

Reflexiones en torno a una propuesta didáctica sobre Alimentación y Nutrición Materno-Infantil en un contexto de Educación No Formal **Reflections about a didactic proposal on Maternal-Infant Nutrition and Nourishment within a non-formal educational context**

Valeria Ximena Rodríguez¹ y Patricia Mariela Morawicki²
Universidad Nacional de Misiones. 3300. Misiones. Argentina.
¹valeriximena85@gmail.com - ²pmorawicki@gmail.com

Recibido 31/07/2013 – Aceptado 11/04/2014

Resumen

Este artículo presenta las ideas centrales de un proyecto educativo formulado y desarrollado en un ámbito de Educación No Formal, a partir de un diagnóstico participativo de carácter cuali-cuantitativo del contexto situacional de la población de estudio y sus problemáticas educativas. La temática a desarrollar fue *Alimentación y Nutrición Materno-Infantil*, destinada a las mujeres y madres que asisten a un Centro de Atención Primaria de Salud. Sus objetivos generales consistieron en promover prácticas alimentarias saludables y problematizar acerca de los significados que traen los sujetos en torno a ellas, relacionándolas con sus hábitos, costumbres y creencias sobre Alimentación.

Palabras clave: Proyecto Educativo, Educación No Formal, Alimentación, Nutrición materno infantil.

Abstract

This article outlines the main ideas of an educational project created and developed in a non-formal educational learning field, from a participatory qualitative and quantitative diagnosis of the situational context in this population case study and its educational character issues. The topics to develop were *Maternal-Infant Nutrition and Nourishment*, aimed to women and mothers who attend to a Primary Health-Care Center. The general aim was to promote healthy eating practices and consider these persons' issues, relating them to their habits, customs and beliefs on Nourishment.

Keywords: Educational Project, Non-formal Education, Nourishment, Maternal-Infant Nutrition.

Introducción

El presente artículo tiene por finalidad divulgar y compartir experiencias educativas en torno a la construcción de significados sobre la temática Nutrición Materno-Infantil en un contexto de Educación No Formal como es el Centro de Atención Primaria de Salud. Dicho trabajo ha formado parte de la asignatura Proyecto Educativo, de la carrera de

Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Misiones, siendo las destinatarias las madres y mujeres embarazadas que asisten al lugar.

El proyecto educativo es una instancia de aprendizaje para el alumno del Profesorado en Biología, que debe acreditar sus competencias profesionales y buscar los medios, a partir de los conocimientos y herramientas obtenidos en el transcurso de su formación profesional, para autogestionar y pensar en un ámbito comunitario de educación no formal, como oportunidad para abordar problemáticas a través de acciones educativas.

El proyecto educativo formulado presentó tres etapas bien definidas, las que se han concretado en el periodo de un año.

En primer lugar se realizó una aproximación al contexto situacional de estudio, mediante un diagnóstico de carácter cuali-cuantitativo, utilizando varios instrumentos de análisis, tales como observaciones participantes y no participantes, entrevistas y encuestas tanto a pacientes mujeres como a personal médico y administrativo.

En segundo lugar, en base a los resultados obtenidos del diagnóstico, la triangulación de los datos sirvió para iniciar el diseño y formulación del proyecto educativo.

Se planificaron tres talleres y una charla informativa con un profesional del área de la salud para abordar la temática surgida en el diagnóstico, correspondiente a "Nutrición Materno-Infantil".

La ejecución del proyecto tuvo lugar durante el mes de noviembre del año 2012 y se utilizó el registro evocado y la fotografía como instrumentos pensados para la evaluación *ex ante* (evaluación previa) y *ex post* (evaluación posterior), necesarios para realizar el meta-análisis de cada encuentro.

Desarrollo

Para llevar a cabo tal propuesta didáctica se pensó al docente no así como un sujeto neutro que aplica técnicas sino "*un sujeto lleno de supuestos, creencias, valores e ideas que establecen no sólo las maneras de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza, producto de sus experiencias escolares como alumno y después, como docente*", en consonancia con lo expresado por Carr y Kemmis (en Davini, 1997:117).

En cuanto a las etapas del proyecto, el diagnóstico es visto como una práctica democrática de relación social que posibilita fundamentar y diseñar mejor las actividades y plantear más correctamente los recursos necesarios (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003), con el cual podemos enfocar la mirada hacia un segmento de la población con las problemáticas propias de este grupo en particular, con una historicidad y singularidad que no lo tiene otro.

Durante el diagnóstico se utilizaron estrategias que promuevan el acercamiento y la participación de la población destinataria, para obtener información sobre sus historias y experiencias de vida, que son una manera de conocer y de aproximarnos a ese contexto situacional y a las problemáticas educativas que predominan en la población de estudio.

Esta etapa sirvió para que el grupo comience a preguntarse y a indagar sobre sus necesidades, a conocer otras realidades diferentes o similares a las suyas, a integrarse y a verse como una comunidad, que comparte las mismas situaciones. Como lo expresa Prieto Castillo (1988), el diagnóstico participativo constituye un buen camino para terminar con la falta de comunicación de experiencias y de conocimientos entre los miembros de una comunidad.

Se buscaron informantes clave y referentes confiables que aporten información y se triangularon los datos provenientes de las diversas fuentes extraídas. De ese modo, la información constituye la combinación en un estudio único, de distintos métodos o fuentes de datos (Taylor y Bogdan, 1994).

A partir del diagnóstico participativo, se analizó el contexto y la dimensión social, económica e histórica que caracteriza a la población de estudio. Hubo una aproximación a las realidades de las mujeres que asisten al centro de salud y un reconocimiento de sus necesidades e intereses educativos más urgentes, es decir, muchas expresaron su interés por informarse y comprender qué alimentos son los adecuados para nutrir a sus hijos pequeños, que en la mayoría de los casos no superan los 10 años de edad.

La población destinataria posee dificultades para mantener una alimentación saludable, motivada por sus bajos ingresos económicos y los escasos conocimientos sobre cómo alimentarse y cómo alimentar a sus hijos. En general la misma proviene de los distintos barrios periféricos de la zona sur de la ciudad de Posadas y la edad de las mujeres encuestadas varía de 15 a 59 años. En cuanto a su nivel de escolaridad, sólo el 6% de las mujeres encuestadas ha completado sus estudios secundarios, y el 72% no los ha finalizado; asimismo un 22% de las mujeres cuenta con los estudios primarios incompletos, observándose que un pequeño porcentaje es la que continuó estudiando.

En función a los resultados obtenidos en el diagnóstico participativo, los objetivos generales del proyecto se centraron en promover una alimentación saludable para mejorar y/o modificar sus prácticas alimentarias, hacia una mayor calidad nutricional de las dietas de sus núcleos familiares, estimular la lactancia materna durante los primeros seis meses de vida del recién nacido y valorar la importancia de una nutrición infantil adecuada para el buen desarrollo bio-psico-social del niño.

Se trabajó la temática "alimentación" como una característica cultural y de gran significación familiar, en la que influyen los hábitos, los gustos, las costumbres y creencias familiares y sociales, la variedad y disponibilidad de alimentos en el mercado, la manera de prepararlos y con qué personas se comparten esas preparaciones (Borches, 2009). Para ello se implementaron acciones de promoción de la salud sobre alimentación saludable, lactancia materna y nutrición materno-infantil en un ámbito de Educación No Formal.

El campo educativo, para su fortalecimiento, necesita profesionales capaces de desarrollar sus prácticas educativas en una diversidad de situaciones y contextos, con el sujeto de aprendizaje como protagonista en la acción (Morales, 2005). La intencionalidad estuvo basada en proporcionar especial participación a los educandos para promover el aprendizaje interpersonal en trabajos grupales, y que trasladen lo aprendido a los lugares

en que viven y junto a su grupo familiar, convirtiéndose de esta manera en posibles agentes multiplicadores y promotores de prácticas alimentarias saludables, sabiendo que, como lo expresa Borches (2009), la alimentación es la base para una vida saludable, desde el crecimiento biológico hasta el desarrollo cognitivo y afectivo de las personas.

En los tres primeros encuentros se utilizó la metodología de taller, para potenciar un espacio de reflexión y análisis sobre las ideas de los participantes, y de ese modo posibilitar el debate y el intercambio, afianzar vínculos y promover un compromiso que deriven en acciones de cambio en esa comunidad. Como bien lo expresa García (2001), el taller se establece como experiencia social siempre que los participantes interactúen entre sí en torno a una tarea específica. Esta experiencia modifica el rol del educando, de un rol pasivo a un rol protagónico en el aprendizaje.

Se alternaron los trabajos grupales con expositivas dialogadas, dado que este espacio es interesante para construir el conocimiento retomando las ideas y conocimientos previos de los sujetos, y es útil como instancia de comunicación de las producciones grupales, profundizando contenidos actitudinales tales como la valoración de las producciones y el respeto por otras formas de mirar la misma realidad, como por ejemplo qué piensan sobre los hábitos, creencias y costumbres en torno a la alimentación y el modo de preparar los alimentos.

En el primer taller, denominado "Alimentación y Nutrición Materno-Infantil", se efectuó la presentación de los participantes mediante una actividad vivencial de animación, de carácter lúdico. Se organizó una ronda y se explicó en qué consistía esta instancia: *"Vamos a jugar... El juego se llama el "Juego de la Telaraña" y la persona que tenga el ovillo de lana debe presentarse, decir su nombre y qué le gusta hacer, además de contar cuáles son sus expectativas acerca de los talleres."* Esta instancia lúdica promovió el establecimiento de vínculos en el grupo y el conocimiento de las expectativas de los participantes al asistir a estos encuentros. Según Gili y O'Donnell (en García, 2001), en el trabajo grupal con adultos, el juego tiene propiedades modificatorias por sí mismas, sobre todo en relación a sus virtudes creativas e imaginativas. Estas virtudes se recrean en este espacio, al permitirse un momento para el abandono de los prejuicios y las conductas estereotipadas de la vida adulta, cuantiosas en ámbitos de Educación Formal y de la vida cotidiana, para dar libertad a la imaginación y a la fantasía, partiendo de la idea que jugar es hacer, y lo que se pretende con la implementación de una técnica, también es un *hacer*: un hacer reflexivo, colectivo, productivo en relación a un fin determinado (García, 2001).

En este primer encuentro las madres pudieron expresar sus intereses y expectativas con respecto al desarrollo de los talleres. Algunos comentarios de las participantes en relación a las expectativas fueron: *"yo vine para aprender... quiero aprender a alimentar a mis hijos."*; *"yo quiero empezar a comer sano"*; *"a mí me gustaría dejar de comer cosas pesadas como pizzas, hamburguesas, fiambres, porque sé que me hacen mal, pero no sé qué puedo comer"*; *"yo tengo que saber qué alimentos son buenos para cuando tenga mi bebé."*

En relación a la alimentación y la nutrición, se valoró la indagación de ideas y saberes previos de las participantes, retomándolas en el segundo taller, como anclajes conceptuales para luego desarrollar los conceptos nuevos, porque las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse provechosamente si se refieren, como bien expresa Ontoria, a conceptos o proposiciones ya disponibles que proporcionan las anclas conceptuales (en Aebli, 1995).

Esta instancia fue significativa para esclarecer ciertos términos, como “alimentos buenos” y “alimentos malos”. Se explicó que esa tipificación no existe, sino que existen hábitos de alimentación no saludables, debido a que no todos los alimentos que consumimos contienen nutrientes, como por ejemplo las gaseosas, que en su mayoría tienen las llamadas “calorías vacías”, que no aportan nutrientes a nuestro organismo, y por otro lado existen alimentos ricos en nutrientes, como las frutas, los cereales y los lácteos.

Se pensó el trabajo grupal como mediador del desarrollo potencial en los participantes, según el concepto de Vygotsky (1979) sobre la Zona de Desarrollo Próximo, que considera que el sujeto es capaz de aprender con ayuda de otras personas, además del nivel de desarrollo efectivo dado por lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma. Asimismo, se entiende por lo grupal a aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, en el cual surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos con objetivos comunes de aprendizaje (Souto de Asch, 1993).

Las intervenciones didácticas requirieron de la participación activa de los sujetos, para poder confrontar ideas y conocimientos sobre los hábitos alimentarios, valorando el cuidado de la salud personal y familiar. Se buscó promover en forma permanente la construcción de conocimientos y con ello la capacidad de tomar decisiones que les posibiliten modificar su situación alimentaria-nutricional, la de su familia y la de su entorno, y de esta manera orientarse a la práctica de una alimentación saludable.

En el tercer taller, uno de los temas centrales a trabajar fue la Gráfica de la Alimentación Saludable (Óvalo), porque refleja cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en la alimentación cotidiana: consumir una amplia variedad de alimentos, incluir alimentos de todos los grupos a lo largo del día, consumir una proporción adecuada de cada grupo, y elegir agua potable para beber y preparar los alimentos (Borches, 2009).

Las estrategias didácticas seleccionadas tuvieron una clara intencionalidad, hacia una didáctica crítica, en la que el aprendizaje es pensado como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción. Las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los diseños mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado (Morán Oviedo, 1995), atendiendo a las peculiaridades de la institución, a las características y necesidades de los educandos; y dando importancia a aquellas situaciones de aprendizaje que permitan generar experiencias que promuevan la participación de los sujetos en su propio proceso de conocimiento.

También, surgieron propuestas o alternativas de parte de algunas madres, al expresar por ejemplo que tienen huertas en sus hogares para disponer de alimentos que

sirvan a la preparación de sus comidas, y comentaron a las demás madres cómo hacerlo y qué sembrar, como por ejemplo, qué verduras y hortalizas se pueden disponer todo el año. Se mencionó la variedad de frutas y verduras que se pueden consumir, y la importancia de combinar los grupos de alimentos; las porciones, que deben ser acordes al gasto energético de cada persona y los aportes de nutrientes de cada grupo de alimentos.

En la socialización de las producciones grupales se revisaron conceptos y cuestiones relacionadas con las prácticas alimentarias de los participantes y sus familias, donde se pudo aprender con los otros, a partir de los aportes de cada uno, dado que, como menciona Piaget (1978), el sujeto aprende en interacción con su medio, dado que ante la ausencia de acción, no hay aprendizaje. El docente debe buscar comprometer al sujeto que aprende y posibilitar la interacción con el medio, físico y social.

Se comparó cada producción realizada con el óvalo de la alimentación, junto a los grupos de alimentos representados de acuerdo a las proporciones adecuadas para una dieta saludable. De esta manera, los participantes pudieron problematizar qué alimentos comían en exceso o en pocas proporciones, y afirmar cuáles están ausentes en sus dietas, promoviendo el debate y el intercambio de ideas.

En el cuarto encuentro se organizó una charla informativa con una profesional del área de la salud, especialista en nutrición, para abarcar otros aspectos más complejos e incentivar a los sujetos de aprendizaje en la búsqueda de propuestas o alternativas para intentar resolver o modificar hábitos no saludables de alimentación. La temática consistió en la Lactancia Materna y Nutrición Infantil, dado que es importante que la población destinataria se informe y tenga en cuenta los beneficios que aportan al recién nacido el hecho de darle de mamar a partir de su primer hora de vida, según recomendaciones de la OMS (Restrepo, 2000); además se trabajó y problematizó sobre ciertas costumbres actuales tales como el reemplazo de la leche materna por marcas comerciales fortificadas.

A modo de indagación se formularon los siguientes interrogantes:

- ¿Qué creen que es la lactancia materna? ¿Cuál es su importancia?
- ¿Hasta qué edad es recomendable dar de mamar a sus hijos?
- ¿Influye la alimentación de la madre? ¿Por qué?
- ¿Qué beneficios creen que trae dar de mamar a sus hijos?
- ¿Qué contiene la leche materna? ¿Qué le aporta a los chicos?

Las preguntas actuaron como disparadores en la construcción del conocimiento, al permitir la indagación de las ideas y conocimientos previos que traen consigo los participantes de encuentros anteriores. Como lo expresa Galagovsky (2008), para hacer ciencia es necesario, en primer término, hallar una buena pregunta sobre la cual los estudiantes puedan tener ideas, creencias, prejuicios, significaciones. Cómo encontrar estas buenas preguntas es la cuestión más difícil del *arte* de enseñar.

En la charla informativa se generó un diálogo interesante donde se pudieron rescatar cuestiones útiles, tales como, qué importancia tienen los cítricos y la vitamina C en la dieta, y se enfatizó la importancia de beber abundante agua y realizar actividad física.

También se habló acerca de las diversas creencias que existen sobre la lactancia, o los consejos proporcionados por familiares o vecinos, por ejemplo para estimular la producción de leche materna. De esta manera podemos reflexionar sobre la diversidad de representaciones mentales y significados que puede tener una persona para explicar algún fenómeno de la realidad en un contexto determinado, en la que no hay una mirada única del objeto. Según Rivarosa y De Longhi (2006), las representaciones mentales no pueden ser entendidas lejos de sus contextos culturales, que aportan sistemas de conocimiento e información constante.

Se trabajó con el buzón "*Quiero Saber...*", donde los participantes debían depositar un papelito de color con sus dudas, interrogantes, o particularidades. Hubo una interacción entre profesional y sujetos de aprendizaje donde se pudo negociar significados a partir del diálogo y el debate. Como lo expresa Litwin (2010), compartir y negociar significados entre docentes y alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico, donde la asimetría se da cuando los profesores suspenden la construcción que poseen y que tiene sentido social, en búsqueda de la construcción de los alumnos, aceptando la reflexión y la interpretación de los sujetos.

Surgieron inquietudes de parte de las madres, por ejemplo, si al bebé se le debía dar de beber agua durante los primeros seis meses, además de la leche materna, a lo que la profesional respondió que la leche materna contiene todos los nutrientes necesarios para el bebé, incluido el agua, por lo que no es necesario, salvo que sean días muy calurosos y el pequeño se encuentre bajo el sol, para evitar que se deshidrate. Se generó un espacio dialéctico entre la profesional y los sujetos.

Durante la charla, se trabajó en los roles de coordinador y mediador en cada instancia realizada. Se puso especial atención en ciertos momentos, donde la profesional utilizó términos muy complejos para las madres, como por ejemplo inmunoglobulinas al referirse a los anticuerpos. En esos momentos se destacó la importancia del rol docente en el desarrollo de la transposición didáctica, con el uso de un lenguaje más cercano a su contexto.

Al finalizar cada encuentro se realizó una evaluación, entendiendo a la misma como un "*proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recolección de información –valiosa y fiable- dirigido a valorar la calidad y los logros del proyecto, como base para la ulterior toma de decisiones de mejora*", siguiendo lo mencionado por Pérez (en Gento Palacios, 1998:85).

En la evaluación se debía otorgar un valor cualitativo a cada uno de los momentos de las actividades realizadas, diferenciadas en Malo – Regular – Bueno – Muy Bueno. Esta actividad permitió poner de manifiesto las opiniones de los participantes y tomar sus experiencias como dispositivos para mejorar las propuestas didácticas desarrolladas. En general, los encuentros tuvieron muy buena aceptación entre los participantes, quienes

al final de cada uno de ellos expresaron su conformidad con las actividades propuestas y opinaron de manera favorable sobre la explicación desarrollada de los diferentes temas. Algunos testimonios dan cuenta de ello: *"me gustó aprender a combinar los alimentos para comer variado"*, y otra madre comentó que *"aproveché para sacarme las dudas sobre las cuatro comidas que hay que cumplir, yo creía que eran sólo dos comidas al día: almuerzo y cena"*.

La tarea docente fue vivida como un proceso de búsqueda continua de estrategias y alternativas para desarrollar elementos que sirvan a la construcción del conocimiento en los sujetos, teniendo en cuenta la transposición didáctica y el uso de lenguaje acorde al contexto en el que sucedieron los encuentros. Además, cada encuentro sirvió de aprendizaje personal y profesional, por ejemplo en la autogestión y la toma de decisiones de manera responsable y revalorizando el concepto de la ética profesional. Como indica Litwin, enseñar es aprender: *"Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro, porque implica lo mejor de nuestras decisiones de hoy, que probablemente al reflexionar mañana sean de nuevo tipo"* (2010:113).

La práctica presentó momentos ambiguos, surgidos de la inmediatez, que contribuyeron al proceso de enseñanza y aprendizaje y en el cual surgieron diferentes contenidos interconectados, relacionados entre sí y con las vidas cotidianas de los participantes, posibilitando no sólo el aprendizaje de la población destinataria sino también el aprendizaje docente. Como lo expresa Edelstein (1995), las prácticas son el resultado de la aplicación de principios de percepción y de acción no explícitos en las cuales la ambigüedad es el resultado, lo que los aproximaría a la obra de arte.

Reflexiones Finales

El proyecto educativo significó un gran disparador de la construcción de sentidos en la formación del rol como Profesora en Biología, el que permitió la reflexión sobre las propias prácticas, los conocimientos y valores que se lograron construir junto a los sujetos con los que se interactuó.

Asimismo, resulta interesante repensar la importancia de la profesión docente en la actualidad, el coraje y la valentía necesarios para llevar a cabo esta tarea tan apasionante, ardua y a la vez tan desvalorizada por la sociedad de hoy, teniendo en cuenta la responsabilidad ética y moral de formar sujetos sociales en esta disciplina científica compleja. Como lo expresa Marchesi (en Tenti Fanfani, 2008), se debe enfatizar el carácter moral de la profesión docente y la necesidad de descubrir el valor y el sentido de esta tarea, para ejercerla y vivirla plenamente, dado que la fuerza de la educación radica en gran medida en el encuentro, en la comunicación, en la complicidad, en los proyectos compartidos, en la sensibilidad, en los logros obtenidos y en la preocupación por los otros.

Es la necesidad de contextualizar el conocimiento, de acuerdo a las vivencias de las personas involucradas en esa práctica educativa, lo que da valor a lo aprendido. De esta manera se logró articular la teoría con la práctica, considerando que la misma no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las

condiciones reales y de los contextos que facilitarán la acción para el cambio (Sanjurjo, 2008).

En las distintas etapas del proyecto, se orientó al concepto de empoderamiento, en el marco de la promoción de la salud y hacia el logro de cambios positivos en los sujetos destinatarios, que posibiliten tomar el control de sus vidas, sobre acciones que afectan su salud, según la OMS (Restrepo, 2000) para comprometerse y tomar decisiones que favorezcan a su entorno, el bienestar personal y de sus familias.

Por lo expuesto, el proyecto educativo es una herramienta valiosa para promover estas acciones a partir del aprendizaje y a la vez fortalecer vínculos en una comunidad, en este caso en un ámbito de Educación No Formal, siguiendo un enfoque tendiente hacia la Educación para la Salud como un derecho individual y social que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la adopción y/o modificación de conocimientos, actitudes y prácticas de la población con el fin de ayudar a la promoción, protección, recuperación y/o rehabilitación de la salud propia y de la de los demás, a través de su movilización activa de carácter participativo o el ejercicio del autocuidado (García, 2001).

En cada encuentro se trabajó el rol de guía, entre el conocimiento y los sujetos de aprendizaje, haciendo de andamiaje, continua y predominantemente en las tareas de mayor complejidad, para poder realizar con éxito las actividades propuestas; andamiaje pensado como ejercicio de apoyo para aquellos aprendizajes que están alejados de las capacidades del aprendiz (De Longhi, 2001).

Este espacio de aproximación al trabajo docente fuera del ámbito de la escuela, fue un mecanismo que sirvió para dar respuesta a las necesidades de la población. En el mismo se pusieron en práctica los conocimientos disciplinares y pedagógicos aprendidos durante la formación académica.

Se aportaron maneras de contribuir a una Educación Alimentaria, en pos de promocionar e incentivar en ellos conductas y hábitos de alimentación saludables, considerando que la educación supone, en concordancia con Marchesi, creer en las posibilidades de cambio de las personas y tener confianza en que se puede conseguir una vida mejor para las futuras generaciones (en Tenti Fanfani, 2008).

De esta forma es posible reflexionar sobre la complejidad de la profesión docente, por el hecho de trabajar con sujetos sociales, que están enmarcados en un contexto social particular y en un momento histórico único, donde cada acto, gesto o palabra genera sentimientos, emociones, ansiedades, conflictos, desafíos, en uno mismo y en los otros. Como lo expresa Sanjurjo (2008) reconocer la complejidad admite aceptar la incertidumbre propia de las prácticas, pero también asumir que las mismas son construcciones, históricas, producto de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto, son posibles de modificar.

Referencias bibliográficas

Aebli, H., Colussi, G. y Sanjurjo, L. 1995. *Fundamentos Psicológicos de una Didáctica*

- Operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares.* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Borches, E., et al. 2009. *Educación Alimentaria y Nutricional.* Libro para el docente 1. Serie Ciencia, Salud y Ciudadanía. Proyecto de Alfabetización Científica. Buenos Aires: FAO y Ministerio de Educación.
- De Longhi, A. L. 2001. ¿Cuáles son los principales cambios en la didáctica de la biología en los últimos años? *Memorias de las V Jornadas Nacionales de Enseñanza de la Biología.* Argentina.
- Davini, M. C. 1997. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. C. A. 1995. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Galagovsky, L. R. 2008. *¿Qué tienen de "naturales" las ciencias naturales?* Buenos Aires: Biblos.
- García, D. 2001. *El Grupo. Métodos y Técnicas Participativas.* Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gento Palacios, S. 1998. Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI*, 1: 93-128.
- Litwin, E. 2009. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
- Morales, M. 2009. *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación No Formal: Una Oportunidad para Aprender.* Montevideo: UNESCO.
- Morán Oviedo, P. 1995. *La docencia como actividad profesional.* México: Gernika.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. 2003. *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia.* Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. 1978. *La equilibración de las estructuras cognitivas.* Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Prieto Castillo, D. 1988. *El derecho a la imaginación. Apuntes sobre Comunicación y Educación.* Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- Restrepo, H. E. 2000. *Incremento de la capacidad comunitaria y del empoderamiento de las comunidades para promover la salud.* México: OMS-OPS.
- Rivarosa, A. y De Longhi, A. 2006. La noción de alimentación y su representación en alumnos escolarizados. *REEC Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (3): 534-552.
- Sanjurjo, L. 2008. *Los dispositivos para la formación de las prácticas docentes.* Rosario: Homo sapiens.
- Souto de Asch, M. 1993. *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Taylor S. J. y Bogdan, R. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. 2008. *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vygotsky, L. S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Buenos Aires: Grijalgo.