo. (2019). *Reporte de OMS. El hambre en el mundo lleva tres años sin disminuir y la obesidad sigue creciendo*. [Visita en abril de 2022]. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/detail/15-07-2019-world-hunger-is-still-not-going-down-after-three-years-and-obesity-is-still-growing-un-report>
- OMS [Organización Mundial de la Salud], Obesidad y Sobrepeso. (2021). *Reporte de OMS, Obesidad y sobrepeso*. [Visita en abril de 2022]. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- OMS y FAO [Organización Mundial de la Salud, y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura]. (1998). *Preparation and use of food-based dietary guidelines*. (OMS Technical Report Series 880). Recuperado de:

- https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42051/WHO_TRS_880.pdf;jsessionid=272BE921AABFA3C32D5D70932D0592D8?sequence=1
- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En: C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula*. (pp. 101-124). Barcelona: Editorial Graó.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Ortiz, G. S., Vásquez, G. V. y Montes, E. M., (2005). La alimentación en México: Enfoques y visión a futuro. *Estudios Sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*. 13 (25), 8-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41702501>
- Osorio J., Weisstaub G., y Castillo C. (2002). Desarrollo de la conducta alimentaria en la infancia y sus alteraciones. *Revista Chilena de Nutrición*, 29(3), 280-285. DOI: 10.4067/S0717-75182002000300002
- Ovca, A., Jevšnik, M. y Raspor, P. (2017). Future professional food handlers' perspectives towards food safety. *British Food Journal*. 119 (2), 411-424. DOI: <https://doi.org/10.1108/BFJ-07-2016-0335>
- Páez, R. M. (2015). Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro. En: R. M. Páez (Ed.), *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. (pp.169-188). Colombia: Ediciones Unisalle.
- Page-Pliego, J. T., Eroza, E., y Acero, C. G. (2018). *Vivir sufriendo de azúcar. Representaciones sociales sobre la diabetes mellitus en tres localidades de los Altos de Chiapas*. Chiapas, México: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Page-Pliego, J.T. (2013). Refresco y diabetes entre los mayas de Tenejapa, San Cristóbal de Las Casas y Chamula, Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*. XI (1), 118-133. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v11n1/v11n1a9.pdf>

- Pastor de Jones, I. V. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 56 (1), 62-83. DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.443
- Pattison, M., Barbour, H., y Eppright., E. (1960). *Enseñar la nutrición*. Barcelona: Reverté.
- Perera, T., Frei, S., Frei, B., Wong, S. y Bobe, G. (2015). Improving Nutrition Education in U.S. Elementary Schools: Challenges and Opportunities. *Journal Education Practice*, 6 (30), 41-50. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081364.pdf>
- Pérez, A. y Caixás, A. (2014). Dieta en la diabetes. En: J. Salas-Salvadó, A. Bonada i Sanjaume, R. Trallero Casañas, M. Engrácia Saló i Solá, R. Burgos Peláez (Eds.), *Nutrición y dietética clínica*. (pp. 203-217). Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Pérez-Izquierdo, O., Cárdenas-García, S., Aranda-González, I., Perera-Ríos, y J. Barradas, M. R. (2020). Consumo frecuente de alimentos industrializados y su percepción en adolescentes indígenas Mayas con sobrepeso y obesidad. *Ciencia & Saude Colectiva*. 25(11), 4423-4438. DOI: 10.1590/1413-812320202511.35112018
- Pérez-Rodrigo, C. y Aranceta, J. (2003). Nutrition education in schools: experiences and challenges. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57 (1), 82-85. DOI: 10.1038/sj.ejcn.1601824
- Perikkou, A., Kokkinou, E., Panagiotakos, B, y Yannakoulia, M. (2015). Teachers' Readiness to Implement Nutrition Education Programs: Beliefs, Attitudes, and Barriers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29 (2), 202-211. DOI: 10.1080/02568543.2015.1009202
- Philippi, S. (2015). La formación del nutricionista como investigador. Herramienta clave para el crecimiento de la profesión en el nuevo milenio: la experiencia de Brasil. En: *XVII Congreso Latinoamericano de Nutrición (SLAN), Nutrición para el Desarrollo Sostenible*. *Revista Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 65, Suplemento 1, 79-80. Recuperado de: <https://www.alanrevista.org/ediciones/2015/suplemento-1/art-102/>
- Pinheiro, I.P., Félix Rebouças, V. C., Thorne, S.E., Matos de Souza, N.K., Alves de Brito, L.S., y García, A.M. P. (2018). Interpretive description: a viable methodological

- approach for nursing research. *Escola Anna Nery*. 22(3), 1-8. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0287
- Popking, B. M. (2002). An overview on the nutrition transition and its health: the Bellagio meeting. *Public Health Nutrition*. 5 (1ª), 93-103. DOI: 10.1079/PHN2001280
- Powell, D. (2018). Governing the (un) healthy child-consumer in the age of the childhood obesity crisis. *Sport, Education, and Society*. 23 (4), 297-310. DOI: 10.1080/13573322.2016.1192530
- Powell, R. y Gross, T. (2018). Food for thought: A Novel Media Literacy Intervention on food Advertising Targeting Young Children and their Parents. *The National Association Education's Journal of Media Literacy Education*, 10 (3), 80-94. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-3-5>
- Puiggrós, C. Lorite, R. y Sarto, B. (2014). Dieta Vegetariana. En: J. Salas-Salvadó, A. Bonada i Sanjaume, R. Trallero Casañas, M. Engràcia Saló i Solá, R. Burgos Peláez (Eds.), *Nutrición y dietética clínica*. (pp. 453-458). Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quevedo, P. A. (2019). La malnutrición: más allá de las deficiencias nutricionales. *Trabajo Social*. 21 (1), 219-239. DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.71425>
- Rabassa, M. (2019). Guías de alimentación y nutrición: ¿qué sabemos sobre su calidad?. En VIII Congreso Iberoamericano de nutrición ¿Nutrición basada en la evidencia o en la evidencia?, Pamplona, España. Recuperado de: *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*. 23(1), 5-7. <http://www.renhyd.org/index.php/renhyd/article/view/828/453>
- Ramón, D. (2018). Biotecnología de alimentos: de los transgénicos a la nutrición personalizada. *Nutrición Hospitalaria*. 35(4), 28-32. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.2121>
- Ramos-López, O., Ojeda-Granados, C., Román, S., y Panduro, A. (2013). Influencia genética en las preferencias alimentarias. *Revista de Endocrinología y Nutrición*. 21(2), 74-83. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/endoc/er-2013/er132d.pdf>

- Rendón, M. A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64 (1), 175-195. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf>
- Renwick, K., y Powell, L. J. (2019). Focusing on the Literacy in Food Literacy: Practice, Community, and Food Sovereignty. *Journal of Family & Consumer Sciences*. 111(1), 24-30. <https://doi.org/10.14307/JFCS111.1.24>
- Restrepo, S. L., y Maya, M. (2005). La familia y su papel en la formación de los hábitos alimentarios en el escolar, un acercamiento a la cotidianidad. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*. 19 (36), 127-148. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55703606>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA: Papeles de Filosofía*. 25 (2). 9-22. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivera-Dommarco, J.A., Colchero, M.A, Fuentes, M.L., González de Cosío, T., Aguilar, C., Hernández-Licona, G., Barquera, S. García, C. G., Unar, M., y Hernández, M. (2018). Recomendaciones para una política de Estado para la prevención y control de la obesidad en México en el periodo 2018-2024. En: J.A. Rivera-Dommarco, M.A Colchero, M.L. Fuentes, T. González de Cosío, C.A. Aguilar, G. Hernández, S. Barquera (Eds.). *La obesidad en México. Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control*. (pp.15-30). Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública.
- RNPT y SIVNE [Registro Nacional de Peso y Talla, y Sistema de Vigilancia Nutricional en Escolares] (2019). *Reporte de RNPT y SIVNE, Resultados de tu escuela*. [Visita: agosto, 2022]. Disponible en : http://rnpt.sivne.org.mx/pagina_/index.php/pages/sivne
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez-Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45.
http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Rodrigo-Vega, M., Ejeda, J. M., y Caballero, M. (2013). Una década enseñando e investigando en Educación Alimentaria para Maestros. *Revista Complutense de Educación*. 24(2), 243-265. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42078
- Rosas, P. (2018). La investigación educativa: concepto y antecedentes. *Eutopía*. 11(28), 57-61. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/65928>
- Roth, R. (2009). *Nutrición y dietoterapia*. México: Mc Graw Hill.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43 (1), 97-111. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29849949007.pdf>
- Salas-Salvadó, J., Bonada i Sanjaume, A., Trallero Casañas, R., Engracia Saló i Solá, M., Burgos Peláez, R. (Eds.) (2014). *Nutrición y dietética clínica*. Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista interdisciplinar*. 16(1), 91-103. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria-8/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_Paradigms_on_Educational_Research/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-Paradigms-on-Educational-Research.pdf
- Sardi, V. (2017). Escribir la práctica, inscribir la experiencia. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. 2 (1), 1-14. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/993>
- Sarojini, C. (2016). The School Food Plan and the social context of food in schools. *Cambridge Journal of Education*. 46 (2), 211-231. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1158783
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Lumiere.

- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Edulp.
- Schnettler, B., Peña, J.P., Mora, M., Miranda, H., Sepúlveda, J., Denegri, M., y Lobos, G. (2013). Estilos de vida en relación a la alimentación y hábitos alimentarios dentro y fuera del hogar en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. *Nutrición Hospitalaria*. 28 (3), 1266-1273. DOI: <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2013.28.4.6465>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2010). *Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria. Estrategia contra el sobrepeso y la obesidad*. México. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/635/1/images/programadeaccion_sept.pdf
- SEP [Secretaría de Educación Pública], Segundo Encuentro Nacional de Educación Básica. (2019). *Reporte de SEP, Segundo Encuentro Nacional de Educación Básica*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/publications/pub/997/Segundo+Encuentro+Nacional+de+Educaci%C3%B3n+B%C3%A1sica>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2021). *Diplomado Vida Saludable. Módulo 3 Alimentación saludable y sostenible. Guía de estudio*. México. Recuperado de: <https://dgfc.siged.sep.gob.mx/VidaSaludable/index.html>
- Seguro, H., Pérez-Portabella, M. y Parri, A. (2014). Preparación, confección y seguimiento de una prescripción dietética. En: J. Salas-Salvadó, A. Bonada i Sanjaume, R. Trallero Casañas, M. Engracia Saló i Solá, R. Burgos Peláez (Eds.), *Nutrición y dietética clínica*. (pp. 31-38), Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Sepp, H, y Höijer, K. (2016) Food as a tool for learning in everyday activities at preschool – an exploratory study from Sweden. *Food and Nutrition Research*, 60 (1). 1-7. DOI: 10.3402/fnr.v60.32603
- Serrano-Plata, M. J., Domínguez-García, M. V., Alliot, X., Laguna-Camacho, A. (2019). Comidas caseras y abatimiento de obesidad: una revisión narrativa. *CIENCIA ergo-sum*, 26 (1), 39-49. <https://doi.org/10.30878/ces.v26n1a3>

- Shaffer, D. R., y Bjorklund, D. (2000). Desarrollo cognoscitivo: la teoría de Piaget y el punto de vista sociocultural de Vygotsky. En: D. R. Shaffer, *Psicología y desarrollo. Infancia y adolescencia*. (pp.228-269). México: International Thomson Editores.
- Shamah-Levy, T., Mundo-Rosas, V., y Rivera-Dommarco, J.A. (2014). La magnitud de la inseguridad alimentaria en México: su relación con el estado de nutrición y con factores socioeconómicos. *Salud Pública Mexicana*, 56 (1). 79-85. <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v56s1/v56s1a12.pdf>
- Shamah-Levy, T., Hernández-Cordero, S., Morales-Ruan, M. C., Tolentino-Mayo, L., y Hernández, L. (2018). Intervenciones para la prevención del sobrepeso y la obesidad en el contexto escolar. En: J. Á. Rivera Dommarco, M. A. Colchero, M. L. Fuentes, T. González de Cosío Martínez, C. A. Aguilar, G. Hernández, S. Barquera (Ed.). *La obesidad en México. Estado de la política pública y recomendaciones para su prevención y control*. (pp. 219-228). México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Shapiro, H. (2005). *La dieta visual*. Barcelona, España: RBA Libros.
- Soto-Estrada, G., Moreno-Altamirano, L., y Pahuja, D. (2016). Panorama epidemiológico de México, principales causas de morbilidad y mortalidad. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. 59 (6), 8-22. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v59n6/2448-4865-facmed-59-06-8.pdf>
- SS y SNDIF [Secretaría de Salud, y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia]. (2019). *Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria – 2019*. México: Autor. Recuperado de: <http://sitios.dif.gob.mx/dgadc/wp-content/uploads/2018/12/Lineamientos-EIASA-2019.pdf>
- SS, SPPS, Y DGE [Secretaría de Salud, Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, y Dirección General de Epidemiología] (2019). *Panorama epidemiológico de las enfermedades no transmisibles en México, 2019*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/documentos/panorama-epidemiologico-de-las-enfermedades-no-transmisibles-en-mexico-269304>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28(1), 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587004/html/>
- Suárez, D. (2016). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En: G. J. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp. 89-114). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, CLACSO, Universidad de Antioquia.
- Téllez, M., y Orzáez, M. T. (2003). Una experiencia de educación nutricional en la escuela. *Ámbito Farmacéutico*, 22 (6), 70-76. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-pdf-13049108>
- Tejedor, F. J., Pérez, B., Mijancos, M. T., y González, P. (2019). El lenguaje y la educación alimentaria. Resultados de un cuestionario poblacional. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 10(1), 30–41. Recuperado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/4335>
- Thorne, S. E Kirkham, S. R., y MacDonald-Emes, J. (1997). Focus on Qualitative Methods Interpretive Description: A Noncategorical Qualitative Alternative for Developing Nursing Knowledge. *Research in Nursing & Health*, 20 (1), 169–177. DOI: 10.1002/(sici)1098-240x(199704)20:2<169::aid-nur9>3.0.co;2-i
- Thorne, S. E. (2016). *Interpretive Description. Qualitative Research for Applied Practice*. New York, Estados Unidos de América: Routledge.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: La muralla
- Tormo-Santamaría, M., Trescastro-López, E.M., Pereyra, P., Galiana, M.E., y Bernabeu-Mestre, J. (2017). La red de promotores de salud como estrategia de educación alimentaria: el ejemplo del Programa EDALNU (1963-1994). *Revista de Nutrición Hospitalaria*, 34(3), 738-744. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.513>

- Trescastro-López, E. M., Galiana, M. E., y Bernabeu-Mestre, J. (2012). El programa de Educación en Alimentación y Nutrición (1961-1982) y la capacitación de las amas de casa como responsables del bienestar familiar. *Nutrición hospitalaria*. 27(4), 955-963. DOI: 10.3305/nh.2012.27.4.5815.
- Trescastro-López, E. M., y Trescastro-López, S. (2013). La educación en alimentación y nutrición en el medio escolar: el ejemplo del Programa EDALNU. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*. 17 (2), 84-90. <http://dx.doi.org/10.14306/renhyd.17.2.11>
- Troncoso-Pantoja, C. (2019). Comidas tradicionales: un espacio para la alimentación saludable. *Perspectivas en Nutrición Humana*. 21(1), 105-114. DOI: <https://doi.org/10.17533//udea.penh.v21n1a08>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO, 2014-2021*. Francia: Autor. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2019a). *Marco de aplicación de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) después de 2019* (Conferencia General, 40ª), Paris: Autor. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_spa
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2019b). *Reporte de UNESCO. La FIFA, la UNESCO y el PMA, firman una alianza innovadora mejorar el acceso de los niños a la educación*. [Visita en abril de 2022]. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/fifa-unesco-y-programa-mundial-alimentos-firman-alianza-innovadora-mejorar-acceso-ninos>
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]. (2019). *El estado mundial de la infancia 2019: niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación*. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-10/20191015_SOWC_2019_LACRO_e-version_SP.pdf

- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*. 58 (1), 68-74. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- Vasilachis, I. (Coord.) (2019). *Estrategias de Investigación cualitativa. Volumen II*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vega-López, M. G., González-Pérez, G.J., Valle-Barbosa, M. A., Vega-López, L., y Flores-Villavicencio, M. E. (2018). Prácticas familiares y personales asociadas con el exceso de peso en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47(4). 81-90. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Vega.pdf
- Vitoria, I., Correcher, P., Dalmau, J. (2016). La nutrición del adolescente. *Adolescere, Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. IV (3). 6-18. https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol4num3-2016/06_la_nutricion_del_adolescente.pdf
- Vygotsky, L. S. (1956/1986). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En: Luria, A. R., Leontiev, A. N., L.S., Vygotsky (Escritores), *Psicología y pedagogía* (pp. 23-38). Madrid, España: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1978/2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En M. Cole, V. Jhon-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman (Eds.). Barcelona, España: Crítica.
- Wachter, D., Von Schönfeldt., V, Mendoce, M., y Hoffmann, M., (Productor). (2019). *El salmón y el aguacate, los alimentos de moda* [DVD versión en español]. Programa de Südwestrundfunk. Documentales. Recuperado en Octubre 2019 de: <https://m.dw.com>
- Waddingham, S., Stevens, S., Macintyre, K., y Shaw, K. (2015). Most of them are junk food but we did put fruit on there and we have water”: What children can tell us about the food choices they make. *Health Education*, 115 (2), 126-140. DOI: 10.1108/HE-04-2014-0046

- Yus, R. (2004). Lo que aporta la transversalidad en la integración de la educación para la salud en el currículum escolar. En: E. Banet Hernández, *Educación para la salud: la alimentación*. (pp.25-36). España: Editorial Graó.
- Zafra, E. (2017). Educación alimentaria: salud y cohesión social. *Salud Colectiva*. 13 (2), 295-306. DOI: 10.18294/sc.2017.1191
- Zafra, E., Muñoz, A., y Larrea-Killinger, C. (2016). ¿Sabemos lo que comemos?: Percepciones sobre el riesgo alimentario en Cataluña, España. *Salud Colectiva*. 12(4), 505-518. DOI: 10.18294/sc.2016.932