

De la Inter a la Transdisciplinariedad en el abordaje del hecho alimentario. Una reflexión para compartir desde la Educación

Maria Elena del Valle (1) y Ernesto Elías De La Cruz Sánchez (2)

(1) Doctor en Educación, Especialista y Magíster en Historia. Profesor Agregado. Departamento de Geografía e Historia. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

(2) Magíster en Educación y Especialista en Evaluación Educacional. Profesor Agregado. Dpto. de Ciencias Naturales y Matemática. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Correo: mdelvalle@gmail.com ; ernestodelacruz0203@yahoo.es.

Resumen:

El presente artículo presenta en primer lugar, una descripción de la evolución del pensamiento transdisciplinario, en segundo término, la explicación de sus principales implicaciones, en tercer término se describe como la reflexión interdisciplinaria evoluciona hacia la transdisciplinaria generando lenguaje y categoría de análisis, en cuarto término la explicación de la alimentación como proceso social y cultural, y por último, se describe una propuesta transdisciplinar a partir del abordaje de los principales temas vinculados a la alimentación y nutrición, desde la perspectiva educativa y considerando sus diversas dimensiones y contextos. Este artículo pretende ser una aproximación al pensamiento complejo que plantea esta tendencia ya que a través de él puede lograrse una comprensión más profunda de los objetos de estudio abordados.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, pensamiento complejo, alimentación.

Abstract:

The present article presents at first, a description of the evolution of the thought transdisciplinary, in the second term, the explanation of his principal implications, in the third term it is described as the interdisciplinary reflection evolves towards the transdisciplinary generating language and category of analysis and in fourth term the explanation of the supply as social and cultural process. Finally, we describe a proposal from transdisciplinary approaches the main issues related to food and nutrition, from an educational perspective and considering its various dimensions and contexts. This article tries to be an approximation to the complex thought that raises this trend since across him there can be achieved a deeper comprehension of the objects of study approached.

Key words: Transdisciplinariedad, complex thought, supply.

El conocimiento debe utilizar la abstracción, pero este también debe buscar construirse con referencia a un contexto, y, por ende, debe movilizar lo que el conociente sabe del mundo. La comprensión de datos particulares sólo es pertinente en aquel que mantiene y cultiva su inteligencia general, que moviliza sus conocimientos de conjunto en cada caso particular; Marcel Mauss decía: "Hay que recomponer el todo".

EDGAR MORIN

En el Occidente cristiano, el florecimiento de las ciudades burguesas trajo consigo el auge de las enseñanzas. Los hijos de los burgueses enriquecidos deseaban escalar posiciones sociales y las universidades surgieron como corporaciones de maestros y discípulos que funcionaban de forma autónoma. En ellas se comenzó a desarrollar de manera formal y sistemática estructuras de conocimiento que en principio buscaban darle coherencia a una actividad que en el mundo se hacía por primera vez.

A lo largo de todo el siglo XII, los eruditos que enseñaban en estas escuelas incrementaron su interés por cuestiones referidas a la clasificación y al contenido de los estudios, con el propósito de atribuirles un mayor sentido práctico que atendiera a las necesidades de la vida cotidiana. Algunas escuelas comenzaron a adoptar un carácter más corporativo, y en el período relativamente breve de un siglo, dieron origen a una nueva institución: la universidad o "*studium generale*", como se la llamó al principio. El surgimiento obedeció a la imperiosa necesidad de dar una formación adecuada a juristas, maestros y clérigos que integraban las administraciones cada vez más complejas de la Iglesia y el Estado (1).

Como parte de este proceso surgieron esfuerzos concretos que se materializaron en la constitución de lo que luego se denominó: *Las disciplinas*. Dicha clasificación del saber en estancos generó autonomía entre los diferentes saberes, la necesidad de delimitar las fronteras entre uno y otro conocimiento, la gestación de un lenguaje específico y la generación de métodos y técnicas particulares para cada una de ellas.

Estas universidades tenían las siguientes características: (2).

1. Corporativa

En el derecho romano, corporación o *collegium* es la totalidad de las personas que lo conforman, con entidad jurídica para ejercer actos como poseer y contratar. Los grupos de personas dedicadas al menester intelectual se denominan *studium* o *universitas*.

2. Universal

La universalidad está relacionada con las causas que influyeron en su nacimiento, ontológicas y sociales. También por las fuentes a las que acudieron para adquirir sus sistemas administrativos y la apelación del poder pontificio para obtener reconocimiento institucional (universalidad de jurisdicción).

- Se extendieron por todo el continente europeo, abriendo sus puertas a estudiantes y maestros sin distinguir entre sus procedencias, lenguas y naciones (universalidad geográfica).
- El latín sirvió a todas como instrumento de comunicación científica y espiritual (universalidad lingüística).

De esta manera el conocimiento se constituyó en una especie de malla de certezas con la que se abrazaría de allí en adelante la actividad intelectual en el mundo occidental. Sin embargo la institución disciplinaria entrañó un riesgo de hiper-especialización del investigador y un riesgo de cosificación del objeto de estudio donde se corrió el riesgo de olvidar que este es extraído o construido para dar respuestas a realidades concretas. El objeto de la disciplina será entonces percibido como una cosa en sí; las relaciones y solidaridades de este objeto con otros, tratados por otras disciplinas, serán dejadas de lado, así como también las ligazones y solidaridades con el universo del cual el objeto es parte (3). La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar a la disciplina en relación a las otras y en relación a los problemas que cabalgan las disciplinas.

El espíritu hiper-disciplinario va a devenir según el autor, en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión extranjera en su parcela del saber. Se sabe que en el origen la palabra disciplina designaba un pequeño fuste que servía para auto-flagelarse, permitiendo por lo tanto la autocrítica; en su sentido degradado la disciplina deviene en un medio de flagelación a los que se aventuran en el dominio de las ideas que el especialista considera como de su propiedad. Todo lo antes descrito derivó entonces en un aislamiento no confeso de todas las

disciplinas que comprometidas a definirse construyeron cercados impenetrables entre unas y otras.

Estos cánones se fueron anquilosando haciendo devenir a la ciencia en una crisis lapidaria. Los aparatos conceptuales se fueron encontrando cada vez más impotentes ante las demandas del conocimiento y como consecuencia de la natural dialéctica se fueron generando nuevas reflexiones. Desde 1970 ya Piaget se aproximaba a la necesidad de renovar estos paradigmas petrificados evocando la voluntad de vincular los saberes, al menos aquellos que tienen un objeto compartido.

En 1987 en el Centro Internacional para la Investigación transdisciplinaria, 163 personas también se asociaban a la misma inquietud. Para 1993 Funtowicz y Ravetz señalaban la necesidad de considerar la incertidumbre y la temporalidad como atributos de conocimiento y más cercano a nuestros días. El agotamiento de los clásicos esquemas mentales a través de la ilustradora imagen del síndrome de la “*Torre de Babel*” en la que los sabios dueños de certezas temporales hablan idiomas solo comprensibles por ellos mismos (4).

La capacidad creadora atenazada por una ciencia ya caduca, empezó a ser rescatada por una nueva visión: la multi- inter- trans- disciplinarietà. Ahora bien, siendo que todos los prefijos persiguen el mismo propósito, su morfología tiene implicaciones diferentes. Se trata en nuestro caso de un problema de prefijos. No nos apetece en este caso hacer multidisciplinarietà en la que como tomos de una misma enciclopedia cada área del saber tiene un vértice común en el que converge. Tampoco nos proponemos la vinculación de dos áreas en la comprensión de un mismo fenómeno, nuestra empresa es más ambiciosa. Lo que plantea la transdisciplinarietà es más complejo y comprometedor.

El propósito será describir como se operacionaliza este “enfoque” nuevo de la transdisciplinarietà, cuáles son sus atributos e implicaciones y seguidamente la descripción de un objeto de estudio específico desde esta práctica: *La alimentación*.

Primero: El objeto de estudio es para todos, el mismo.

La Gnoseología, quienes atribuyen su paternidad y uso a Kant y la Epistemología cuya generación es atribuida al escocés Ferrier, comparten sus espacios y se solapan para abordar desde una perspectiva lo más holística posible la realidad como una construcción compleja, caleidoscópica que en su diversidad se hace una. De esta manera y rescatando las inquietudes de Heráclito, Zenón, Platón, Aristóteles, Spinoza, Hegel, Engels, Popper, Kuhn y haciendo dialéctica de la realidad nos tropezamos con un hombre que deja de estar parcelado en estancos y al que hay que aproximarse con una visión que se pretende sistémica.

Segundo: El lenguaje como ADN vinculante.

*Todo cambio de visión presupone un cambio de lenguaje.
El lenguaje transdisciplinario puede permitir acceder al lenguaje
global que se busca para el reencuentro de los conocimientos parcelados.
El ejemplo en acción más puro de este lenguaje es el lenguaje de la poesía (5).*

Ya en su momento Wittgenstein afirmó: los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo. En las líneas precedentes describimos someramente las limitaciones que empezó a experimentar el pensamiento científico tradicional, esta sedimentación paralizante no dejó exento al lenguaje como envoltura inmaterial del pensamiento. Las mismas limitaciones que se pusieron en evidencia fueron creando lenguajes tan específicos, tan técnicos, tan “locales” que se volvieron murallas que idiomáticas.

El reto en este caso, cuando hablamos de transdisciplinariedad, es no solamente cambiar la visión del objeto de estudio sino también de manera imbricada, el lenguaje a través del cual nos aproximamos a él. El único lenguaje que puede aproximarse al que nos proponemos es el lenguaje del arte, de la poesía, de la imaginación. Es la belleza de lo abierto, lo global, lo conectado lo que pretende el lenguaje en la transdisciplinariedad, un lenguaje que pueda ser aprehendido y comprendido por el especialista en cualquier área del saber.

Pero, ¿cómo se hace para lograr que el lenguaje sea una posibilidad, más que una prisión, un camino más que un destino?, Una humilde aproximación a esta experiencia es la que presentamos en este artículo, un abordaje de un fenómeno cotidiano como el de la alimentación a través de visiones vinculantes que derivan al final en una experiencia enriquecedora y novedosa en la que el objeto de estudio se aborda deslastrado de vicios y armaduras de antaño.

De la alimentación como hecho socio-cultural

La alimentación –o hecho nutricional- constituye una de las múltiples actividades de la vida cotidiana en cualquier grupo social y, por su especificidad y polivalencia, adquiere un lugar central en la caracterización e interpretación biológica, social, psicológica, simbólica, económica, religiosa y cultural de la especie humana (6,7). Más aún en el *hecho alimentario* no sólo debe importar conocer o analizar *qué* se come (consumo), *quién* lo hace y con *quién*, *cómo*, *dónde* y *cuándo* (prácticas), sino también, los *para qué* y los *porqué* de todo ello (ideología, utilidad y finalidad), dentro de marcos locales y globales de análisis y formación (8).

En lo particular, el comportamiento nutricional del hombre deberá ser estudiado no sólo desde el punto de vista fisiológico y psicológico sino también desde el punto de vista sociocultural (9). Por ello debemos acercarnos al entendimiento de que la alimentación vincula lo natural con lo social en un sentido amplio y comer sirve como medio para describir la manera en que los seres humanos somos simultáneamente organismos biológicos y entes sociales. Así, la cocina de una sociedad comprenderá, representaciones, creencias, reglas y prácticas, que son compartidas por los miembros de una cultura o de un grupo en el interior de una cultura (10).

En el escenario de las prácticas y/o los regímenes alimentarios estos han servido, históricamente, para marcar las diferencias étnicas y sociedades en la medida en que constituyen una vía para clasificar y jerarquizar a las personas y a los grupos, así como para manifestar las formas de entender el mundo y analizar los procesos de transculturización (11). En esta experiencia humana, los valores esenciales del sistema alimentario no se definen, ni deben entenderse sólo en términos de naturalidad, sino como resultado y representación de

procesos culturales que prevén la domesticación, la transformación y la reinterpretación de la naturaleza (12).

En la alimentación, los factores socioculturales actúan en dos niveles. Primero, a nivel de las presiones sociales (las costumbres, el comportamiento de los mayores, los alimentos a que el niño tiene acceso) esencialmente fuerzan a la exposición y la exposición estimula el gusto. Segundo, que un alimento se perciba como valorado y respetado por los otros (padres, maestros) puede por sí solo constituir un mecanismo para el establecimiento del gusto (13). Lo que implica que los sectores sociales de una comunidad, aprenden a que les guste lo que de todas maneras estarían obligados a comer, haciendo realidad el dicho “*no comemos lo que queremos, sino que queremos lo que comemos*” (7). La alimentación constituye así el primer aprendizaje social del ser humano (9).

Estos planteamientos acerca de la alimentación, postulan una mayor complejidad y una multiplicidad de relaciones sociales que suponen desde la *transdisciplinariedad*, el estudio de la cultura, en su sentido más amplio, incluyendo tanto el aspecto técnico-económico-ambiental, como la estructura económico-social y la ideología. Razón por la cual el interés en aspectos tales como la identidad sociocultural proporcionada por la comida en el marco de los movimientos migratorios, la publicidad alimentaria, la integración social, los cambios en la producción y el consumo, y la intervención socio-sanitaria, constituyen fundamentales dimensiones de análisis para el estudio de esta problemática (14). Pero en la actualidad se perfila una crisis multidimensional del sistema alimentario, con sus aspectos biológicos, ecológicos, psicológicos, simbólicos y sociológicos (15).

Otros problemas más complejos pueden ser consecuencia de la interacción de los hábitos alimentarios, conflictos psicológicos y los estereotipos culturales (8). Entre los cuales deben considerarse los efectos de la escolaridad precoz, la presión del entorno, hábitos sociales cambiantes, la inserción de la población femenina al campo laboral, las comidas fuera del hogar, el sedentarismo, los expendios de comida rápida, las conductas adoptadas para hacer frente a las actuales situaciones socio-económicas, en síntesis, el estilo de vida como tema clave para el análisis y educación de la población venezolana.

Desde otra perspectiva, se propone enfocar el problema a partir del análisis de los factores determinantes del estado nutricional y la vía para analizar las causas de la desnutrición, el sobrepeso y la obesidad, organizándolas en aquellas que determinan la disponibilidad de alimentos (factores ecológicos, técnicas agrícolas, tecnología de alimentos, métodos de almacenamiento, etc.), el consumo de alimentos (niveles de ingreso, conocimientos y hábitos alimentarios, distribución intrafamiliar, prácticas de amamantamiento, entre otros) y utilización biológica (estado de salud, control de enfermedades, higiene de los alimentos, disponibilidad de servicios en la vivienda como agua, adecuada disposición de excretas, etc.). La conjugación de estos grupos de factores configura el panorama del estado nutricional individual y colectivo y contribuyen al estudio de las causas y prevención de la desnutrición y la obesidad, como ejes centrales de políticas viables de desarrollo humano (16).

Por ello en el marco de la dimensión educativa existe una deuda, disciplinaria, interdisciplinaria, y transdisciplinaria sobre el hecho alimentario. Una amplia discusión acerca de los procesos sociales, culturales, económicos al abordar el proceso salud-enfermedad-alimentación. En este sentido se considera necesario construir un aspecto de reflexión que problematice la alimentación y la nutrición como núcleos claves de la vida social.

De la Alimentación como hecho educativo.

La malnutrición incide directamente sobre el crecimiento del sistema nervioso y sobre el funcionamiento cognitivo, lo que conlleva a dificultades en el aprendizaje, mayor deserción escolar y la imposibilidad de acceso a trabajos dignos (17). Ya que muchos aspectos de la cognición se ven afectados por la nutrición, incluyendo la memoria y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (18). Adicionalmente influye sobre el desarrollo motor, limita el desarrollo social y emocional del niño (19, 20). También se asocia con deficiencias inmunológicas las cuales pueden comprometer la capacidad del individuo a resistir patógenos infecciosos, a una mayor frecuencia y severidad de infecciones comunes y de aquellas de naturaleza cancerígena (21,22). El inicio de muchas enfermedades crónicas del adulto (ECNT): obesidad, hipertensión, aterosclerosis, diabetes y osteoporosis tienen una relación directa con el estilo de vida y la alimentación de las personas desde la infancia, (23, 24, 25, 26, 17, 27).

En estos aspectos, la falta de un adecuado análisis del hecho alimentario desde la *Educación* es consecuencia directa de que en la escuela existen muchas disciplinas y no se encuentra tiempo para la nutrición, ya que se considera menos importante, la existencia de personal poco calificado y sensibilizado, carencia de materiales informativos adecuados y la poca participación de la comunidad educativa, han sido los factores que han incidido en la problemática actual. Por ello, la aplicación de la educación nutricional, comienza de la propia nutrición, en el sentido de su importancia, en la promoción de la salud de la población, por lo tanto su proyección se debe iniciar en las edades tempranas y hacer énfasis en los grupos que inciden en ellos, la familia, la escuela y el maestro (28).

En todo caso, la teoría de la educación en el campo de la salud y la nutrición está escasamente explorada y validada. Hacen falta líneas de reflexión pedagógica que logren trascender la enseñanza temática y alcancen a tocar las intenciones, valores y principios vitales y sociales; y que asuman los retos de la multicausalidad, multirespuesta, multisectorialidad, multidisciplinariedad (29). En nuestro país, la falta de educación alimentaria y nutricional es la base de los problemas de la malnutrición, la población venezolana no posee una adecuada educación en torno a lo que debe ser una buena alimentación, diversa, completa y balanceada (30). Por ello, la educación debe considerarse como una herramienta indispensable en la prevención de los trastornos alimentarios (31). En este contexto el educador adquiere una significación fundamental por que para muchos niños y niñas, puede ser un referente casi único de estilos de vida y marcar su vida futura (32).

Los actuales programas de formación docente, sobre todo los de Educación Preescolar y Educación Básica, no contribuyen a la formación adecuada de: hábitos saludables, conocimientos en el área de la nutrición –evaluación nutricional-, cultura y psicología alimentaria (33). La enseñanza de los aspectos vinculados a la nutrición van perdiendo protagonismo a medida que el estudiante avanza en sus estudios y los egresados de los institutos de formación docente poseen baja calidad y valoración del conocimiento científico en nutrición, lo que repercute en el sistema educativo venezolano (34). En los institutos pedagógicos, lamentablemente, no se emplea una formación adecuada en materia de alimentación y nutrición, no solamente para su formación profesional, sino para su vida (35). Más aun, la promoción de la salud debe ser una misión entre otros entes, de las escuela, por lo cual, la educación para la salud debe estar presente en la formación integral del docente, para que se convierta en un actor y promotor de hábitos saludable de vida y alimentación (36).

Por otra parte, la familia se convierte en agente fundamental de la transformación de valores y conductas, además de ser la base del desarrollo emocional del niño. Especialmente la conducta materna en el área alimentaria es decisiva en la salud del niño y puede depender de factores externos, pero también de recursos internos que afectan el comportamiento, como son sus creencias, nivel educativo y patrones culturales tanto individuales como comunitarios. Por ello, para la escuela, es importante vincularse con la familia y su contexto socio-económico y cultural, con la finalidad de identificar cómo influye ella en el desarrollo de los diferentes comportamientos alimentarios del niño (37, 38). Es necesario incidir desde el ámbito educativo, en la creación de hábitos alimenticios adecuados, ya que los mismos están pautados culturalmente y dependen de la valoración que tenga la familia y la comunidad de lo que es saludable (39).

La prioridad se debe enfocar, a entender que la educación alimentaria y nutricional debe centrarse en todas las dimensiones, y *a través de ellas*, a fin de promover un enfoque educativo que asuma lo cultural, lo regional, lo histórico, lo social, lo económico, lo biológico, lo psicológico y lo afectivo; y un enfoque ético que ponga de relieve la interconexión entre la diversidad biológica, cultural y simbólica del hecho alimentario (40).

Razón por la cual, educar en la alimentación, debe orientarse al desarrollo personal y la mejora profesional de su práctica educativa y la de todos los agentes implicados en el proceso de su enseñanza, dentro de un contexto bio-histórico-social dirigido a la integración educativa. Se parte del criterio de que este *acto pedagógico*, nos permitirá tener una actitud flexible y transformadora que debe proponer romper las murallas o barreras para edificar la nueva escuela, cuyas principales virtudes sean: integral, solidaria, respetuosa, reflexiva,

divergente, desarrolladora, abierta, saludable y consistente con las necesidades de todos los alumnos (41).

Una forma proyectiva y orientadora, de presentar las diferentes vinculaciones de los factores descritos hasta los momentos se presenta en el gráfico N° 1. Donde las *dimensiones* involucradas, aunque presentadas en forma laminar y colocadas verticalmente, en la práctica no deben ser interpretadas jerárquicamente, ni son absolutas, ya que representan perspectivas de análisis de “*problemas clave*” y todas ellas tienen la misma prioridad en el abordaje de los diversos fenómenos, en razón de que existen múltiples interrelaciones que pueden determinar que, el no cumplimiento de una implique el fallo de todas al contrastar las posiciones o perspectivas del hecho alimentario.

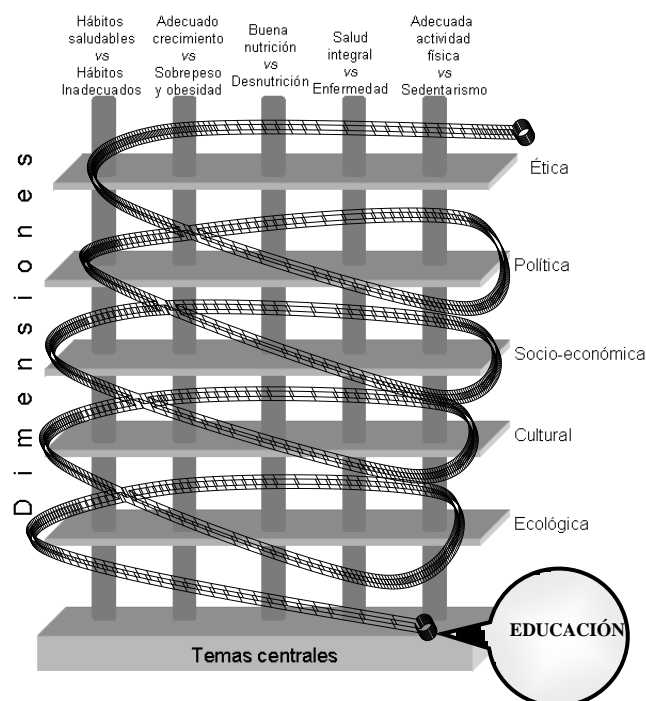


Figura N° 1: Representación transdisciplinaria en el abordaje de los principales temas vinculados a la alimentación y nutrición. Adaptado del modelo de transversalidad y transdisciplinaria en educación (42).

Las dimensiones propuestas se refieren: la perspectiva *Ética*; donde la ética alimentaria puede orientarse a la consideración de la satisfacción de las necesidades humanas universales y a la solidaridad tanto intra como intergeneracional. La perspectiva *Política*; entendida en la medida en que, en el seno del sistema alimentario nacional, se promuevan prácticas productivas con la participación real de todos los miembros o agentes sociales implicados. La perspectiva *Socioeconómica*; destaca, *lo social*, donde los productos generados y comercializados adquieren relevancia cuando pueden ser equitativamente apropiados y usufructuados por los diversos sectores de la sociedad; *lo económico*, al generar sostenibilidad alimentaria en el tiempo. La perspectiva *Cultural*; orientada a la preservación de la diversidad cultural, el reconocimiento y valoración de la cultura gastronómica, local y nacional. La perspectiva *Ecológica*; orientada a promover una agro-economía sustentable, según la cual la actividad productiva sea sostenible en el tiempo, que no deteriore el ambiente, ni agote los recursos naturales, pero al mismo tiempo que sea eficiente y eficaz en el suministro de alimentos suficientes y sanos a toda la población.

Las barras verticales se corresponden con *temas centrales* de análisis y los cuales pueden ser enfocados desde diversas perspectivas para la reflexión: hábitos saludables/hábitos inadecuados; adecuado crecimiento/sobrepeso-obesidad; buena nutrición/desnutrición; salud integral/enfermedad; adecuada actividad física/sedentarismo. Las barras son atravesadas *-transversalmente-* por las dimensiones de análisis lo que permitiría su estudio desde el punto de vista transdisciplinar, no son absolutas ni deben percibirse aisladas unas de otras ya que las mismas son envueltas –“*intra-vinculadas*”- por una cinta que las circunda y asciende a través del crecimiento conceptual que se construye desde la perspectiva de la *Educación*.

El diagrama nos permite conciliar y asociar diferentes contextos o dimensiones de análisis dentro del estudio y comprensión de la problemática alimentaria, a diferentes niveles y/o a partir de la investigación focalizada de las variables que en un momento dado o nivel (local, regional, nacional o mundial) son determinantes, sin dejar de lado la influencia de las demás. Partiendo, a nuestro entender, del elemento educativo que las envuelve y que debe proponerse como meta fundamental, dotar a los jóvenes de una capacidad de juicio y acción que deberá promoverse en sus aulas y consolidarse a través de su formación integral en las instituciones educativas, y liderizada por docentes altamente capacitados. Pero su verdadera eficacia, ha de demostrarse fuera de las instituciones, en el desarrollo de una vida plena como ciudadano.

Reflexiones finales

A manera de conclusión podemos proponer como estrategia al momento de abordar contenidos conceptuales la desarrollada en las líneas precedentes o muchas otras que sin duda pueden generarse en contextos educativos y otros menos tradicionales, en todo caso la idea de esta propuesta y de cualquier otra inspirada en los mismos principios, creemos pueden generar aprendizajes con pertinencia en los estudiantes y reflexiones con impacto social que al final del día es lo que buscamos como pedagogos. Por ello, si compartimos la idea de que la *Educación en alimentación y Nutrición* ha de superar la visión reducida de las compensaciones nutricionales, de disponibilidad de alimentos, abriendo cuestionamientos y reflexiones sobre la cultura misma del desarrollo, la cultura de la producción y la cultura de consumo, lo no negociable para la sociedad global/local será siempre a partir del análisis de estas dimensiones, y no individualmente. Luego de aplicar esta estrategia en la cotidianidad de nuestras aulas podemos afirmar con base empírica que el abordaje de contenidos a través de la transdisciplinariedad es un camino, sino al éxito sin duda a la diversificación de los

caminos para llegar a él. El contexto en el que nos movemos actualmente demanda procesos educativos de impacto que realmente respondan a la necesidad de los pueblos, creemos con firmeza que iniciativas como la descrita en estas líneas pueden servir para devolverle a la educación su papel emancipador.

Referencias

1. Le Goff J. Los intelectuales de la Edad Media. Buenos Aires: Eudeba; 1965.
2. Bowen J. Historia de la educación occidental. Barcelona: Herder; 1986. Vol. 2: La civilización de Europa: siglos VI-XVI.
3. Morín, E. (2009) Sobre la Interdisciplinariedad. http://www.cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20-20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf Consultado (12-12-2010).
4. Nicolescu, B. *Manifesto of Transdisciplinarity*. (Trans. Karen-Claire Voss). State University of New York Press, Albany 2002.
5. Juarroz, R. (2009) El lenguaje de la Transdisciplinariedad. Tomado de www.complejidad.org Consultado (13-12-2010)
6. Contreras, J. *Alimentación y Cultura*. Necesidades, gustos y costumbres México. D.F: Alga-Omega. 2002.
7. Aguirre, P. Antropología alimentaria aplicada a la salud comunitaria. I Jornada Latinoamericanas de Nutrición Comunitaria. *CANIA* 2010; 13 (20): 23-25
8. Contreras, J. y M. García. *Alimentación y Cultura*, perspectivas antropológicas. Ediciones Ariel España. 2005.
9. De Garine, I. Los aspectos socioculturales de la nutrición. En. *Alimentación y cultura, necesidades, gustos y costumbres*. Contreras, J. España: Alfaomega. p. 129-170. 2002.
10. Cartay, R. Aportes de los inmigrantes a la conformación del régimen alimentario venezolano en el siglo XX. *Agroalimentaria* N° 20. 2005. Enero-Junio. p.43-55
11. Calanche, J. Influencias culturales en el régimen alimentario del venezolano. *An Ven de Nutr.* 2002. 22 (1). Documento en línea. Disponible: http://www.fundacionbengoa.org/anales_2009_22_1/pdf/art5.pdf. [Consulta, 2010, febrero, 15]
12. Montanari, M. *La Comida como cultura*. Ediciones TREA, S. L., España. 2004.
13. Rozin, P. Perspectivas Psicobiológicas sobre las preferencias y aversiones alimentarias. En Contreras, J. *Alimentación y cultura*. Necesidades gustos y costumbres. 2002. Alfa-omega Editores. México D.F. p. 85-110
14. Garrote, N. Algunas reflexiones acerca de la contribución de la Antropología a la problemática de la alimentación y salud. *Investigación en Salud*. 2001. 3 (1 y 2); 1-6. Documento en Línea. Disponible: http://www.rosario.gov.ar/sitio/salud/Revista_Inv_Web/vol3n1y2_art8.htm. [consulta: 2008 julio 13]
15. Fischler, C. Gastro-nomia y gastro-anomia. Sabiduría del cuerpo y crisis biocultural de la alimentación contemporánea. En Contreras, J. *Alimentación y Cultura*. Necesidades, gustos y costumbres. AlfaOmega Editores. México DF. p. 357-380. 2002.

16. García, M. Desnutrición ¿Por qué existe? *An Venez Nutr.* 2005. 18 (1): 69-71. Documento en Línea. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-7522005000100013&lng=es&nrm=iso. [Consulta: 2008 Marzo 14].
17. De Santis, G. y García, M. Relación entre el estado nutricional, herencia y las funciones cognitivas en el aprendizaje en niños escolares de primer grado. *Act. en Nutr.* 2008. 9 (3). 234-246. Documento en Línea. Disponible: <http://www.revistasan.org.ar/buscador.php?t=3&Id Revista=8#>. [Consulta:2009,agosto 20]
18. Dauncey, M. New insights into nutrition and cognitive neuroscience. *Proceedings of the Nutrition Society.* 2009. 68, p. 408-415.
19. Jukes, M. Early Childhood Health, Nutrition and Education. *UNESCO. 2006.* Documento en línea. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147468e.pdf#xml>. [Consulta; 2010 Febrero 15].
20. Rosales, F., S. Reznick y S. Zeisel. Understanding the role of nutrition in the brain and behavioral development of toddlers and preschool children: identifying and addressing methodological barriers. *Nutritional Neuroscience.* 2009. 12 (5):190-202
21. Raqid, R., y A. Cravioto. Nutrition, immunology, and genetics: future perspectives. *Nutrition Reviews.* 2009. 67(suple.2):227-236. Documento en línea. Disponible: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/122674430/PDFSTART>. [Consulta 2010, febrero 15]
22. Cunningham-Rundles, S., H. Lin, D. Ho-Lin, A. Dnistrian, B. Cassileth, y J. Perlman. Role of nutrient in the development of neonatal immune response. *Nutrition Review.* 2009. 67 (suppl. 2):152-163
23. FAO. *Cumbre Mundial sobre la Alimentación, Roma, 1996.* Documento en línea. Disponible: <http://www.rlc.fao.org/prior/segalim/default.htm>. [consulta: 2007, diciembre, 15]
24. Organización Mundial de la Salud. *Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas.* Serie informes técnicos 916. Informe de la Organización Mundial de la Salud. Ginebra. 2003.
25. López, F. *Educación para la salud: La alimentación.* N° 25. Claves para la Innovación Educativa. Editorial Laboratorio Educativo Caracas, Editorial Grao, Barcelona. 2004.
26. Sridhar, D. *Linkages between Nutrition, Ill-Health and Education.* UNESCO. 2008. Documento en Línea. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178022e.pdf>. [Consulta: 2010, febrero, 15]
27. Lanigan, J. y A. Singhal Early nutrition and long-term health: a practical approach. *Proceedings of the Nutrition Society.* 2009. 68, p. 422-429
28. Saenz, B. *Educación para la Salud en materia nutricional.* 1er curso de Educación para la salud: Madrid. 1988.

29. Alzate, T. Desde la Educación para la Salud: Hacia la Pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana*. 2006. 16. Julio-Diciembre. Documento en línea. Disponible: <http://revinut.udea.edu.co/anter/num16/html/a3/> (consulta: 2009, agosto 25).
30. Fundación Bengoa. Especialistas venezolanos opinan sobre prioridades en nutrición. *Anales Venezolanos en Nutrición*. 2009. 22(1): 41-46.
31. Moreno, M. Educar la alimentación en la escuela. *Enfoques Educativos*. 2008. 13(mayo): 10-15. Documento en Línea: Disponible: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_13.pdf#page=10. [Consulta, 2009, julio, 15]
32. Prats, E. Los valores en Educación de la salud y el papel del Educador. *Educar*. 2006. 38: p. 6. Documento en línea. Disponible: <http://educar.jalisco.gob.mx/38/educar%2038.pdf>. [Consulta: 2009, agosto, 15]
33. De La Cruz, E. Programa de Educación Alimentaria en la Formación Docente del Estudiante UEL-IPMJM Siso Martínez. *Sapiens*. 2006. 7 (1): 25-37. Caracas.
34. Bousquet, M. *La Construcción del Conocimiento sobre Nutrición en estudiantes de la UPEL-IPC*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 2006. Caracas.
35. Diez de Tancredi, D. Educación en Alimentación y Nutrición, una experiencia Venezolana. Perspectivas hacia el futuro. *II Foro Interdisciplinario en Educación Alimentaria y Nutricional*. Instituto Pedagógico de Miranda, José Manuel Siso Martínez. Mayo, 2007. Caracas.
36. González, H. La promoción de la salud omnidimensional integral del ser humano. *Ciencia*. Boletín Multidisciplinario. 17: 149-177. Fundación CENAMEC. Caracas.
37. Restrepo, S. y M. Maya. La Familia y su papel en la formación de hábitos alimentarios en el escolar. *Boletín de Antropología*. 2005. 19(1): 127-148. Colombia. Documento en Línea. Disponible: <http://148.215.1.166:89/redalyc/pdf/557/55703606.pdf>. [Consulta: 2009, Agosto, 14].
38. Hurtado, M., I. Hagel, M. Araujo, O. Rodríguez y M. Palenque. (2004). Creencias y prácticas alimentarias e higiénicas en madres, según el estado nutricional de su hijo. *An Venez Nutr*. 2004. 17(2): 42-56. Documento en Línea. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522004000200005&lng=es&nrm=iso. [Consulta, 2009, agosto 20]
39. UNESCO. Construyendo un estilo de alimentación saludable. Proyecto Centro entre todos. (2007). Documento en línea. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152486s.pdf#xml>. [Consulta: 2010, Febrero 15]
40. Ionata, S., y K. Sousa. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. *Psicol. USP*. 2008. 19 (4): 495-504. Documento en Línea. Disponible:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=51678-51772008000400008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=51678-51772008000400008&=lng=en&nrm=iso)
&=lng=en&nrm=iso. [Consulta, 2010, Febrero, 15]

41. De la Cruz, E. La alimentación, un acto para Repensar, Reflexionar y Redefinir desde la perspectiva Educativa. *Integración Universitaria*. 2008. 8(2): 23-40. Caracas.
42. Moreno, M. *Los temas transversales: Una enseñanza mirando hacia delante*. En los temas transversales. Madrid. Santillana. (2008).