

ISSN: 3061-7103

Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 6 ■ Núm. 11, Marzo-Septiembre 2025

ESTUDIOS SOCIALES SOBRE LA ALIMENTACIÓN

Revista semestral del Departamento de Sociología / División de Estudios Políticos y Sociales
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad de Guadalajara

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Dr. Ricardo Villanueva Lomelí, RECTOR GENERAL; Dr. Héctor Raúl Solís Gadea, VICERECTOR EJECUTIVO; Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata, SECRETARIO GENERAL. **CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES** Dr. Juan Manuel Durán Juárez, RECTOR; Dra. Katia Magdalena Lozano Uvario, SECRETARIA ACADÉMICA; Lic. María del Rosario Ortiz Hernández, JEFA DE LA UNIDAD DE APOYO EDITORIAL. **DIVISIÓN DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES** Mtra. Sofía Limón Torres, DIRECTORA. **DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA** Dr. Jorge Ramírez Plascencia, JEFE DE DEPARTAMENTO.

Vínculos. Sociología, análisis y opinión, Año 6, Núm. 11, marzo-septiembre 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Sociología de la División de Estudios Políticos y Sociales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Av. José Parres Arias, 150, San José del Bajío. Edificio F, tercer piso, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 333819-3300, ext. 23354. Correo electrónico: revistavinculos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Torres Guillén. Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2012-042610503700-102. ISSN: 3061-7103 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Diseño a cargo de Amateditorial, calle Prisciliano Sánchez #612, Col. Centro, Guadalajara, Jalisco. C.P. 44100. Este número se publicó en marzo de 2025 y está disponible en <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/index.htm> <http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Vínculos. Sociología, análisis y opinión está incluida en los catálogos de revistas Latindex y LatinRev.

latindex



Director y editor

Jaime Torres Guillén

Comité Editorial

Alejandra Guillén González
Héctor Raúl Solís Gadea
Celia del Palacio Montiel
Andrea Celeste Razón Gutiérrez
Paloma Villagómez Ornelas
Rafael Sandoval Álvarez
Carlos Rafael Hernández Vargas
Luis Rodolfo Morán Quiroz

**Asistente
de dirección**

Nidia Verónica Covarrubias Sánchez

**Secretario técnico
y Soporte plataforma web**

Francisco Tapia Velázquez

Consejo Editorial

Isabel Cristina Naranjo Noreña, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Antonio Luzón, Universidad de Granada, España; Silvia Carina Valiente, Conicet CIT Catamarca, Universidad de Catamarca, Argentina; Carlos Javier Maya Ambía, Centro de Estudios Japoneses, Universidad de Guadalajara, México; Luisa Martínez-García, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Bruno Baronnet, Universidad Veracruzana, México; Mariana Passarello, Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina; David Gómez-Álvarez, Universidad de Guadalajara, México; María del Carmen Ventura Patiño, El Colegio de Michoacán, México; Felipe Gaytán Alcalá, Universidad La Salle, México; Liliana Cordero Marines, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM, México.

Comité Científico Internacional

María Patricia Fortuny Loret de Mola, CIESAS Peninsular, México; Göran Therborn, Universidad de Cambridge, Inglaterra; José Luis Grosso, Centro Internacional de Investigación PIRKA, Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Colombia; Breno Bringel, Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil; Jorge Alonso, CIESAS-Occidente, México.

Departamento de Sociología de la División de Estudios Políticos y Sociales del CUCSH, UdeG. Av. José Parres Arias núm. 150, San José del Bajío. Edificio F, tercer piso, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 3819-3300, Ext. 23354.

La revista **Vínculos. Sociología, análisis y opinión** puede leerse en internet:

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/index.htm>

<http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO>

COCINANDO ALTERNATIVAS: REPENSAR LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA DESDE EL ESPACIO SOCIAL

DOI 10.32870/vsao.v6i11.7724

Recibido: 09/11/2024

Aceptado: 05/02/2025

SANDRA RAMÍREZ-GARCÍA¹

MARTHA ELENA NAVA-TABLADA²

Resumen

En los años ochenta, la población latinoamericana inició una transición de dietas tradicionales basadas en alimentos

1 Doctora en Ciencias en Desarrollo Rural Regional por la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH). Posdoctorante en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (UV). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI), nivel candidata. Sus líneas de investigación son: redes alimentarias alternativas, regímenes alimentarios mundiales, geografías de la alimentación y pedagogía crítica alimentaria. Correo electrónico: sandrramirez@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6122-1507>

2 Investigadora del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (UV). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Doctora en Sociología y Maestra en Desarrollo Rural. Fue investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, del Colegio de Postgraduados y El Colegio de Veracruz. Correo electrónico: marnava@uv.mx

naturales a dietas donde predominan los productos ultraprocesados y las proteínas de origen animal. Esto ha generado problemas de salud, ambientales, socioeconómicos y culturales, comúnmente atendidos con acciones de educación alimentaria limitadas a la libertad informada de los individuos de elegir qué comer, sin contemplar factores como el ingreso, las preferencias culturales y las estructuras de poder que moldean la producción y distribución de alimentos y configuran el espacio social. El presente artículo hace una revisión documental de las bases pedagógicas de proyectos de educación alimentaria realizados con población hispanohablante, para identificar si consideran la influencia de estos sistemas sobre las prácticas alimentarias. Se concluye que la educación alimentaria no sólo debe orientarse al aprendizaje sobre nutrición, sino cuestionar las relaciones que atraviesan la alimentación personal y motivar la imaginación para reordenar políticamente la cotidianidad de comer.

Palabras clave: Educación alimentaria, dietas, sistemas alimentarios, cultura alimentaria, política alimentaria

Abstract

In the 1980s, the Latin American population began a transition from traditional diets based on natural foods to diets dominated by ultra-processed products and animal-based proteins. This has generated health, environmental, socioeconomic and cultural problems, commonly addressed with food education actions limited to the informed freedom of individuals to choose what to eat, without considering factors such as income, cultural preferences and power structures that shape the production and distribution of food and configure the social space. This article presents a documentary review of the pedagogical foundations of food education projects carried out with Spanish-speaking populations, aiming to determine whether they consider the influence of these systems on eating practices. The study concludes that food education should not only focus on nutrition but also question the relationships that shape personal eating habits and encourage the imagination to politically reorganize the everyday act of eating.



Keywords: food education, diets, food systems, food culture, food policy

Ingredientes: Transición alimentaria y responsabilidad ¿personal? (Introducción)

Desde 1980, en Latinoamérica se ha suscitado una transición alimentaria caracterizada por un cambio de dietas tradicionales basadas en alimentos naturales a dietas dominadas por productos ultraprocesados de alta densidad energética y baja calidad nutricional, así como un incremento de la ingesta de productos de origen animal mayormente procesados de manera industrial; lo cual ha generado graves problemas de salud, ambientales, económicos, culturales y sociales (Calvillo y Cabada, 2013; Islas et al., 2019; Popkin, 2006). Entre los problemas de salud se encuentran una variedad de enfermedades crónico-degenerativas (Islas et al., 2020) como la diabetes tipo 2, la hipertensión y enfermedades cardiovasculares, también hay investigaciones que muestran que la carne de res, cerdo y cordero al igual que la carne procesada aumentan el riesgo de padecer cáncer y enfermedades del corazón (García y Bermúdez, 2021). Es importante señalar que anteriormente dichos problemas de salud afectaban principalmente en zonas urbanas, pero en la actualidad también se ven frecuentemente en zonas rurales (Calvillo y Cabada, 2013). Además, se ha agravado la doble carga de la malnutrición, esto significa que coexisten desnutrición y obesidad asociadas a las enfermedades señaladas, principalmente en países con poblaciones con ingresos bajos y medios (Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá (INCAP), 2019). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2023), la obesidad³ ha crecido rápidamente en todas las regiones del mundo, entre 2000 y 2016 el porcentaje de personas con obesidad aumentó alrededor del 25%, igualmente el número de personas

³ Al igual que Martínez et al., (2020), estamos al tanto del carácter problemático de la definición de obesidad como enfermedad y la carga simbólica altamente negativa que se le ha dado al término, la cual contribuye a que personas identificadas como obesas sientan insatisfacción con su imagen corporal y presenten problemas de salud mental.

con hambre se ha elevado, mayormente después de la pandemia por COVID-19.

Particularmente, en México la transición alimentaria ha significado una disminución del gasto per cápita en alimentos tradicionales sin procesar y un mayor gasto en alimentos ultraprocesados generalmente ricos en azúcares, grasas, sodio y aditivos químicos, lo cual se encuentra directamente relacionado con que en el país más del 70% de la población adulta, el 35% de la población adolescente y el 10% de la infancia menor de cinco años tengan obesidad (Islas et al., 2020), acompañada varias veces de alguna enfermedad de las anteriormente mencionadas. De esta manera, México se ha convertido en uno de los principales mercados de productos ultraprocesados; por ejemplo, conforme a Calvillo y Cabada (2013), el país capta el 12% de las ventas mundiales de Coca-Cola. Así, varios alimentos tradicionales han sido desplazados por productos ultraprocesados, lo cual debilita las prácticas culturales y los conocimientos tradicionales asociados con la producción y preparación de alimentos (Calvillo y Cabada, 2013; Jenatton y Morales, 2019), reduciendo la diversidad alimentaria, que es fundamental para una nutrición equilibrada, y erosionando la identidad cultural. Igualmente, el consumo de carne, principalmente de vaca, cerdo y cordero, ha desplazado los alimentos tradicionales (incluyendo los que aportan proteínas animales) de diferentes comunidades para beneficiar la producción y comercialización en gran escala y el comercio transoceánico; lo cual ha sucedido a nivel mundial desde finales del siglo XIX (Lopes y Zuleta, 2024) y se está incrementado en las últimas décadas.

Además, las dietas basadas mayormente en productos ultraprocesados suscitan daños ambientales significativos (Gupta et al., 2021), tales como la generación de altas cantidades de basura por los empaques de un sólo uso de dichos productos y la gran presión sobre los suministros de agua; lo cual, mayoritariamente, termina desfavoreciendo el desarrollo de especies no humanas y la población rural o de las periferias de las ciudades. Por su parte, la producción masiva de alimentos de origen animal implica, entre otros tipos de cría, la cría extensiva de ganado bovino, que se ha establecido en buena medida por el despojo de tierras a poblaciones colonizadas y entre cuyos efectos se encuentra la devasta-

ción de la biodiversidad de los ecosistemas (Giraldo, 2018). En general, las consecuencias de las dietas basadas principalmente en productos industriales de origen animal, ultraprocesados, e incluso hortalizas y frutas cultivadas en monocultivos extensivos, resultan diversas y varias veces altamente perjudiciales en distintos ámbitos. Entre las consecuencias se encuentran: condiciones laborales desfavorables para trabajadores agropecuarios, empobrecimiento de campesinos y campesinas, y numerosos daños ambientales debido al uso intensivo de bienes naturales para la ganadería y la agricultura industriales (McMichael, 2015; Rojas, 2009; Tilzey 2018; Stédile y De Carvalho, 2013). Igualmente, las causas de las dietas donde dominan los alimentos ultraprocesados, los industrializados de origen animal y las hortalizas y frutas de la agricultura industrial son de diferente naturaleza, entre ellas se encuentran: la urbanización, la globalización, el marketing agresivo, la política pública favorecedora de las grandes corporaciones alimentarias; es decir, redes de empresas transnacionales dedicadas a la producción agropecuaria (cultivo de plantas y crianza de animales) o no agropecuaria, al procesamiento, la distribución y/o la comercialización de alimentos. Para conocer una visión política y económica de los factores que han impulsado los cambios alimentarios a nivel mundial se puede recurrir a la teoría de Régimen alimentario de Friedmann (2016) y McMichael (2015), los trabajos sobre agroecología y soberanía alimentaria de Holt-Gimenez y Altieri (2013) y los estudios sobre la relación entre ciencias y políticas alimentarias de Pohl-Valero y Vargas (2021). Especialmente el trabajo de McMichael (2015) permite entender que históricamente las relaciones internacionales agroalimentarias atienden a factores políticos y económicos, y dan forma a transiciones alimentarias gobernadas por los objetivos estratégicos de las potencias dominantes en el momento histórico. En esas transiciones los alimentos son también mercancía en un complejo engranaje que atiende la lógica del capital, produciendo y ofertando en función del máximo plusvalor posible y la mayor velocidad de la tasa de retorno del capital.

Por otro lado, los estudio socioantropológicos de la alimentación de Mennell, Mintz y Goody señalan con una perspectiva histórica que los cambios económicos, geográficos y políticos de la organización de los

sistemas alimentarios influyen en las prácticas alimentarias de las sociedades (Poulain, 2002), por lo que es importante continuar estudiando esas interacciones. Para Carrasco (2004), quien hace un recorrido de los estudios antropológicos de la alimentación, es necesario visibilizar las causas políticas y culturales que dan pie a problemas alimentarios, como la malnutrición; hacerlo ayuda a superar el sesgo de relacionar únicamente las formas de comer nutricionalmente no idóneas con características o responsabilidades individuales.

Todo esto, en conjunto, revela que si bien los hábitos de alimentación están cambiando, ello no es meramente una responsabilidad personal, es resultado de una conjunción de factores, entre ellos la organización de los procesos de producción y distribución de alimentos guiados por las corporaciones alimentarias y que, conforme a Ramírez-García et al. (2023), tienen una fuerte influencia en la configuración del espacio social, provocando que la libertad de elegir se limite a seleccionar alguno de los alimentos producidos y distribuidos bajo la lógica de las potencias dominantes. Es necesario señalar que en el presente texto, se entiende el espacio social desde una perspectiva relacional a partir de los trabajos de Harvey (2018), Lefebvre (1974) y Massey (2001), en los que el espacio social se expone como un ensamblaje de relaciones más que como un mero contenedor físico; por lo que el espacio social es producto y productor de las relaciones que en él se tejen.

En la actualidad, los sistemas de producción y distribución de alimentos se caracterizan, entre otras cosas, por la globalización, la alta industrialización, la priorización de la eficiencia económica y la maximización de ganancias (McMichael, 2015). Estos procesos han facilitado la transición alimentaria en Latinoamérica que, como se ha mencionado, además de estar marcada por una ingesta alta de productos ultraprocesados, refleja patrones alimentarios dominados por un alto consumo de carne y otros derivados de origen animal (Popkin, 2006). De esta manera, los sistemas hegemónicos de producción y distribución de alimentos han favorecido la creación de ambientes obesogénicos, es decir, ambientes que propician la ingesta de alimentos con alta densidad energética y bajo o nulo contenido nutricional (Calvillo y Cabada, 2013); así

mismo, han fomentado el acceso masivo a productos de origen animal (McMichael, 2015; Popkin, 2006).

En el presente artículo se hace un análisis de la revisión documental de distintos proyectos de educación alimentaria llevados a cabo con población que habla español para reconocer las bases pedagógicas de dichos proyectos e identificar si estas consideran la influencia que tienen los sistemas de producción y distribución de alimentos sobre la alimentación de las personas; especialmente, se analizará si los proyectos toman en cuenta la relación entre las personas, el espacio social y sus elecciones alimentarias. Esto con el propósito de identificar algunos pendientes de los proyectos de educación alimentaria, particularmente en torno a reconocer que los lugares por donde se mueven las personas están atravesados por una multiplicidad de relaciones (Massey, 2005), incluyendo las relaciones que configuran las corporaciones alimentarias y sirven para manipular necesidades, deseos y consumo de alimentos a la vez que limitan o amplían aspectos materiales para favorecer la producción y distribución de determinados alimentos. De esta manera, se pretende contribuir a desarrollar pedagogías que sumen a la creación y el fortalecimiento de formas de aprovisionamiento de alimentos que fomenten el cuidado de especies no humanas y humanas, evitando la concentración del poder en las corporaciones alimentarias.

Para Poulain (2002) las prácticas alimentarias devienen del encuentro entre comiente⁴, contexto social en el que se come y alimentos, y en los trabajos de Ramírez-García y González-Cabañas (2023) y Ramírez-García et al. (2023) se analiza la estrecha relación entre comiente, espacio social y elecciones alimentarias, identificando que las elecciones alimentarias de las y los comientes están influidas en gran medida por la configuración del espacio social que transitan pues influye en la valoración de los alimentos. Asimismo, en los dos últimos textos mencionados se analiza la relación entre el poder de las corporaciones alimentarias, la organización del espacio social y la alimentación de un grupo de per-

4 Este vocablo, acuñado desde la socioantropología de la alimentación, hace referencia a la persona que ingiere el alimento y a diferencia del término “consumidor” no se centra en el acto de compra-venta del alimento (González et al. 2020 p. 11).

sonas que formaban parte de Redes Alimentarias Alternativas (RAA)⁵, identificándose el gran peso de las corporaciones alimentarias en la configuración del espacio social, el cual limita lo que las personas pueden elegir, e influye en su toma de decisiones y en el tipo de relaciones que establecen con otros seres, humanos o no humanos, al definir cuáles son los alimentos que comerán.

En específico, en Ramírez-García y González-Cabañas (2023) se identificó la relevancia de los sentipensamientos en la elección de la comida que saciará el hambre; los sentipensamientos son entendidos como interpretaciones de la realidad que surgen de los afectos, sentimientos, ideas y conceptos imbricados en el acto de conocer el mundo, en los que se reconoce explícitamente la convergencia de lo sentido y lo pensado. En el artículo mencionado se exponen cuáles son los sentipensamientos que mantienen la conformación de redes para un aprovisionamiento de alimentos agroecológicos o artesanales, y se observó que los lugares por donde transitan esas personas modifican sus sentipensamientos, al mismo tiempo que los sentipensamientos modifican los lugares de tránsito. Teniendo esto como antecedentes, surgió el interés por conocer proyectos educativos cuyas bases pedagógicas contemplen las relaciones entre comientes, alimentos y espacio social. Particularmente, considerar el espacio social hace posible navegar entre la explicación del contexto global alimentario, con explicaciones de los contextos nacionales y regionales, hasta llegar al espacio privado de las y los comientes; algo que parece necesario cuando, como se ha descrito párrafos atrás, la transición alimentaria actual se origina por múltiples factores y conlleva múltiples consecuencias.

5 Las iniciativas de producción y distribución de alimentos que intentan no reproducir las negatividades ecológicas, sociales y políticas de los procesos dirigidos por las corporaciones se han estudiado bajo el nombre de redes alimentarias alternativas (González et al., 2020; Martindale, 2020).



Modo de preparación: Mezclar educación alimentaria y la organización del régimen alimentario (Enfoque teórico-metodológico)

El régimen alimentario puede ser entendido como un ordenamiento mundial de las relaciones entre las personas y la naturaleza para asegurar la hegemonía de ciertos actores en los procesos de producción y distribución de alimentos para la población humana (conceptualización con base en McMichael, 2015 y Tilzey, 2018); y este ordenamiento se ha modificado a lo largo de la historia. McMichael (2015) identifica tres regímenes alimentarios: el primero en la época colonial regida por Gran Bretaña de 1870 a 1930, durante este período los procesos dominantes en la producción de alimentos y los cambios en la alimentación misma se respaldaron con el discurso de civilizar al mundo; el segundo corresponde a la etapa de la posguerra mundial, entre 1950 y 1970, y el discurso que se instauró en el imaginario colectivo fue que Estados Unidos podría alimentar al mundo impulsando la modernización de otros países; el tercero es el régimen corporativo alimentario, va del año 1980 al momento actual, en él redes de corporaciones regulan la producción y comercialización de alimentos, justificándose en el discurso de eliminar el hambre en el mundo a través de su participación extensiva en el aparente libre mercado.

De esta manera, la teoría de régimen alimentario ha hecho visibles las relaciones históricas concretas que permiten la acumulación de capital a partir de observar el papel de diferentes regiones en las relaciones globales de producción y distribución de alimentos y el impacto de estas relaciones. Por ejemplo, con esta teoría es posible relacionar las agroexportaciones de frutas u hortalizas con alta calidad con la disminución de la agricultura de subsistencia, los daños ambientales y sanitarios por el uso de agroquímicos, la pérdida de biodiversidad por el empleo de semillas modificadas genéticamente, la dependencia de los agricultores hacia las corporaciones y el aumento del consumo de alimentos ultraprocesados en regiones dedicadas a cultivos para el mercado. Así, al tener en cuenta la teoría de régimen alimentario se reconoce que los procesos de producción y distribución de alimentos guiados por el capital influyen

la forma en que las personas se involucran con la comida, al determinar qué alimentos llegan a ellas, de dónde proceden, cómo llegan, etcétera.

Para Patel (2008), al entender la geografía de los alimentos se desmiente que la elección personal sea la clave para prevenir la malnutrición (obesidad u hambre). En ese mismo sentido, Ojeda (2020) indica que los comportamientos epidemiológicos en torno a la obesidad están estrechamente relacionados a una realidad social concreta, caracterizada por lugares con una lógica capitalista que impone estilos de vida sedentarios, cansancio e hiper-responsabilización. No obstante, como lo señala la misma Ojeda (2020), en México la promoción de la salud desde la alimentación ha sido abordada mayormente bajo un enfoque biomédico, centrado en recomendaciones del plato del buen comer, porque casi no se analizan ni ejercen acciones en torno a otros aspectos de la realidad. Incluso, el reduccionismo biomédico ha servido para justificar tanto la expansión del consumo de alimentos ultraprocesados bajo promesas de “fortificación” o “enriquecimiento” de productos (Scrinis, 2013), como para la reproducción de modelos agropecuarios dañinos con el discurso de satisfacer colectivamente necesidades nutricionales (Patel, 2008).

¿Tendrían los proyectos educativos alimentarios que referirse únicamente a los alimentos y sus nutrientes o deberían motivar la reflexión en torno a sus formas de producción, distribución y comercialización? Dado que los procesos dominantes de producción y distribución de alimentos, ultraprocesados o no, contribuyen a la reproducción de cuerpos y territorios poco saludables, parece necesario desde la educación contribuir a la concienciación sobre los efectos que tienen las diferentes formas de proveerse alimentos y alimentarse en el cuerpo, el ambiente y la sociedad. Investigadores como Leyva y Pérez et al., (2015), Jenatton (2021), Ojeda (2020) y Zafra (2017) invitan a desarrollar pedagogías reflexivas y dialogantes que incorporen las perspectivas económica, cultural, ambiental, social y política para comprender y modificar las prácticas alimentarias que dañan cuerpos y territorios.

Si bien, las prácticas alimentarias de cada persona devienen de la interacción de numerosos factores, para el presente artículo se decidió

hacer una revisión de distintos trabajos que abordan proyectos de educación alimentaria llevados a cabo entre el año 2000 y 2023, dirigidos a población que habla español y que analizan si se tienen en cuenta las implicaciones ambientales y sociales de los procesos dominantes de producción y distribución de alimentos, así como el peso de las corporaciones en la configuración del espacio social y en las elecciones alimentarias. Además, a través de esta revisión se cuestiona si las bases pedagógicas de los proyectos muestran apertura a la reflexión y el diálogo colectivos.

De esta manera, el presente artículo se trata de una investigación documental, cualitativa e interpretativa, conformada por dos momentos, el primero corresponde a la búsqueda de trabajos que hacen referencia a las pedagogías utilizadas en la educación alimentaria con población hispanohablante. De la escasa, pero emergente bibliografía del tema, se eligieron cuatro artículos como fuente de información secundaria, estos son:

- “Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional” de Alzate (2006), donde se hace un análisis del discurso de 45 intervenciones educativas en salud y nutrición publicadas en revistas científicas.
- “Alimentación escolar y educación alimentaria: tendencias recientes en la investigación en América Latina entre 2005 y 2021” de Fuentes y Estrada (2023), aquí se presenta una revisión bibliográfica para identificar los límites y alcances de la educación alimentaria y aprovisionamiento de alimentos en la escuela en contextos de malnutrición a partir de 33 artículos que muestran los resultados de experiencias educativas con infantes en escuelas.
- “Enfoques y estrategias pedagógicas de la educación alimentaria” de Pinto y Balderas (2022). En este documento se expone una investigación documental sobre la implementación de la educación nutricional en el nivel básico utilizando 23 artículos y tres libros que muestran experiencias educativas.

- “La educación alimentaria: acercamiento teórico” de Pinzón-Tapias y Herrera-Jara (2021), quienes realizaron una revisión de la literatura científico-pedagógica con el propósito de identificar el papel de la escuela en la educación para la salud y la alimentación, haciendo énfasis en cinco investigaciones sobre educación para la salud, educación nutricional y hábitos alimentarios.

En un segundo momento estos artículos se leyeron, analizaron e interpretaron a partir de posturas teóricas que consideran las interacciones de factores económicos, sociales, políticos y geográficos con la alimentación. Adicionalmente, se seleccionaron y analizaron cualitativamente dos investigaciones que, a partir del análisis de los textos mencionados en el párrafo anterior, se sabe que se basan en pedagogías menos usuales en la educación alimentaria en español. Estas dos investigaciones eran conocidas por la primera autora, previamente al desarrollo del presente trabajo debido a su acercamiento a la temática de soberanía alimentaria y a su búsqueda de pedagogías que consideren el papel de los sentimientos y el cuerpo en el aprendizaje. Las investigaciones son: “Investigación y acción participativa sobre prácticas alimentarias en jóvenes: diálogos en tres tiempos de Intervención” de Ojeda (2020) y “La experiencia de la Escuela de Alimentación Sana y Soberana de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra (UTT). Entre pedagogías emancipatorias y saberes emergentes” de Sammartino et al., (2022). Dichas publicaciones tienen menos de cinco años de antigüedad y parecen ser el principio de nuevos intentos de educar no solo para modificar dietas, sino también para cuestionar y establecer alternativas a los sistemas de producción y distribución hegemónicos de alimentos.

Poniendo la mesa: ¿Con qué se sirve y con qué servir la educación alimentaria? (Resultados y discusión)

Primero, es importante señalar que las definiciones de educación alimentaria encontradas resaltan el hecho de educar para elegir “correctamente” los alimentos conforme a su valor nutricional a fin de contribuir a la salud personal, es decir, la educación alimentaria enseña a elegir los alimentos con mayor contenido de nutrientes. Por ejemplo, Pinzón-Tapias y Herrera-Jara (2021) explican que se trata de un procedimiento continuo

de aprendizaje, que debe iniciar en la niñez, donde se muestra cómo mejorar la forma de seleccionar, tratar, conservar y consumir los alimentos para tener un estado nutricional adecuado y por ende una buena salud, todo esto a partir de la promoción de la responsabilidad individual y el autocuidado (Cervera, Clapés y Rigolfas, 2001 en Pinzón-Tapias y Herrera-Jara, 2021); por su parte Pinto y Balderas (2022) señalan que la educación alimentaria enseña cómo elegir y mantener una dieta adecuada en cada etapa de la vida a fin de mantener la salud evitando la malnutrición. Estas definiciones de educación alimentaria dan la idea de procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la alimentación que se centran exclusivamente en la dimensión nutricional. En relación a ello, Fuentes y Estrada (2023) detectaron que, en América Latina, desde 2005 a 2021, hay una fuerte inclinación por enmarcar los programas de enseñanza-aprendizaje de alimentación escolar y los proyectos de aprovisionamiento de alimentos en escuelas dentro de la literatura de “educación alimentaria y nutricional” (EAN), desde la cual se busca mejorar las prácticas alimentarias y de ejercicio físico de la población estudiantil para que lleve un estilo de vida saludable. A partir de este tipo de definiciones y el apellido “nutricional”, es entendible que gran parte de las experiencias generadas de educación alimentaria se centren exclusivamente en modificar la conducta individual a partir de mostrar las prácticas “correctas” para elegir, preparar y comer los alimentos.

En cuanto a las bases pedagógicas de los proyectos de educación alimentaria, Alzate (2006) identificó tres modelos educativos en los que se respaldan las acciones educativas para la salud y la nutrición en diferentes países, principalmente de Ibero América. Los modelos son el clásico, el difusionista-innovador y el crítico. Señala que en los primeros dos se utiliza un discurso que hace referencia a: falta de conocimiento o conocimiento erróneo, creencias y superstición, introducción de nuevas técnicas, transmisión de conocimientos, cambio de actitudes, perfeccionamiento de habilidades o conductas, divulgación de conocimiento, inducción a interpretar y responder a cambios. Con estas palabras/nociones se promueve un comer mejor basado en el conocimiento científico entregado por especialistas, lo cual, como señala Alzate (2006), niega los saberes personales y comunitarios de quienes

participan como educandos en los proyectos, y sobrevalora el conocimiento científico de quienes enseñan. Este desplazamiento favorecedor del conocimiento científico bien puede relacionarse con las transiciones alimentarias, donde dependiendo del momento histórico las potencias dominantes promueven el consumo de ciertos alimentos legitimándolos con determinadas ideologías. Por ejemplo, conforme a Scrinis (2013), en el régimen alimentario actual se promueven alimentos considerados superiores nutricionalmente, como la carne o los ultraprocesados, acompañando su comercialización con afirmaciones nutricionales y de salud. En este contexto, comer “correctamente” es una responsabilidad individual que se adquiere por imposición y se puede ejercer después de recibir información y datos científicos nutricionales; además, en el discurso de comer correctamente presentado desde estos modelos (el clásico y el difusionista-innovador) no aparece el papel de los sistemas de producción y distribución de alimentos.

Por otro lado, en el modelo crítico se resaltan categorías discursivas como fuerzas sociales, organización social, participación comunitaria, comprensión del contexto social, factores sociales y económicos, difusión de conocimientos para las transformaciones sociales, determinación social, compartir experiencias y conocimientos, pedagogía innovadora, confrontar soluciones y factores sociales y económicos (Alzate, 2006). Dichas palabras/nociones permiten pensar en la educación para la alimentación como un fin en sí y como un medio para lograr cambios en otros factores que condicionan la alimentación de las y los participantes, por tanto este modelo pedagógico se diferencia de los dos anteriores en que toma en cuenta los contextos sociales (aquí podrían entrar tanto la comprensión del papel de los sistemas de producción y distribución de alimentos, como el análisis de la relación comiente-alimento-espacio social) y pretende motivar la modificación de estos en alguna medida; igualmente, este modelo muestra apertura a la reflexión y el diálogo, que conforme a Moraes y De la Torre (2002) son elementos fundamentales para la transformación personal.

Por su parte, Pinto y Balderas (2022) reconocen dos tipos de enfoques pedagógicos que sustentan los procesos educativos alimentarios en ambientes escolares. Uno de ellos es el enfoque nutricionista, el cual

se relaciona con el modelo clásico expuesto por Alzate (2006), porque igualmente se espera que las personas participantes elijan mejor los alimentos después de recibir información sobre las propiedades nutricionales de los mismos, y sobre las porciones y combinaciones adecuadas. Asimismo, Pinto y Balderas (2022) asocian el enfoque nutricionista con el modelo educativo conductista, el cual pretende que quienes participan adquieran una conducta determinada al finalizar el proceso de aprendizaje; en específico, se busca que las personas conozcan tanto los beneficios de los platillos a base de verduras, frutas y cereales integrales como los efectos de la comida industrializada, para que así elijan los basados en verduras, frutas y cereales. Conforme al mismo autor, estas elecciones de lo sano suponen tres condiciones: alimentos nutritivos en el lugar que se habita, que las personas cuenten con posibilidades económicas suficientes para acceder a la comida nutritiva y que los especialistas den instrucciones personalizadas, correctivas y verticales (de nutriólogo, quien sabe, a consultante, quien debe escuchar). Sin embargo, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente sobre el régimen alimentario, educar en la elección de alimentos con base en lo nutricional sin tener en cuenta al menos la disponibilidad de alimentos nutritivos pasa por alto la interacción entre diferentes intereses, como los económicos, culturales, políticos y nutricionales, y aminora el desarrollo de habilidades para pensar, cuestionar y conocer las realidades alimentarias propias y de las otras personas con las que se estudia. Asimismo, la priorización de la nutrición ha dado forma a determinados hábitos alimentarios; por ejemplo, desde 1890 alrededor del mundo se han promovido los discursos nutricionistas favorables hacia el consumo de alimentos ricos en proteínas de origen animal, ligándolo con el éxito corporal y material; lo cual ha conllevado la aceleración del consumo de carne desde finales del siglo XIX (Lopes y Zuleta, 2024).

Para especificar más, con el enfoque nutricionista se utilizan estrategias pedagógicas que enseñan a las personas a informarse, evaluarse y mantener el control nutricional y calórico de lo que ingieren. Según Pinto y Balderas (2022, pp. 97-98), ejemplos de estas estrategias son:

- La consulta regular de guías nutricionales, las cuales contienen información especializada y práctica para orientar la elección de alimentos.
- La participación en charlas nutricionales donde los especialistas en alimentación, nutrición o salud enseñan la relación que existe entre alimentación, salud y enfermedades.
- El reconocimiento de la alfabetización alimentaria que consiste en enseñar a reconocer los mecanismos publicitarios que utilizan las empresas para incitar a las personas a consumir ciertos productos. En este aspecto, es importante reconocer que la estrategia sí considera el peso de las corporaciones alimentarias en las elecciones sobre qué comer.
- La lectura de etiquetas, para que las y los niños aprendan a interpretar la información nutricional expuesta en los paquetes de alimentos con el fin de elegir los productos que más convengan nutricionalmente.
- El registro de un diario de alimentación para reconocer qué, cuándo, cuánto se come y principalmente qué es lo que causa las malas decisiones alimentarias con el propósito de cambiar hábitos alimentarios de manera adecuada.
- El uso de aplicaciones nutricionales, las cuáles muestran recetas y sugerencias de raciones de comida conforme a los requisitos calóricos de cada persona.
- La participación en juegos educativos nutricionistas diseñados por especialistas, quienes combinan situaciones de entretenimiento e información nutricional.
- Y la utilización de vocabulario coloquial sobre alimentación para distinguir la buena y la mala alimentación, y que así las personas puedan tomar mejores decisiones alimentarias en su vida cotidiana.

El segundo enfoque identificado por Pinto y Balderas (2022) es el enfoque sociocultural, el cual señala que se asocia con el modelo pedagógico constructivista; asimismo se puede vincular este enfoque con el

modelo crítico identificado por Alzate (2006), porque se caracteriza por promover el intercambio de experiencias entre quienes participan en el proceso educativo, para a partir de ello construir conocimientos. A través del enfoque sociocultural se espera que las personas reflexionen sobre la particularidad de sus problemas alimentarios y mantengan una actitud crítica al cuidar su salud, al mismo tiempo que procuran la reducción del impacto ambiental de su dieta y el establecimiento de relaciones sociales justas alrededor de sus intereses alimentarios. Además, este enfoque permite abordar diversas temáticas como la exigencia del derecho a la alimentación, las acepciones negativas relacionadas con el sobrepeso y la obesidad, el desplazamiento de la comida tradicional, los beneficios de la elaboración de comida casera, así como el papel de los sistemas de producción y sus efectos en los bienes naturales (Pinto y Balderas, 2022). El abordaje de este tipo de temáticas, a través de la reflexión de las experiencias personales, incrementa los conocimientos que tienen las personas participantes en diferentes áreas de sus vidas, permitiéndoles modificar su alimentación y su entorno, incluyendo su espacio social inmediato. Esto implica la valoración de sentimientos y pensamientos.

Según Pinto y Balderas (2022, pp. 100-102) las estrategias educativas que se utilizan en el enfoque sociocultural son:

- Participación en talleres de nutrición y cocina, donde la finalidad es presentar a las personas asistentes procedimientos de cocina que les beneficien nutricional, social, académica, lúdica y afectivamente.
- Fomento a la comida casera, para que en familia se cocinen platillos típicos y esta actividad favorezca el estado nutricional y socioemocional de quienes colaboran en la preparación de los alimentos.
- Reflexión sobre dilemas alimentarios, que consiste en el diálogo en torno a cuestiones relacionadas con salud y alimentación, donde puede surgir el análisis de la relación comiente-alimento-espacio social.
- Conformación de un grupo interactivo, en el que se comparten experiencias para identificar problemas comunes y buscar so-

luciones a estos, así como transformar el entorno para que este facilite estilos de vida saludables.

- Recibir y dar instrucción nutricional entre pares, es decir, entre compañeros con necesidades similares se intercambian éxitos, fracasos y creencias en torno a la alimentación para suprimir malos hábitos alimentarios.
- Estar presentes en procesos de educación sensorial, lo que significa estar expuestos a alimentos saludables a través del contacto olfativo, táctico, gustativo y visual.
- Investigación sobre los sistemas alimentarios comunitarios, donde los estudiantes exploran la historia y el entorno de las prácticas de cultivo y gastronómicas tradicionales de su poblado. Esta exploración puede derivar en la reflexión sobre: los procesos que modificaron la alimentación a partir de la redistribución de la tierra, generalmente presente en las regiones colonizadas; el poco o nulo acceso a la tierra por parte del campesinado; y las implicaciones o efectos del aprovisionamiento de alimentos sobre seres humanos y no humanos y el territorio.
- Participación de una red de promotores de salud, donde diferentes personas reciben instrucción en nutrición, higiene, fisiología, química, alimentación comunitaria y economía familiar, para que creen actividades que orienten a las nuevas generaciones en sus decisiones relacionadas con la alimentación.

De los modelos y enfoques pedagógicos revisados (el modelo clásico, el modelo difusionista-innovador, el modelo crítico, el enfoque nutricionista y el enfoque sociocultural), a excepción del crítico y el sociocultural, sus bases no prestan atención a las implicaciones de los actuales procesos dominantes de producción y distribución de alimentos. Por lo que se puede inferir que en los modelos clásicos y difusionista-innovador no se tiene una concepción relacional del espacio social, porque no se toma en cuenta el contexto o los lugares por donde se mueven los educandos, ni mucho menos cómo lo que sucede en esos lugares influye en las elecciones alimentarias. En cambio, el modelo crítico y el enfoque

sociocultural, dejan entrever que el espacio social lleva a ciertas formas de consumir alimentos establecidas por cuestiones de género, culturales, económicas o políticas. Cabe señalar que Alzate (2006), Pinto y Balderas (2022) y Pinzón-Tapias y Herrera-Jara (2021) en sus revisiones no contemplan específicamente la consideración del espacio social o de los sistemas de producción y distribución de alimentos dentro de los proyectos de educación alimentaria; por su parte Fuentes y Estrada (2023) plantean el espacio escolar como parte del espacio social donde hay pugnas en lo material y en lo simbólico entre diferentes actores, lo cual coincide con lo indicado en el presente trabajo sobre el espacio social y la teoría de régimen alimentario.

Dado que, en la actualidad son las corporaciones alimentarias las que concentran gran poder para influir en factores físicos, sociales, económicos y políticos, y así localizar y relocalizar sus procesos reconfigurando las regiones alrededor del mundo con base en sus propios intereses de producción y distribución de alimentos (Delgado, 2010), resulta necesario problematizar el papel o la influencia del espacio social en las decisiones en apariencia individuales que toman las personas sobre qué, cuánto, cómo, cuándo, dónde y por qué se come. Si bien hay algunos proyectos que siguen el modelo clásico, el modelo difusionista-innovador o el enfoque nutricionista y reconocen el papel de los mecanismos publicitarios utilizados por las empresas para influir en dichas decisiones, aún se espera que las personas tengan el poder y los recursos suficientes para elegir correctamente sus alimentos por haber recibido, principalmente, información nutricional.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que la presencia física y la proximidad a establecimientos de venta de alimentos nutritivos, así como los precios, calidad y variedad de los mismos son elementos que facilitan u obstaculizan la adopción de dietas saludables (Vargas, 2012 en Castillo et al., 2020), es factible señalar que las corporaciones alimentarias tienen poder para crear las condiciones, situaciones o términos en los cuales las personas adquieren, mantienen o modifican sus hábitos alimentarios. Incluso, en los últimos años, desde las ciencias sociales se ha hecho un llamado enfático, a reconocer la responsabilidad de las corporaciones y los Estados en los problemas de salud ligados a la ali-

mentación (Goodman et al., 2012; Izurieta, 2022; Nisbett, 2019; Kulick, 2019; Pohl-Valero y Vargas, 2021), considerando la configuración del espacio social y los sistemas de producción y distribución de alimentos. Además, a través de la teoría de régimen alimentario se destaca la dificultad de acceder a alimentos saludables debido a su alto precio (Friedmann, 2016, p. 675) en comparación con los alimentos que tienen altos contenidos de sales, grasas, azúcares y pocos niveles de proteínas, vitaminas y minerales; lo cual se debe a que la política macroeconómica tiende a favorecer los alimentos ultraprocesados, por su mayor plusvalor, en vez de los alimentos básicos tradicionales (Nisbett, 2019). Asimismo, se observa que la publicidad de las corporaciones alimentarias crea agresivamente demanda para los carbohidratos refinados (Nisbett, 2019). Con estas circunstancias resulta pertinente preguntarse ¿qué tan sencillo resulta alimentarse con los alimentos “correctos” y evitar la ingesta de alimentos perjudiciales a partir de una educación con estrategias centradas mayormente en identificar el contenido nutricional de los alimentos disponibles? ¿Qué intereses atienden los discursos de los alimentos “correctos”?

Las acciones educativas basadas principalmente en los modelos y enfoques pedagógicos clásicos, difusionistas o nutricionistas fomentan la acumulación y comprensión de conocimientos nutricionales que, conforme lo indica Ojeda (2020), resultan insuficientes para cambiar comportamientos nutricionales. De esta manera, dichas acciones omiten la reflexión sobre qué alimentos están realmente disponibles para la población y cuáles motivaciones guían las ingestas alimentarias, al mismo tiempo desvían la atención del funcionamiento y las consecuencias de los sistemas de producción y distribución de alimentos. Esto resulta problemático ante los daños ambientales y sociales derivados del actual régimen alimentario global. Cabe señalar que la adopción de nuevas prácticas alimentarias está más relacionada con factores de orden social y motivacional (Ojeda, 2020). Véase que, en Europa, particularmente en España, la mayoría de las políticas sobre educación alimentaria se centran en la dimensión nutricional y no tienen en cuenta el contexto sociocultural, en el que las cuestiones de género, la etnia, las ideologías, las dinámicas familiares, escolares y comunitarias, el placer por cierta

comida, la comodidad, la forma de pensar y racionalizar los alimentos, entre otros factores, influyen profundamente lo que se come (Zafra, 2017). Tanto en España, como en Latinoamérica, los proyectos de educación alimentaria podrían tener una perspectiva más crítica que no considere el consumo de alimentos de forma aislada e independiente, porque las distintas realidades socioambientales, requieren proyectos educativos que tengan en cuenta más factores políticos, sociales, culturales, económicos, nutricionales y ecológicos. En ese sentido, el modelo crítico identificado por Alzate (2006) y el enfoque sociocultural analizado por Pinto y Balderas (2022) contemplan más factores en sus acciones educativas.

El discurso del modelo crítico hace referencia a fuerzas sociales y económicas, así como a la comprensión de los contextos sociales, lo que empata con las explicaciones de la teoría de régimen alimentario sobre el consumo de alimentos. Igualmente, con el enfoque sociocultural se pueden tener en cuenta cuestiones sociales y económicas si se procura que las personas reflexionen sobre las características particulares de sus problemas alimentarios; lo que no se opone al hecho de revisar el papel de las regiones en la configuración del régimen alimentario, pues cada región desempeña un papel en el ordenamiento actual de los sistemas de producción y distribución de alimentos, lo que re-configura el espacio social y el acceso a los mismos. Por ejemplo, estos enfoques podrían motivar la reflexión sobre la relación entre monocultivos para exportación y la disponibilidad de alimentos frescos para la población local. Además, como se mencionó anteriormente, desde el enfoque sociocultural se espera que las personas puedan en conjunto modificar algún elemento de su entorno para apoyar la alimentación que contribuya a su bienestar por medio de la identificación de problemas y soluciones comunes. Así que el modelo crítico y el enfoque sociocultural resultan más integrales, al no afirmar que la educación alimentaria ocurre en el vacío, y en cambio está influenciada por el contexto global de producción, distribución y consumo de alimentos.

Finalmente, por medio de los trabajos de Alzate (2006), Fuentes y Estrada (2023), Pinto y Balderas (2022) y Pinzón-Tapias y Herrera-Jara (2021) se puede señalar que la educación alimentaria es una herramien-

ta para reducir los problemas de malnutrición a partir de disminuir las prácticas inadecuadas personales; no obstante, dejan entrever que la educación alimentaria clásica y nutricional sostiene un orden político que no cuestiona la configuración del espacio social con sus tiempos y ritmos, ni el acceso que se tiene a alimentos saludables; y mucho menos evidencia la repercusión de los procesos dominantes de producción y distribución de alimentos sobre los territorios. Así que es entendible que la educación alimentaria que se concentra en las elecciones individuales y con base en parámetros nutricionales sea la más difundida, porque no se opone intensamente a la lógica dominante del régimen alimentario actual. Por lo que, es indispensable avanzar en el estudio acerca de los alcances de las bases pedagógicas y las acciones de educación alimentaria; por ello, sin duda, se requieren análisis profundos para identificar qué sumar a esta educación desde diferentes disciplinas y perspectivas. Aquí se propone sumar desde la comprensión de la organización de la producción y distribución de alimentos guiada por las corporaciones alimentarias, a fin de motivar cambios en la forma que las personas se proveen alimentos, considerando los efectos sociales y ambientales de las elecciones alimentarias.

Hasta ahora, conforme lo indican Pinto y Balderas (2022), se han perfilado dos tipos de educación alimentaria: la centrada en el conocimiento nutricional y la que tiene un abordaje sociocultural. Las autoras del presente artículo ven la urgencia de considerar cuestiones más amplias en los proyectos educativos aún en los de corte sociocultural; los tiempos actuales de crisis ambientales y las disputas por los territorios y sus bienes naturales (donde las corporaciones alimentarias también participan) demandan la inserción de las personas, en las redes de aprovisionamiento de alimentos, de manera responsable, crítica y colectiva. Para lograr este tipo de inserción se requieren proyectos educativos que pongan sobre la mesa tanto la salud de los cuerpos como de los territorios a través de estrategias que permitan establecer relaciones entre situaciones, problemas, actores, seres humanos y no humanos, etc. Al mismo tiempo es necesario que la educación alimentaria permita “cocinar” prácticas alimentarias alternativas que desde lo cotidiano desafían

el orden impuesto por el régimen alimentario actual; lo cual, sin duda, conlleva retos teóricos y metodológicos.

Otras guarniciones para acompañar la educación alimentaria

Ese tipo de retos han sido sorteados en investigaciones con propuestas educativas novedosas. En las siguientes páginas, se presentan dos estudios que muestran enfoques y métodos para trabajar la educación alimentaria de manera participativa y más allá de la cuestión nutricional, incorporando una visión corporal, social y política. Como se leerá más adelante, esa forma de trabajar ha suscitado tanto la comprensión de las realidades alimentarias de las personas participantes como propuestas para cambiar o mantener determinadas prácticas alimentarias. Para Zafra (2017), avanzar en ambos sentidos, el de la comprensión y la intervención, significa hacer de la alimentación un fin y un medio, el fin de aprender a comer y el medio para contribuir a que las personas sean capaces de resolver conflictos de su contexto social y alimentario; es decir, para dicha autora es posible aprovechar el potencial dialógico de la alimentación para intercambiar experiencias alimentarias vinculadas a situaciones personales y colectivas concretas. Por su parte, Islas et al. (2020) apuntan la necesidad de fortalecer en las personas las habilidades de pensar, saber y cuestionar para que sean corresponsables de la salud pública. Asimismo, dichas habilidades se pueden encaminar hacia la salud de los territorios. Así que resulta relevante conocer otros procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la alimentación que estimulan la reflexión colectiva y situada sobre otros aspectos no nutricionales, pero que de alguna forma motivan el cuidado propio y de otros seres humanos y no humanos.

Iniciamos con la presentación del trabajo de Ojeda (2020), quien hace un análisis de un proyecto de investigación-acción de dos años (2017-2018) financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicho proyecto se enfocó en indagar las representaciones y prácticas alimentarias de la comunidad universitaria de una de sus facultades a través de una perspectiva psicosocial, antropológica y de

nutrición comunitaria; según la autora se estableció esta perspectiva multidisciplinaria para dar resultados más allá de recomendaciones de alimentación saludable. Los objetivos generales de dicha investigación fueron:

“1) Elaborar un diagnóstico comunitario participativo para identificar factores y procesos sociales que inciden en la salud y prácticas alimentarias, necesidades y recursos en jóvenes de esa unidad escolar. 2) Efectuar un proceso de investigación-acción con y para jóvenes universitarios que coadyuven a diseñar estrategias de intervención grupal y comunitaria sensibles a sus necesidades que impacten favorablemente en formas de consumo, prácticas alimentarias y de autocuidado” (Ojeda, 2020, p. 83).

Para cumplir con el primer objetivo se realizó un Diagnóstico Comunitario Participativo, que dio información sobre estilos de consumo de alimentos, representaciones sobre prácticas alimentarias y factores geográficos y económicos que determinan las formas de vida de la población participante; asimismo, se puso especial atención a los espacios-tiempos del entorno de las y los participantes (Ojeda, 2020). De tal forma que ese diagnóstico implicó establecer relaciones entre las y los comientes con su espacio social y sus alimentos, y dio pie a identificar el papel de las corporaciones alimentarias para influir en las decisiones cotidianas del comer; esta perspectiva, coincide con lo que se ha planteado a lo largo del presente texto para motivar la reflexión sobre qué situaciones podrían abordarse desde la educación alimentaria a fin de erosionar las prácticas de consumo que atienden mayormente a los intereses de las corporaciones alimentarias y que atentan contra la salud de cuerpos y territorios.

Dicho diagnóstico también permitió crear estrategias participativas (entre investigadores y algunos jóvenes de la unidad escolar) de intervención focalizada con ellos, resultando un acompañamiento de pares e intervenciones significativas que promovieron cambios en las formas de vida y cuidado (Ojeda, 2020). Por lo que, retomando a Zafra (2017) es posible señalar que este proyecto educativo avanzó en dos sentidos: permitió la comprensión de las realidades socioalimentarias que reflejan cuestiones económicas, culturales, sociales y políticas y marcan las elec-

ciones alimentarias, y enseñó otras formas de comer. Además, se observa que las estrategias utilizadas en la intervención estuvieron basadas en el diálogo y llevaron a la reflexión colectiva en torno a temas como el marketing agresivo de los productos ultraprocesados, la globalización y el hiper-consumo. Es así que el diálogo inclusivo o entre pares se vuelve una herramienta para la construcción de conocimientos y prácticas situados, con el potencial de ser utilizado en la cotidianidad de las personas participantes; en términos de Freire (2005) cuando las personas piensan sobre su propia situación y la captan como objetiva-problemática, amplían críticamente tanto su percepción del mundo, como sus formas de responder ante tal situación; esa conjunción de comprensión e intento de superación inicia la dialéctica para cambiar el mundo (Freire 1996 en Zanini, 2008).

Ahora se presenta un artículo de Sammartino et al., (2022), donde se analiza cualitativamente la experiencia de la Escuela de Promotoras/es de Alimentación Sana y Soberana (EPASS) de la Unión de Trabajadores de la Tierra en Argentina (UTT). Esta escuela consistió en siete encuentros de cuatro horas en los que participaron alrededor de 50 personas, entre ellas productoras asociadas a la UTT, mujeres migrantes trabajadoras en Argentina, trabajadoras voluntarias de comedores y organizaciones barriales y personal de fundaciones internacionales de carácter político socialista. El objetivo fue la formación alimentaria y política a favor de la soberanía alimentaria, a través de una pedagogía alimentaria que problematiza elementos del modelo actualmente hegemónico de producción y consumo de alimentos y visibiliza la lucha para cambiar dicho modelo (Sammartino et al., 2022). El proyecto tuvo un objetivo explícitamente político, lo que puede tomarse como una invitación a las y los facilitadores en el área de educación alimentaria para posicionarse frente al funcionamiento del régimen alimentario actual. Para Brandão (s.f.) el carácter político de la actividad científica y pedagógica debe reconocerse puesto que no hay neutralidad científica; no obstante, como él lo señala ni la investigación ni la educación deben priorizar la ideologización, sino que deben realizarse con y al servicio de las comunidades.

La EPASS se enmarca en el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP) y en la pedagogía de la Educación Popular (Sammartino

et al., 2022), donde el cambio social es el eje articulador para el análisis y la praxis (Fals-Borda y Mohammad, 1991). Sammartino et al. (2022) describen tres estrategias pedagógicas utilizadas durante este proyecto: 1) Las místicas - actividades usualmente utilizadas en las aperturas de los encuentros que retoman rituales o simbolismos de pueblos ancestrales para representar lo espiritual y lo subjetivo de la vida humana, bajo el supuesto de que la toma de conciencia se logra por lo racional, lo emocional, los sentidos corporales, la memoria y la imaginación creativa. 2) El uso de recursos didácticos - materiales con múltiples funciones y sensorialidad, entre los que se encontraban un cuadernillo, creado previamente por la organización para la formación de promotoras(es) de alimentación sana y soberana, piezas sonoras, gráficas y audiovisuales relacionados con las temáticas, envases de alimentos ultraprocesados, y semillas. 3) Las prácticas de cocina y comensalidad - el acto de cocinar de facilitadores y participantes y el comer juntos probando todo lo dispuesto.

Por medio de esas estrategias emergieron los siguientes saberes: la cuestión de género en los trabajos reproductivos y productivos vinculados al alimento, donde las mujeres se encuentran más vinculadas a dichos trabajos y llegan a la sobrecarga de tareas en desigualdad con los hombres; la instalación del consumo de productos ultraprocesados en la cotidianidad a partir de estrategias de mercado y marketing agresivo, generando diferentes problemáticas; el despojo de conocimientos en torno a la comida y la producción de alimentos y el poco acceso a los bienes colectivos de la naturaleza. Además, de estos saberes se enfatizó la relevancia del papel de la UTT en la disputa del horizonte agroalimentario. De tal forma que, el enfoque pedagógico de este proyecto contribuyó a denunciar las prácticas de los procesos dominantes de producción y distribución de alimentos y a fortalecer la apuesta por un modelo alternativo de producción de alimentos (Sammartino et al., 2022). Sobre el proceso pedagógico se señala que, de acuerdo a Brandão (s.f.), el marcar las diferencias con el otro o lo otro tiene un papel importante en la definición de principios, y por tanto en las acciones emprendidas.

Otro punto es el papel de lo emocional, los sentidos corporales, la memoria y la imaginación en la experiencia de enseñar-aprender. Para

las autoras de este artículo, la pedagogía seguida en la EPASS y sus resultados son una invitación a aceptar que la acción deviene de lo sentipensado, es decir, de los contenidos mentales, sentimentales y sensoriales que se establecen en y con el entorno ambiental y social. Se podría poner en la mesa una pedagogía del sentipensar relacional, que promueve la reflexión reconociendo sentimientos y pensamientos en las relaciones con lo otro o los otros (humanos y no humano) y teniendo en cuenta que, como lo indica Bonvillani (2010), el ejercicio de reflexionar se siente en el cuerpo. Tomando en cuenta que existen corrientes científicas que consideran fundamental la unión mente-cuerpo y reclaman el reconocimiento de la convergencia o una continuidad profunda entre lo conceptual, lo psicológico y lo físico en la experiencia humana (Stanley, 2017), porque no se pueden encontrar ni explicar lo sentido y el intelecto de forma pura en la vida de las personas (Bonhomme, 2021), resulta oportuno diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionadas para afectar mente-cuerpo que aporten a la comprensión de las realidades socioalimentarias y al fortalecimiento de prácticas de alimentación que aminoren las negatividades del modelo hegemónico de producción y distribución de alimentos.

Así que, en las dos últimas experiencias presentadas figuran el surgimiento de pedagogías centradas en la búsqueda colectiva de conocimientos para hacer de las personas, no sólo comientes más educados nutricionalmente, sino comientes más críticos, justos, creativos, participativos y corresponsables en el ordenamiento de las relaciones entre las personas y el resto de la naturaleza para producir y distribuir alimentos. Especialmente, en esas experiencias educativas se pone en perspectiva la ingesta de diferentes alimentos entendiendo la inter-relacionalidad de las personas, lo que permite visualizar críticamente las relaciones entre comientes, alimentos y espacio social; esto de alguna forma inspira acciones que fomentan la modificación de prácticas alimentarias con cargas negativas hacia la salud personal o del territorio con un tono de empoderamiento personal. Por tanto, la educación alimentaria puede servir como una herramienta para imaginar e implementar prácticas alimentarias que difieran de las dominantes en alguna de las fases del

aprovisionamiento de alimentos, como la organización comunitaria para la producción y distribución de alimentos agroecológicos.

La sobremesa: hablemos del apetito por pedagogías alternativas (Consideraciones finales)

La producción y distribución de alimentos están profundamente marcadas por estructuras de poder, reconocerlo es fundamental para cuestionar y ampliar la comprensión de las prácticas alimentarias. No obstante, las acciones educativas basadas principalmente en los modelos y enfoques pedagógicos clásico, difusionista y nutricionista priorizan el conocimiento nutricional y apelan a la soberanía del consumidor, donde no se tienen en cuenta restricciones como el ingreso, la disponibilidad y los precios de los productos alimentarios, y menos la subjetividad de las preferencias, factores que junto a otros elementos dan forma a las posibilidades reales de elección de alimentos. Esto muestra una oportunidad para adoptar una perspectiva crítica que considere las realidades socioalimentarias de las personas en los proyectos de educación alimentaria.

Además, antes de “recoger” de la mesa, es necesario recordar que en los estudios socioantropológicos de la alimentación de Goody (1982) y Mintz (1996) se expone una constante tensión entre estructura y agencia en las elecciones alimentarias sobre qué comer; igualmente, Poulain (2002), basándose en Corbeau (1991), indica que, a pesar de los modelos culturales y las determinantes sociales y económicas que están por arriba del comiente y son una especie de tatuaje que marcan sus prácticas alimentarias, las personas pueden elegir las formas de intercambio que los ligan unas a otras; lo cual implica la continuación o la modificación en alguna medida de las prácticas alimentarias. Por tanto, los proyectos de educación alimentaria al reconocer las relaciones entre comientes, alimento y espacio social dejan de ser exclusivamente escenarios de aprendizaje sobre nutrición, para ser lugares en donde colectivamente se reflexione acerca de las relaciones que atraviesan la alimentación personal y después imaginar y ordenar políticamente la cotidianidad de comer. Es así que dichos proyectos podrían ser vistos como lo que Lefebvre (1974) llama el espacio vivido; un espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de la existencia material, desde el cual se buscan

nuevas posibilidades espaciales sabiendo que la carga emocional (o lo sentipensado) de las experiencias funda o potencializa las acciones que se emprenden. De esta forma, la educación alimentaria representa una oportunidad de “cocinar” prácticas alimentarias que sumen al establecimiento de procesos de aprovisionamiento de alimentos más justos para las personas y el resto de la naturaleza.

“Cocinar” este tipo prácticas requiere de algunos ingredientes fundamentales: La conciencia sobre la salud de los territorios para motivar el cuidado propio y de otros seres humanos y no humanos. Pedagogías donde se acepte que la acción deviene de lo sentipensado, y que propicien reflexiones con mente-cuerpo, reconociendo sentipensamientos en las relaciones con lo otro o los otros. El reconocimiento-aceptación de las múltiples interacciones y la multicausalidad de los elementos que influyen en las prácticas de alimentación cotidianas (que además no se encuentran exentos de contradicciones entre ellos, por ejemplo, la contradicción que pudiera surgir entre el placer, la comodidad y el bienestar ambiental). Así como, la producción colectiva de conocimientos y prácticas abiertas a la experimentación. Los proyectos educativos presentados al final de este artículo, permiten señalar que dichos ingredientes motivan a las personas a participar activamente en la construcción de prácticas alimentarias más justas para las personas y las otras especies con las que coexisten. Ahora, se espera que este artículo haya despertado el apetito por nuevas recetas de pedagogías alimentarias basadas en el diálogo y la participación sentipensada.

Bibliografía

- Alzate, T. (2006). Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en nutrición humana, julio-diciembre de 2006*(16), 21-40.
- Bonhomme, A. A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante al capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 85-100. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Bonvillani, A. (2015). Pensar los sentimientos, sentir los pensamientos. Sentipensando la experiencia subjetiva. En Piedrahita Echandía, Claudia Luz, Díaz Gómez, Álvaro, & Vommaro, Pablo (Eds.), *Pensamientos críticos contemporáneos* (Primera, pp. 97-112). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, CLACSO.
- Calvillo, A., y Cabada, X. (2013). Impacto del modelo de consumo actual en la seguridad alimentaria. En OXFAM, *El Derecho a la Alimentación en México: Recomendaciones de la sociedad civil para una política pública efectiva* (Primera, pp. 33-40). OXFAM.
- Carrasco, N. (2004). *Antropología de los sistemas alimentarios contemporáneos. Etnografía de la intervención alimentaria en la región de Araucanía, Chile*. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras.
- Castillo, C., Castillo, M. P., Limón, J. L., & Tamayo, L. M. (2020). *La colisión de dos pandemias: COVID19 y obesidad*.
- Delgado, M. (2010). El sistema agroalimentario globalizado: Imperios alimentarios y degradación social y ecológica. *Revista de Economía Crítica*, 10, Article 10.
- Fals-Borda, O., y Mohammad, R. (1991). *Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación acción-participativa*. Cinep, Ediciones Antropos LTDA.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI editores, México.
- Friedmann, H. (2016). Commentary: Food regime analysis and agrarian questions: widening the conversation. *The Journal of Peasant Studies*, 43(3), Article 3. <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1146254>

- Fuentes, S., y Estrada, B. (2023). Alimentación escolar y educación alimentaria: Tendencias recientes en la investigación en América Latina entre 2005 y 2021. *Revista Educación*, 47(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51724>
- García, M. E. y Bermúdez, G. (2021). Alimentarnos con dudas disfrazadas de ciencias: nutriendo conflictos de interés en México. México: El poder del consumidor.
- Giraldo, O. (2018). *Ecología política de la agricultura. Agroecología y posdesarrollo* (Primera). El Colegio de la Frontera Sur.
- Goody, Jack (1982). *Cooking, cuisine and class. A study in comparative sociology*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Goodman, D., DuPuis, E. M., y Goodman, M. K. (2012). *Alternative food networks. Knowledge, practice, and politics* (Primera). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gupta, D., Khanal, P., & Khan, M. (2021). Sustainability and ultra-processed foods: Role of youth. *Sustainability, Agri, Food and Environmental Research*, 9(2), 168-184. <https://doi.org/10.7770/safer-V0N0-art2337>
- Harvey, D. (2018). *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia* (J. M. Amoroto Salido, Trad.). Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.
- Holt-Giménez, E., y Altieri, M. A. (2013). Agroecología, soberanía alimentaria y la nueva revolución verde. *Agroecología*, 8(2), Article 2. Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá (INCAP) (Ed.). (2019). Doble Carga Malnutrición. *The Lancet*.
- Islas Vega, I., Reynoso Vázquez, J., Hernández Ceruelos, M. del C. A., & Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2020). La alimentación en México y la influencia de la publicidad ante la debilidad en el diseño de políticas públicas. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(8), 853-862. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3259>
- Izurieta, M. (2022). El consumo alimentario: Abordaje teórico-crítico en la interfase economía, salud y ambiente. *Estudios de la Gestión. Revista Internacional de Administración*, 11, 152-171. <https://doi.org/10.32719/25506641.2022.11.8>

- Jenatton, M. (2021). La pedagogía queer y la agroecología: Construir otros imaginarios alimentarios desde la diferencia. *Hysteria! Revista*, 35.
- Jenatton, M., y Morales, H. (2019). Civilized cola and peasant pozol: Young people's social representations of a traditional maize beverage and soft drinks within food systems of Chiapas, Mexico. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 1-37. <https://doi.org/10.1080/21683565.2019.1631935>
- Kulick, R. (2019). More time in the kitchen, less time on the streets: The micropolitics of cultivating an ethic of care in alternative food networks. *Local Environment*, 24(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/13549839.2018.1546281>
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio* (E. Martínez Gutiérrez, Trad.; Primera). Capitán Swing Libros.
- Leyva, D. A., y Pérez, A. (2015). Pérdida de las raíces culinarias por la transformación en la cultura alimentaria. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 6(4), 867-881.
- Lopes, M-A., y Zuleta, M. C. (2024). *Foodways in the Twentieth-Century City* (Primera). Cambridge University Press.
- Martínez, A., Anduro, I., y Bojorquez, I. (s. f.). The biohabitus of scarcity: Bio-social dispositions and the “obesity epidemic” in Mexico. *Sociology of Health & Illness*, 42(5), 1095-1107. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13080>
- Massey, D. (2005). *For Space*. SAGE Publications.
- Massey, D. B. (2001). *Space, place, and gender* (Tercera). University of Minnesota Press.
- McMichael, P. (2015). *Regímenes alimentarios y cuestiones agrarias* (Primera). Universidad Autónoma de Zacatecas, Red Internacional de Migración y Desarrollo, Miguel Ángel Porrúa.
- Mintz, S. W. (1996). *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna*. (Primera). Siglo XXI editores, México.
- Moraes, M. C., y De la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada auto-poética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56.

- Nisbett, N. (2019). Understanding the nourishment of bodies at the centre of food and health systems – systemic, bodily and new materialist perspectives on nutritional inequity. *Social Science & Medicine*, 228, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.02.041>
- Ojeda, A. (2020). Investigación y acción participativa sobre prácticas alimentarias en jóvenes: Diálogos en tres tiempos de Intervención. En *Pedagogías del sabor. Un abordaje de investigación y acción comunitaria para la alimentación saludable y el autocuidado* (pp. 79-88).
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2023). *World Food and Agriculture – Statistical Yearbook 2023*.
- Patel, R. (2008). *Obesos y famélicos el impacto de la globalización en el sistema alimentario mundial*. Los Libros del Lince.
- Pinto, A., y Balderas, K. E. (2022). Enfoques y estrategias pedagógicas de la educación alimentaria. *Hacedor*, 6(1), 92-106. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2120>
- Pinzón-Tapias, I. H., y Herrera-Jara, L. E. (2021). La educación alimentaria: Acercamiento teórico Food Education: Theoretical Approach. *Educación y Sociedad*, 19(1), 121-137.
- Pohl-Valero, S., y Vargas Domínguez, J. (2021). *El hambre de los otros. Ciencia y políticas alimentarias en Latinoamérica, siglos XX y XXI* (Primera). Universidad del Rosario.
- Popkin, B. M. (2006). Global nutrition dynamics: the world is shifting rapidly toward a diet linked with noncommunicable diseases. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 84(2), 289-288. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002916523290085>
- Poulain, J. P. (2002). *Sociologie de l'alimentation. Les mangeurs et l'espace social alimentaire*. Presses Universitaires de France, Billet de Bernard Lafon.
- Ramírez-García, S., y González-Cabañas, A. A. (2023). Redes alimentarias alternativas: Comientes y sus sentipensamientos para actuar. *Sociedad y Ambiente*, 26, 1-28. <https://doi.org/10.31840/sya.vi26.2668>
- Ramírez-García, S., González-Cabañas, A. A., y Trujillo-Ortega, L. E. (2023). Comiendo con violencia. Comientes frente al Régimen Ali-

- mentario Cooperativo. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 17(34), 1-38.
- Rojas, A. (2009). Policultivos de la mente: Enseñanzas del campesinado y de la agroecología para la educación en la sustentabilidad. *Agroecología*, 4, 29-38.
- Rodrigues Brandão, C. (s.f.). A pesquisa participante e a participação da pesquisa um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *Escrito da rosa dos ventos*, 30.
- Sammartino, G., Caimmi, N., & Figueroa, E. (2022). La experiencia de la Escuela de Alimentación Sana y Soberana de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra (UTT). Entre pedagogías emancipatorias y saberes emergentes. *POLIS Revista Latinoamericana*, 22(63), 71-91. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2022-N63-1773>
- Stanley, K. (2017). Affect and Emotion: James, Dewey, Tomkins, Damasio, Massumi, Spinoza. En D. R. Wehrs y T. Blake (Eds.), *The Palgrave Handbook of Affect Studies and Textual Criticism* (pp. 97-112). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63303-9_2
- Stédile, J. P., y De Carvalho, H. M. (2013). Soberanía alimentaria: Una necesidad de los pueblos. En *Movimientos alimentarios unidos* (pp. 49-60).
- Scrinis, G. (2013). *Nutritionism The science and politics of dietary advice* (Primera). Routledge.
- Tilzey, M. (2018). *Political ecology, food regimes, and food sovereignty: Crisis, resistance, and resilience*. Palgrave Macmillan.
- Zafra, E. (2017). Educación alimentaria: Salud y cohesión social. *Salud Colectiva*, 13(2), 295. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1191>
- Zanini Moretti, C. (2008). Rebeldía. En D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Eds.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 608-611). Autentica Editora Ltda. <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6520561>