

Más allá de la visión escolarizada de alimentación: resultados de una propuesta de formación en ejercicio con docentes del nivel inicialⁱ

Mengascini, A^{1,2}, Cordero, S^{1,3,4}, Menegaz, A¹, Zucchi, M^{1,5}, Dumrauf, A^{1,3,5}

¹*Grupo de Didáctica de las Ciencias, Instituto de Física de Líquidos y Sistemas Biológicos (CONICET-UNLP)*

²*Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP),*

³*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)*

⁴*Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNLP)*

⁵*CONICET. Argentina.*

amengascini@gmail.com

RESUMEN

Presentamos el análisis de una experiencia innovadora de formación de docentes del Nivel Inicial en ejercicio referida a la temática Alimentación. La misma consideró las dimensiones biomédica (aspectos biológicos, medicalización de la dieta); socio-cultural (costumbres, hábitos, tradiciones) y económico-política (derecho a la alimentación). Partiendo de las prácticas habituales de las docentes, se buscó la reflexión a través de diversos dispositivos, cuestionando la noción escolarizada de alimentación, fuertemente normativa. La representación social producida conjuntamente a lo largo del proceso, evidenciada a través de las producciones, intervenciones y evaluaciones de las participantes, fue rica, compleja y multidimensional.

Palabras clave:

Alimentación, perspectiva multidimensional, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Tanto las prácticas educativas habituales en el Nivel Inicial como la formación docente para la enseñanza de la alimentación suelen estar basadas en perspectivas normativas y biomédicas de la temática. Por considerarla una práctica social, cargada de significaciones contextuales, y condicionada por diversas situaciones socio-históricas y culturales, implementamos una propuesta que se planteó: problematizar la noción escolarizada de alimentación; elaborar una lectura situada y empíricamente informada sobre los contextos de actuación de las participantes desde el punto de vista de sus prácticas alimentarias; construir marcos conceptuales en torno a la alimentación que permitan revisar la propia práctica docente. Consideramos que estos objetivos contribuirían al cumplimiento de un propósito general: impactar en las prácticas de enseñanza e institucionales de las docentes de Educación Inicial vinculadas a la alimentación, a partir de aportar herramientas para la construcción de un posicionamiento crítico sobre la temática, comprometido con la realidad concreta y compleja en la que las cursantes se insertan.

En ese marco, este trabajo describe y analiza las características y resultados de la implementación del curso *La alimentación en la enseñanza del Ambiente natural y social en el Nivel Inicial* desde una perspectiva multidimensionalⁱⁱ, destinado a docentes en ejercicio. Consideramos que aporta una sistematización de la propuesta -fundamentada a partir de visiones críticas, actualizadas y contextualizadas sobre la temática-, su implementación –registrada por diversos medios y analizada cualitativamente- y su evaluación a través de diversos dispositivos y por todas las participantes. Al mismo tiempo puede brindar insumos a docentes que se interesen en el abordaje de esta temática en sus aulas. Y, finalmente, constituye un paso fundamental en la comprensión de nuestra propia práctica como docentes formadoras.

REVISIÓN DE LITERATURA

Banet (2012), trabajando sobre opiniones de profesores/as, encontró que *“predomina la percepción de que la formación que reciben los escolares durante la Educación Primaria en relación con los conocimientos y hábitos relacionados con la alimentación sería manifiestamente mejorable; circunstancia que podría ser reflejo del análisis crítico sobre la existencia de carencias más o menos sustanciales en los procesos educativos o, simplemente, de un deseo, que sería asumido entre la profesión, de procurar una mejor formación a los escolares”* (...). Como alternativas de solución el autor propone *“mejorar la formación del profesorado en relación con la manera de secuenciar la enseñanza de estos contenidos durante la EP, para promover estos aprendizajes de manera colaborativa (también con las familias); así como, por la necesidad de disponer de materiales didácticos”* (Banet, 2012: 211-212).

Rivadulla López (2012) encontró dificultades, por parte de maestros/as de 3° de Educación Primaria (La Coruña), para seleccionar y secuenciar contenidos que permitan desarrollar una enseñanza de calidad, ya que tienen una idea restringida en algunos de los contenidos curriculares sobre la nutrición humana. Esto constituye una llamada de atención para la formación docente tanto inicial como permanente.

Villarejo Villar (2012), con la preocupación por los malos hábitos que contribuyen a la aparición de trastornos en la alimentación que pueden derivar en enfermedades (obesidad), desarrolla una fundamentación teórica sobre la alimentación en la adolescencia, una investigación sobre la alimentación juvenil, y una propuesta didáctica contextualizada a España, donde se trabajan los temas alimentación y salud, tomando varias dimensiones.

Izquierdo et al. (2013), relevan, a través del diseño de mapas conceptuales y la planificación de secuencias didácticas, los modelos puestos en juego por docentes para enseñar alimentación. Por su parte, los modelos de especialistas universitarios, relevados con encuestas y entrevistas, evidencian que la alimentación es un fenómeno complejo y multidimensional, que incluye lo socio-cultural. Los expertos señalan una tendencia a medicalizar la alimentación y a dar un mayor enfoque biológico, y sugieren rescatar los conocimientos históricos. En los modelos docentes hallan un mayoritario enfoque nutricional-sanitarista.

Rivarosa y de Longhi (2012) presentan y evalúan propuestas didácticas enmarcadas en la alfabetización científica, destinadas a estudiantes secundarios, considerando cinco ejes de trabajo: culturas y estilos de vida de ayer y de hoy; prácticas y modelos productivos; pautas culturales y costumbres familiares; cuidado del cuerpo; y alimentación vs hambre en el mundo y en el contexto nacional-regional.

La revisión general evidencia una progresiva complejización de la mirada sobre la temática alimentación que, partiendo de propuestas más ligadas a la biología, va enriqueciendo y formulando recomendaciones para su tratamiento en ámbitos educativos con perspectivas multirreferenciadas e interdisciplinarias.

MARCO METODOLÓGICO

El curso abarcó 7 encuentros y actividades no presenciales. Las cursantes fueron 46 maestras. El equipo docente a cargo incluyó a las autoras de este artículo, con formación de base diversa y con la posibilidad de aportar distintas estrategias de trabajo y perspectivas disciplinares de análisis, a partir de la articulación interdisciplinaria.

La base empírica de esta indagación se sustenta en los registros (de tipo etnográfico y grabaciones) de las clases, las planificaciones de las actividades, los materiales utilizados en ese contexto y las producciones de las docentes participantes a lo largo del proceso. La reconstrucción de la experiencia comenzó por la transcripción, organización y análisis cualitativo de registros grabados de clases; la transcripción, organización y análisis cualitativo de producciones en clase y extra-clase individuales y grupales; y la elaboración de bases de datos de respuestas a encuestas y cuestionarios y su tratamiento analítico cualitativo, a partir de su recorte por pregunta y por tema emergente.

DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El enfoque multidimensional asumido considera no sólo la dimensión biomédica y normativa de la alimentación, sino también la socio-cultural y la político-económica. Entendemos a la alimentación como una práctica social compleja, comprendida y vivenciada de modos diversos por personas y comunidades, en el intento de lograr satisfacer sus necesidades vitales y como parte de su modo de vida y sentido de bienestar. Desde esta perspectiva, interrogantes tales como qué comemos, dónde, cuánto, cómo, cuándo y con quién, se responden, no sólo en función de regular los cuidados del cuerpo, sino dentro de un entramado simbólico que expresa y recrea sentidos y prácticas construidos en el seno de una cultura, y que por tanto construyen identidad. Como señalan estudios antropológicos *“así como no comemos calorías sino comida, tampoco comemos productos sino platos (...). Es en la transformación doméstica de los productos de la canastaⁱⁱⁱ en platos de comida donde se juega la estrategia de consumo. Ya que es el lugar donde lo comestible se transforma en comida porque implica prácticas concretas, uso de tecnologías específicas y representaciones acerca de la vida, la comida y el cuerpo que indican dónde, cómo y quién debe comer qué, marcando diferencias sociales, sexuales y etarias”* (Aguirre, 2004: 7).

En las sociedades actuales, predomina una visión medicalizada de la dieta (Gracia-Arnaiz, 2007). Esto supone: universalizar un modelo de cuerpo, medible de acuerdo a parámetros físicos (como el índice de masa corporal), registrados en poblaciones particulares; reducir a las personas a cuerpos-máquina que hay que nutrir adecuadamente; desconocer la diversidad sociocultural (o valorarla negativamente) tendiendo a homogeneizar; y centrar la responsabilidad de la alimentación en lo individual, negando condicionantes sociales, políticos y económicos.

En cuanto a los contenidos considerados en el curso, la dimensión biomédica incluyó los aspectos biológicos de la alimentación: tipos de alimentos, nutrientes, dietas y sus

representaciones gráficas (pirámides, óvalos, tablas^{iv}); medicalización de la dieta y sus consecuencias. La dimensión socio-cultural abarcó la consideración de costumbres (consumo y tipos de alimentos por sector social y comensalidad), hábitos y tradiciones. La dimensión económico-política se enfocó en el acceso a los alimentos, el derecho a la alimentación, y los conceptos de seguridad y soberanía alimentaria. Si bien para el análisis de situaciones presentamos estas tres dimensiones de manera diferenciada, en la práctica aparecieron entrelazadas.

El curso comenzó con un diagnóstico sobre la enseñanza de salud a partir de la explicitación de las prácticas habituales de las docentes participantes. Iniciamos luego el trabajo sobre alimentación promoviendo la explicitación de nociones internalizadas e identificando, a partir de ellas, las dimensiones que atraviesan el tema. Las mismas fueron de nuevo puestas en juego al analizar grupalmente los alimentos consumidos por familias de diferentes países (representados en fotografías con información sobre costo del consumo familiar semanal)^v. Para tratar la dimensión nutricional, posteriormente discutimos y elaboramos clasificaciones de alimentos y nutrientes. Finalmente problematizamos los modelos normativos y medicalizados de la alimentación.

Con el propósito de atender a la dimensión socio-cultural, partimos de la lectura extra-clase y la discusión en clase de un texto que presenta una descripción y análisis del consumo de alimentos en diferentes sectores sociales de Argentina en distintas etapas históricas. Aguirre (2004) analiza las representaciones sociales sobre el cuerpo, los alimentos y la salud en los diversos sectores, así como las estrategias y modos de alimentación familiares. A través de la elaboración y puesta en escena grupal de dramatizaciones de situaciones en las que aparecían usos, costumbres y diferencias culturales vivenciadas en las aulas en las que trabajaban las participantes, discutimos acerca de representaciones sobre la diversidad cultural (Duschatzky y Skliar, 2003).

Para iniciar una discusión sobre los aspectos político-económicos propusimos la lectura de un texto de Apple (2003) que presenta una reflexión acerca de la vinculación entre la educación, las relaciones de etnia y clase social y las formas de producción de alimentos en distintos lugares del mundo. Posteriormente analizamos las diversas alternativas de producción y consumo en nuestro país, partiendo de la "ruta del plato", es decir, de la reconstrucción de los posibles circuitos de producción, distribución y obtención seguidos por los alimentos presentes en comidas habituales. Estos recorridos nos permitieron discutir los conceptos de seguridad y soberanía alimentarias.

¿Qué es la enseñanza por proyectos en Educación Inicial? ¿Cuáles son sus características? Éstas fueron preguntas disparadoras para discutir la enseñanza por proyectos. Las respuestas a las mismas y la lectura del Diseño Curricular del Nivel, llevaron a delinear los elementos básicos de este enfoque de enseñanza.

La modalidad de trabajo a lo largo del curso incluyó: recuperación y valoración de los saberes previos de las participantes; trabajo en grupos en función de aprender colaborativamente y poner en juego la diversidad de miradas; utilización de estrategias que recuperan lo vivencial (como las dramatizaciones); presentación a través de distintos dispositivos de perspectivas teóricas (exposiciones y lecturas); evaluación compartida sobre el proceso del curso en función de realizar ajustes; evaluación sobre la articulación entre lo trabajado en el curso con la práctica docente real; y reflexión acerca de la politicidad de la educación y del rol docente. La implementación de esta modalidad se tradujo en el desarrollo de ciclos de trabajo que partieron de situaciones concretas de la práctica docente, la reflexión sobre ellas desde distintos marcos teóricos y la elaboración de alternativas para volver a la práctica.

RESULTADOS

Analizaremos aquí las formas y grados de cumplimiento de los objetivos. Respecto de la *elaboración de una lectura situada y empíricamente informada sobre los contextos de actuación de las docentes participantes, específicamente con relación a sus prácticas alimentarias*, como tarea extra-clase, luego de abordar la dimensión socio-cultural, se solicitó a las cursantes la realización de un relevamiento, entre los niños/as y sus familias, respecto de qué y cómo comían habitualmente (con quiénes, en qué momentos, quién/es cocinaba/n, etc.). La tarea obligaba a operativizar herramientas conceptuales ya presentadas. Al tratarse de niños/as de muy corta edad (inclusive lactantes), el relevamiento ofreció dificultades para algunas docentes, que debieron realizar encuestas escritas a las familias. Otras, trabajadoras en instituciones de jornada completa en las que se brindaban comidas, optaron por describir y analizar las prácticas alimentarias escolares. En otros casos, el intercambio con niñas/os les permitió visualizar informaciones novedosas (una maestra encontró diferencias entre las comidas ofrecidas por los padres -“comidas rápidas”- y por los abuelos -“más elaboradas y caseras”). Finalmente, otras confirmaron sus observaciones previas acerca de las prácticas familiares de alimentación (“no mantienen un equilibrio de nutrientes y un aporte óptimo de vitaminas y minerales, sino por el contrario, abundan las grasas saturadas e hidrogenadas”). Estas informaciones contribuyeron a la generación de proyectos áulicos que las docentes presentaron como producción final.

Las planificaciones de clases habituales de las participantes sobre el tema permitieron conocer aspectos de la noción escolarizada de alimentación: énfasis en la repetición de acciones, comparaciones de alimentos saludables y no saludables, implementación de recetas en talleres de cocina, y uso de la pirámide alimentaria. Para analizar la *problematización lograda de la noción escolarizada de alimentación*, recuperamos aquí el relevamiento de nociones internalizadas sobre alimentación y su puesta en cuestión, a través de registros de las actividades y exposiciones desarrolladas.

Relevamos las nociones por medio de un “torbellino de ideas” en torno a “Alimentación”. Así, surgieron 59 términos que clasificamos en las tres dimensiones consideradas (con predominio de la biomédica-nutricional, más rica tanto en cantidad de términos como en aspectos considerados). En relación con una dimensión sociocultural se mencionaron: *costumbres, cultura, folclore, cocinar es distinto de hacer de comer*. Dentro de los aspectos político-económicos: *canasta básica*^{vi}, *economía, educación, derecho*. Respecto de la dimensión biomédica-nutricional: *carbohidratos, dieta, nutrientes* (aspectos biológicos y nutricionales), *crecimiento, cuidado, salud, acto de amor, contención, adicción, angustia oral* (aspectos relacionados a lo psicoafectivo); *desnutrición, enfermedades, higiene y obesidad* (aspectos médicos normativos).

Como explicitamos más arriba, en la misma clase se trabajó con el análisis de fotografías de familias de distintos países. De acuerdo a las discusiones registradas, en uno de los grupos fácilmente llegaron a acuerdos acerca de qué es lo variado, nutritivo y saludable de una dieta, pero revisaron estas ideas atendiendo a diversidad de costumbres (tomando como ejemplo la dieta de los japoneses) y a elecciones personales (dieta vegetariana). Respecto de la dimensión socio-cultural, además de las comidas presentes en la fotografía, tuvieron en cuenta para la caracterización a la vivienda, su carácter urbano o rural, la vestimenta, la composición familiar, y reflexionaron acerca de diferencias entre prácticas resultantes de costumbres o de necesidades (por imposibilidad de acceso a alimentos en distintas clases sociales y/o países). Respecto de

la dimensión económica, registraron diferencias vinculadas a limitaciones económicas y formas de acceso a los alimentos (por compra o producción propia). En otro registro, un grupo enmarcó el consumo de una familia japonesa en el sistema capitalista.

La socialización de estas producciones permitió la explicitación de “*ideales de nutrición*”; el análisis de las posibilidades de consumo en los diversos países y familias y de producción de los propios alimentos o el consumo de alimentos elaborados; y el reconocimiento de aspectos culturales, económicos y políticos en las prácticas de alimentación. No se plantearon análisis que abordaran las relaciones de poder entre países, o una lectura macropolítica que explicara las relaciones de dominación y desigualdad. La recuperación de las características de “*equilibrada*”, “*nutritiva*”, “*saludable*”, “*variada*”, respecto de la alimentación de las diversas familias, permitió explicitar el sentido otorgado a estos términos: “*equilibrado es un poco de cada cosa*”/“*que no sea mucha proteína o mucho carbohidrato*”; saludable es “*que aporta nutrientes, que es algo balanceado que tiene un equilibrio*”/“*que es rica en vitaminas, proteínas*”/“*que tengan todos los nutrientes necesarios para el organismo*”. En ese contexto, surgieron los usos dados a la pirámide nutricional: como “*indicador*”/“*para tener una noción*”/“*sería como una plataforma de alimentos, pero uno tiene que hacer una dieta equilibrada, conforme a las necesidades que tiene*”/“*como un paradigma, un modelo*”/“*la pirámide es equilibrada, pero no con todos funciona*”. La introducción de otras formas de representación como el óvalo nutricional (la “*gráfica de la alimentación saludable*” de Lema, Longo y Lopresti, 2003) y la tabla ofrecida por las formadoras permitió identificar las diferencias entre ellas y valorar que la tabla “*se aboca más a la calidad y al aporte específico que nos da cada alimento*”.

Para la dimensión socio-cultural, la escenificación grupal de situaciones escolares permitió mostrar las representaciones sobre “lo cultural”. Los grupos dramatizaron: las diferencias de actitudes de familias de instituciones de gestión pública (mayor participación y compromiso) y de gestión privada (mayor interés en su “*inversión*” en la educación de sus niños/as); la falta de sostenimiento de hábitos “*saludables*”, como el desayuno, y sus efectos en niños y niñas (responsabilizando a las familias); las prácticas tradicionales de curación de malestares gástricos (como el “*empacho*”), reconocidos por las familias pero no por el sistema educativo, que requiere certificación de alta médica para reincorporar a los niños; y una situación en la que una niña colombiana llamaba “*tía*” a la maestra, provocando risas y burlas entre sus compañeros/as. En este último caso, en el que se evidenció más claramente qué es lo que se estaba entendiendo por diversidad cultural, la intervención de la docente en la escena apuntó a explicar a sus alumnos/as que no debían burlarse, porque la niña “*venía de otro lado*” y recomendó “*tengámosle paciencia, hasta que se acostumbre a nuestras costumbres*”. El grupo explicó: “*Nosotras justamente quisimos mostrar que los que vienen de afuera tienen que integrarse a la diversidad cultural, ellos se tienen que integrar a nosotros*”.

Luego de la lectura del texto de Apple sobre la relación entre etnia, clase y formas de producción de alimentos, el análisis de la dimensión económico-política en grupos a través de la “*ruta*” de ingredientes de diversos platos permitió visualizar los grados y formas de problematización de esta perspectiva: dos grupos produjeron esquemas que consideraron aspectos sociales y legales vinculados a las diferentes formas de producción, circulación y acceso; otros dos evidenciaron conocimiento de distintas formas de producción; otros dos señalaron en detalle las etapas en dicho circuito; y el último no evidenció profundización en ningún aspecto. En la conceptualización final sobre esta dimensión, se profundizó en los diversos circuitos y sus consecuencias socio-ambientales (particularmente respecto del uso y consumo de semillas transgénicas).

En síntesis: la imagen de alimentación que apareció inicialmente al considerar sólo las prácticas habituales (la que llamamos noción escolarizada) evidenció una base fuerte en aspectos normativos. Las diversas actividades propuestas durante el curso para poner en cuestión la imagen internalizada de las docentes fueron útiles para producir conjuntamente una representación social más rica, compleja y multidimensional.

Para construir marcos conceptuales en torno a la alimentación que permitan revisar la propia práctica docente, objetivo vertebrador del curso, desarrollamos toda la secuencia de actividades de clase ya descritas. Si bien a través de ellas pudimos seguir los diversos procesos de construcción y revisión, las producciones parciales y finales de las cursantes, así como sus autoevaluaciones al finalizar la experiencia constituyen las fuentes más informativas respecto de su grado de cumplimiento.

De los diez trabajos grupales finales, nueve consideraron la dimensión biomédica de la alimentación, cuatro algún aspecto de la dimensión sociocultural, cuatro también trabajaron la dimensión económico-política y dos incluyeron las tres dimensiones. Si bien la mayoría recuperó dispositivos y contenidos que formaban parte de sus prácticas habituales, y la dimensión socio-cultural se vinculó fundamentalmente a la elaboración de “recetarios viajeros”, con aportes de las familias, destacamos el tratamiento de la dimensión económico-política en varios trabajos y el enriquecimiento de la fundamentación de las propuestas en general. Aún cuando no se logró el enmarcamiento en relaciones de dominación y sistemas económicos, las propuestas incluyeron la reflexión sobre la alimentación como derecho, el análisis de circuitos de producción y acceso, llegando a plantear el autoanálisis de las instituciones educativas.

Con respecto a las revisiones logradas, la mayoría de las docentes indicó que el curso brindó aportes conceptuales, específicamente referidos a la complejidad y multidimensionalidad de la alimentación: *El principal cambio es correrse de esa mirada simplista referida a la salud y alimentación que por lo general se tiene. Y abordar el tema de un modo global y multidimensional*. Numerosas docentes consideraron que el curso les permitió reflexionar y replantearse su práctica áulica diaria y sus planificaciones: *Cuando terminé el curso tomé una planificación mía vieja de alimentación y me di cuenta lo pobre que era/ Sumó otros puntos de vista a mi pensar pedagógico-didáctico*.

Tanto los resultados plasmados en sus producciones finales, cuanto sus autoevaluaciones, evidencian un cambio relevante respecto a la situación inicial.

CONCLUSIONES

Uno de los aspectos relevantes de esta propuesta consistió en tomar en cuenta la práctica de las docentes participantes, abordar contenidos específicos a partir de sus realidades (intentando evidenciar la complejidad de las mismas) y proponer, a través de la elaboración de nuevas propuestas didácticas, el retorno al aula. Así el proceso de reflexión sobre la práctica incluyó marcos teóricos para problematizar, profundizar y ampliar las miradas de las docentes desde una perspectiva multidimensional de la temática. Aunque los cambios en las aulas quedan más allá de los alcances de esta experiencia, se evidenciaron modificaciones en los proyectos de enseñanza tendientes a la complejización de los tratamientos habituales y la inclusión de nuevos enfoques.

Entendemos que este tipo de propuestas contribuye a fortalecer el desarrollo profesional docente. Sin embargo, sólo la continuidad de un trabajo colectivo de reflexión sobre la práctica permitirá lograr transformaciones más profundas y duraderas de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, P. (2004). *Los alimentos rendidores y el cuerpo de los pobres*. Último acceso en 10 de mayo de 2013: <http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/Los%20Alimentos%20Rendidores%20y%20el%20Cuerpo%20de%20los%20Pobres%20Patricia%20Aguirre.%20los%20alimentos%20rendidores%20y%20el%20cuerpo.pdf>

Apple, M. (2003). Comiendo papas fritas baratas. *Revista Docencia*, 20, 47-55.

Banet, E. (2012). ¿Por qué los escolares no aprenden conocimiento y hábitos saludables relacionados con la alimentación?: opinión del profesorado. *Actas del XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 205-212). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

Duschatzky, S. & Skliar, C. (2003). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos acerca de la diversidad y sus implicancias educativas*. Último acceso en 10 de mayo de 2013: http://www.redligare.org/IMG/pdf/diversidad_bajo_sospecha.pdf

Gracia-Arnaiz, M. (2007). Comer bien, comer mal: la medicalización del comportamiento alimentario. *Salud Pública de México*, 49 (3).

Izquierdo Aymerich, Gómez Galindo, Ramos de Robles, Bahamonde, Diaco, Aliberas Maymí, Gutiérrez Espinet (2013). Modelización del fenómeno de alimentación humana: de la mirada disciplinar a la multirreferencialidad. *Actas del IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (pp. 252-258). Enseñanza de las Ciencias (nº extra).

Lema, S., Longo, E. y Lopresti, A. (2003). *Guías alimentarias para la población argentina*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas dietistas y Ministerio de Salud de la Nación.

Rivadulla López, J.C. (2012), ¿Qué dicen tratar los/as maestros/as del último ciclo de educación primaria sobre nutrición humana? *Actas del XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 1275-1281). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

Rivarosa, A. & De Longhi, A. L. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: La alimentación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Villarejo Villar, A.B. (2012). Alimentación y salud en la adolescencia. *Actas del XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 1353-1368). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

ⁱ Corresponde a la Educación Infantil española.

ⁱⁱ Acreditado por la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación (provincia de Buenos Aires, Argentina).

ⁱⁱⁱ Se refiere a la cesta de consumo.

^{iv} A partir de diversas fuentes, elaboramos una Tabla como otra modalidad gráfica de presentación de informaciones sobre los componentes de la dieta, clasificando en energéticos, plásticos y reguladores e incluyendo su relación con los grupos de alimentos.

^v Información y fotografías extraídas de: <http://marcianosmx.com/hungry-planet-las-comidas-del-mundo/>
^{vi} Cesta básica de consumo.