



REFLEXIÓN

Reflexividad crítica y práctica pedagógica en Educación Alimentaria y Nutricional

Critical reflexivity and pedagogical practice
in Food and Nutrition Education

Paula Andrea Giraldo Sánchez¹

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18038611>

Recibido: 15 de julio de 2025 / Aceptado: 19 de noviembre de 2025

Resumen:

Este artículo analiza la reflexividad crítica como fundamento de la práctica pedagógica en Educación Alimentaria y Nutricional (EAN), destacando su papel en la autoformación y el desarrollo profesional del nutricionista dietista. A partir de experiencias laborales y de la sistematización de un programa educativo dirigido a escolares, se exploran las dimensiones ética, emocional, práctica, política, sociocultural y transformadora que estructuran el proceso reflexivo. Se argumenta que reflexionar es un proceso colectivo, situado y éticamente comprometido, indispensable para cuestionar modelos prescriptivos y para responder a las complejidades de los entornos alimentarios. La reflexividad crítica se presenta como una condición necesaria para construir prácticas pedagógicas más dialógicas, contextualizadas y orientadas a la justicia alimentaria.

Palabras claves: educación alimentaria, autoformación, nutricionista dietista, justicia alimentaria, educación popular

Abstract:

This article examines critical reflexivity as a foundational component of pedagogical practice in Food and Nutrition Education (FNE), emphasizing its role in the self-formation and professional development of dietitians. Drawing from professional experience and the systematization of an educational program implemented with schoolchildren, it explores the ethical, emotional, practical, political, sociocultural, and transformative dimensions that shape reflective processes. The article argues that reflection is a collective, situated, and ethically grounded practice, essential for challenging prescriptive models and for responding to the complexities of food environments. Critical reflexivity is presented as a necessary condition for advancing pedagogical practices that are more dialogic, contextualized, and oriented toward food justice.

Keywords: self-education; dietitian nutritionist; food justice; popular education

¹ Colombiana. MSc. en Ciencias de la Alimentación y Nutrición Humana y PhD (c) Nutrición Humana y Alimentos. Académica de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, Colombia. Contacto: paula.giraldos@udea.edu.co. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1164-4111>



Introducción

La Educación Alimentaria y Nutricional (EAN) no puede comprenderse únicamente como un proceso de transmisión de información sobre dietas, nutrientes o recomendaciones de estilos de vida saludables. En América Latina, el acto educativo en alimentación está atravesado por profundas desigualdades sociales, por disputas epistémicas entre modelos hegemónicos y saberes territoriales, y por tensiones éticas vinculadas con la autonomía, la dignidad y el derecho a la alimentación (Cediel 2022; Cediel et al. 2021). Desde una perspectiva crítica, la EAN exige leer la alimentación como un fenómeno social y político, configurado por estructuras económicas, relaciones de poder, dinámicas culturales y condiciones históricas que influyen de manera decisiva en las prácticas alimentarias y en las posibilidades reales de elección de las personas (Egea Ronda y del Campo Giménez 2023).

A pesar de ello, gran parte de las intervenciones educativas en alimentación y nutrición continúan guiándose por marcos tecnocráticos y biomédicos que reducen la alimentación a comportamientos individuales y conciben la educación como un mecanismo para “corregir” hábitos. Este abordaje invisibiliza las condiciones materiales que sostienen la injusticia alimentaria —como el acceso desigual a alimentos, la presión del mercado, los determinantes sociales o la carga de género—, al tiempo que desestima los saberes locales y las voces de las comunidades. La EAN, en consecuencia, corre el riesgo de reproducir relaciones verticales, prácticas prescriptivas y discursos que responsabilizan individualmente a quienes viven problemáticas cuyo origen es estructural.

Es precisamente frente a estas tensiones que la reflexividad crítica emerge como una postura pedagógica, a diferencia de la reflexión instrumental o procedimental, orientada a evaluar si una actividad funcionó, la reflexividad crítica invita a interrogar los supuestos que organizan la práctica pedagógica, las categorías que consideramos legítimas, los marcos epistémicos desde los cuales interpretamos la alimentación, las relaciones de poder que estructuran los escenarios educativos y los efectos —intencionales o no— de nuestras decisiones pedagógicas (Domingo Roget 2022; Shon 1987). Esta perspectiva permite comprender que ninguna práctica educativa es neutra: siempre responde a intereses, posicionamientos y disputas sobre el sentido mismo de educar en alimentación y nutrición.

La reflexión que sustenta este artículo se deriva de un doble proceso: por un lado, de la experiencia laboral acumulada durante varios años de trabajo educativo en programas de EAN dirigidos a escolares en instituciones públicas; y por otro, del proyecto de tesis doctoral centrado en la sistematización de las prácticas pedagógicas de un programa de prevención de la obesidad infantil, en el cual la reflexión crítica sobre la práctica constituyó un eje metodológico y político. Esta experiencia permitió observar de primera mano cómo los educadores —nutricionistas dietistas, estudiantes en práctica, chefs escolares y otros actores— enfrentan decisiones pedagógicas situadas, tensiones éticas, contradicciones institucionales y tensiones entre enfoques prescriptivos y participativos. Asimismo, evidenció que la reflexión cotidiana no siempre deriva en cambios; en ocasiones, se mantiene en un nivel superficial o es cooptada por requerimientos institucionales, perdiendo su potencia transformadora.

Problematizar la práctica pedagógica en EAN requiere entonces reconocer que el educador no solo enseña contenidos: habita estructuras que lo condicionan, reproduce —consciente o inconscientemente— ciertos discursos de normalización alimentaria, y se ve interpelado por la tensión entre el deber técnico y el compromiso ético con la justicia alimentaria. La reflexividad crítica permite iluminar estas tensiones y abrir preguntas incómodas pero necesarias: ¿qué supuestos epistémicos guían mis intervenciones?, ¿qué voces privilegio y cuáles ignoro?, ¿qué representaciones sobre el “buen comer” sostengo?, ¿qué efectos tienen mis decisiones sobre la dignidad y la autonomía de los escolares?, ¿hasta dónde es posible transformar prácticas sin transformar las condiciones estructurales que las producen?

Desde esta perspectiva, este artículo propone examinar la relación entre reflexividad crítica y práctica pedagógica en el campo de la EAN, argumentando que dicha articulación constituye un fundamento ético, epistémico y político para avanzar hacia prácticas pedagógicas más coherentes con la dignidad, la diversidad, el territorio y los derechos alimentarios. A partir de una revisión conceptual y del diálogo con la experiencia acumulada en procesos educativos con escolares, se analizan los sentidos, alcances y desafíos de integrar la reflexividad crítica en la formación y en la práctica pedagógica del nutricionista dietista.

Reflexión como habilidad en la formación pedagógica

La reflexión como habilidad pedagógica constituye una competencia esencial para quienes enseñan, particularmente para los nutricionistas dietistas que trabajan en el campo de la EAN, donde los procesos educativos se encuentran atravesados por tensiones éticas, sociales y culturales (Domingo Roget 2022; Adad José, Larraín y Educación Superior 2011). Reflexionar, en este contexto, no es un acto accesorio ni un ejercicio meramente introspectivo: es una condición para comprender la complejidad de las prácticas pedagógicas, cuestionar los supuestos que las sostienen y situar la enseñanza en marcos críticos que reconozcan las múltiples determinaciones que configuran la alimentación y la vida cotidiana.

Desde una perspectiva clásica, John Dewey concibió la reflexión como la capacidad de analizar la relación entre las intenciones y las consecuencias de la acción, transformando la experiencia en conocimiento (Dewey 1933). David Kolb profundizó esta visión al señalar que el aprendizaje experiencial requiere necesariamente un momento de observación reflexiva capaz de evitar que la experiencia se convierta en repetición mecánica (Kolb 1984). Donald Schön (1987) añadió que el profesional reflexivo se mueve entre la reflexión “en la acción”—mientras actúa—y la reflexión “sobre la acción”—posterior al acto educativo—, lo que permite ajustar la práctica, examinar decisiones tomadas en contextos complejos y abrir posibilidades creativas para su transformación (Schön 1987). Sin embargo, estas aproximaciones, aun siendo fundamentales, resultan insuficientes para comprender la profundidad de la reflexión en campos como la EAN. En este campo, reflexionar no es solo evaluar la efectividad de una intervención educativa, sino examinar críticamente los marcos epistémicos desde los cuales se interpreta la alimentación, las relaciones de poder que estructuran los espacios educativos, las tensiones entre prescripción y participación, y la manera en que ciertas narrativas pueden reforzar estigmas, desigualdades o discursos individualizantes (Cediel et al. 2021; Passeron y Bourdieu 1979). Reflexionar implica preguntarse no solo *cómo* se enseña, sino *para qué, desde dónde y a favor de quién* se enseña.

En esta dirección, los aportes de Óscar Jara Holliday son centrales (Jara 2018). Desde los procesos de educación popular y la sistematización de experiencias, Jara sostiene que la reflexión crítica no consiste únicamente en describir lo ocurrido, sino en analizarlo a la luz de sus condicionantes históricos, estructurales y políticos para comprender *por qué* ocurre lo que ocurre y *qué transformaciones son posibles*. La reflexividad crítica, así entendida, exige examinar la propia posición como educador, reconocer los saberes que se privilegian o se silencian, problematizar las relaciones de poder entre profesionales y comunidades, e identificar las tensiones que emergen en cada acto educativo. Esta perspectiva desborda la reflexión técnica e introduce una dimensión ética, política y epistemológica indispensable para el campo de la EAN.

Beatriz Valderrama (2021) retoma esta idea al comparar la reflexión con el trabajo de un escultor: un ejercicio artesanal y sensible que requiere moldear continuamente la práctica, ajustándola a los materiales —las personas, los territorios, las realidades alimentarias— y al contexto. Esta metáfora permite comprender que la formación pedagógica en EAN no puede reducirse a aplicar metodologías predefinidas; requiere un posicionamiento ético, una apertura a la

incertidumbre y la capacidad de dialogar con saberes múltiples, incluyendo aquellos que históricamente han sido invisibilizados por los marcos biomédicos o nutricionistas.

Desde una perspectiva freireana, la reflexión no es un proceso individual ni meramente cognitivo, sino un acto dialógico construido en relación con otros, donde todas las voces son reconocidas como legítimas para la producción de conocimiento (Freire 1970). En la EAN esto implica abrir la práctica educativa a los saberes de las familias, de las comunidades, de los territorios y de los propios escolares, quienes no son receptores pasivos, sino sujetos de experiencia y agentes de significado.

Para avanzar hacia una comprensión más integral de la reflexión en la práctica pedagógica de la EAN, es necesario reconocer que reflexionar implica atender diversas dimensiones que atraviesan simultáneamente la acción educativa. La **Tabla 1** organiza estas dimensiones desde una perspectiva crítica que articula lo personal, lo contextual y lo estructural, mostrando que la reflexividad no se reduce a un ejercicio técnico o introspectivo, sino que integra factores éticos, emocionales, cognitivos, prácticos, socioculturales, políticos y transformadores. Esta estructura evidencia que la reflexión pedagógica en EAN requiere mirar tanto hacia el interior del acto educativo —las emociones, los supuestos, las decisiones metodológicas— como hacia sus condiciones externas —las desigualdades, las relaciones de poder, los discursos institucionales y los horizontes de justicia alimentaria. De esta manera, la tabla permite comprender la reflexión como un proceso complejo, situado y orientado simultáneamente al análisis crítico y a la transformación educativa y social.

Tabla 1: dimensiones de la reflexión pedagógica y orientaciones para su aplicación

Dimensión	Descripción	¿Cómo reflexionar en esta dimensión? (Orientaciones prácticas)
Ética	Examinar críticamente las intenciones, decisiones y efectos de la práctica educativa; reconocer dilemas y responsabilidades hacia los sujetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntarse: ¿mis mensajes respetan la dignidad de los escolares? • Identificar posibles daños, estigmas o sesgos. • Revisar si las decisiones pedagógicas se alinean con el derecho a la alimentación y la justicia social.
Emocional	Reconocer y gestionar las emociones que emergen en la práctica; analizar cómo influyen en la relación pedagógica y en la toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir en el diario de campo qué emociones surgieron y por qué. • Explorar cómo esas emociones afectaron la interacción con los escolares. • Identificar emociones que potencian o limitan la práctica.
Cognitiva	Analizar los contenidos, conceptos y supuestos que orientan la práctica; evaluar la coherencia entre teoría, evidencia y acción pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar si los conceptos utilizados son pertinentes al contexto. • Preguntar: ¿qué supuestos estoy dando por hechos? • Contrastar la práctica con teorías críticas de educación y EAN.

Práctica	Revisar críticamente las estrategias, metodologías y recursos utilizados; valorar su pertinencia y adecuación al contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar qué funcionó y qué no, y por qué. • Ajustar actividades según la edad, el tiempo y la respuesta de los escolares. • Preguntarse si los métodos permiten participación real.
Sociocultural	Identificar relaciones de poder, tensiones culturales, desigualdades y pertinencia cultural en los procesos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Observar si las actividades respetan saberes y costumbres locales. • Identificar qué discursos alimentarios se privilegian. • Preguntar: ¿qué desigualdades están influyendo en la sesión?
Política	Analizar cómo la práctica educativa se articula con determinantes sociales, instituciones y políticas públicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar la práctica con políticas de alimentación escolar, PAE, guías alimentarias. • Identificar cómo las estructuras limitan o facilitan la acción educativa. • Preguntar: ¿a qué discursos estoy respondiendo?
Transformadora	Proyectar cambios e innovaciones orientadas a la justicia alimentaria y la participación; integrar saberes comunitarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Formular mejoras concretas para futuras sesiones. • Diseñar actividades con participación infantil y comunitaria. • Integrar aprendizajes situados y saberes locales en la planeación.

El proceso reflexivo en programas de EAN —incluidos aquellos orientados a la prevención de la obesidad infantil— permite a los nutricionistas dietistas y profesionales de la salud trascender intervenciones centradas únicamente en resultados biométricos, cambios de conducta o cumplimiento de indicadores. Reflexionar implica considerar simultáneamente las dimensiones éticas, emocionales, cognitivas, prácticas, socioculturales, políticas y transformadoras que intervienen en toda acción educativa. En la práctica, esto significa reconocer que evaluar la comprensión de los contenidos por parte de los escolares (dimensión cognitiva) es apenas un punto de partida. Un ejercicio reflexivo profundo también exige examinar el lenguaje que se utiliza y su capacidad para respetar o vulnerar la dignidad de los niños (dimensión ética); analizar la pertinencia cultural, territorial y familiar de las actividades propuestas (dimensión sociocultural); y preguntarse cómo los determinantes estructurales —como la publicidad, el acceso desigual a alimentos o las políticas escolares— condicionan la experiencia educativa (dimensión política). La Tabla 2 desarrolla orientaciones concretas para aplicar estas dimensiones en la práctica, ofreciendo una guía para que los profesionales puedan analizar, comprender y transformar sus intervenciones educativas con escolares.

Tabla 2: Orientaciones aplicadas para la reflexión pedagógica en programas de EAN con escolares

Dimensión	¿Qué analizar en la práctica educativa?	¿Cómo hacerlo? Acciones y preguntas orientadoras para un Nutricionista dietista o profesional de la salud
Ética	Evaluar si la intervención respeta la dignidad, autonomía y diversidad corporal y cultural de los escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Estoy evitando juicios sobre peso, cuerpo o familias? • Revisar imágenes, ejemplos y lenguaje para detectar mensajes estigmatizantes. • Identificar situaciones donde el niño pueda sentirse señalado o inferiorizado.
Emocional	Reconocer las emociones que surgen en la relación pedagógica: frustración, entusiasmo, miedo, resistencia o vergüenza.	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar en diario de campo momentos de silencio, incomodidad, burla o entusiasmo. • Preguntar: ¿qué emociones despertaron mis palabras?, ¿qué emociones despertaron sus respuestas? • Ajustar tono, ritmo y tiempos según la energía emocional del grupo.
Cognitiva	Valorar la comprensión conceptual real de los escolares, más allá de repetir recomendaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar si comprenden <i>por qué</i> ciertos alimentos o prácticas son importantes. • Utilizar preguntas abiertas: “¿qué piensan ustedes que pasaría si...?” • Verificar si pueden relacionar contenidos con su vida cotidiana.
Práctica	Evaluar la adecuación metodológica: tiempos, actividades, recursos, estrategias de participación.	<ul style="list-style-type: none"> • Observar si se aburren, se distraen, participan o se incomodan. • Ajustar dinámicas según edad, tamaño del grupo y contexto físico. • Preguntar: ¿las actividades permiten que el niño experimente, toque, cocine, imagine o debata?
Sociocultural	Analizar si la intervención reconoce costumbres, alimentos locales, tradiciones familiares y desigualdades de acceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños por sus comidas en casa y escucharlas sin juicios. • Identificar si las recomendaciones presuponen condiciones que no existen (tiempo, dinero, mercado cercano). • Incorporar alimentos y prácticas locales en ejemplos y recetas.
Política	Reflexionar sobre las estructuras que condicionan la	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar: ¿mi intervención sin querer responsabiliza a las familias?

	alimentación infantil: PAE, publicidad, precios, disponibilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar si se mencionan determinantes estructurales de forma accesible para los niños. • Ajustar el enfoque para no reforzar discursos individualizantes.
Transformadora	Identificar aprendizajes que permitan cambios sostenibles y participativos en la escuela, la familia y la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades donde los niños creen soluciones, recetas o acuerdos propios. • Vincular familias, docentes y otros actores en acciones pequeñas pero sostenidas. • Preguntar: ¿qué podrían cambiar ellos?, ¿qué podría cambiar yo?, ¿qué podría cambiar la institución?
Proyección	Elaborar mejoras futuras basadas en lo observado, articuladas con derechos, contexto y participación infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Formular 2–3 ajustes concretos para la siguiente sesión. • Revisar coherencia entre objetivos y lo vivido. • Evaluar posibilidades de alianzas con docentes, restaurantes escolares o familias.

Comprender la reflexión como una habilidad pedagógica implica reconocer que no surge de manera automática ni se desarrolla únicamente con la acumulación de experiencia. Requiere cultivar disposiciones personales —como la curiosidad, la humildad, la apertura al diálogo y la sensibilidad ética—, y al mismo tiempo construir condiciones institucionales que la hagan posible. Esto incluye espacios de conversación entre colegas, momentos sistemáticos de análisis colectivo, acompañamiento pedagógico, uso de metodologías reflexivas y herramientas como el diario de campo, que permite documentar, interpretar y resignificar lo vivido en las sesiones educativas (Hermiyanty 2017; Alzate Yepes, Puerta y Morales 2008).

En este sentido, la reflexión se convierte en una vía para fortalecer la autonomía profesional del nutricionista dietista, al permitirle comprender críticamente su práctica, identificar tensiones o dilemas que emergen en el aula y orientar sus decisiones hacia horizontes de justicia social, salud colectiva y soberanía alimentaria. Reflexionar en EAN no significa únicamente preguntarse cómo enseñar mejor, sino también por qué se enseña lo que se enseña, para qué fines, desde qué marcos epistémicos y con quiénes se construye conocimiento. Así entendida, la reflexividad crítica se constituye en un fundamento indispensable para una práctica pedagógica capaz de desafiar desigualdades, cuestionar normalizaciones y promover procesos educativos respetuosos, dialógicos y éticamente comprometidos con la dignidad y la diversidad de las personas y comunidades con las que se trabaja.

Práctica reflexiva como propuesta de autoformación y desarrollo profesional

La práctica reflexiva constituye una propuesta integral de autoformación y desarrollo profesional continuo (Adad José, Larraín y Educación Superior 2011; Sánchez Jerez s.f.), en el campo de la EAN, esta perspectiva adquiere especial relevancia porque los desafíos que enfrentan los nutricionistas dietistas no pueden resolverse aplicando protocolos estandarizados. Exigen, más bien, una actitud crítica, flexible, creativa y situada, capaz de interpretar la complejidad de los contextos y de actuar con responsabilidad ética frente a ellos.

Autores clásicos como Dewey y Schön han señalado que los profesionales no se limitan a aplicar teorías elaboradas por otros, sino que producen conocimiento a partir de su interacción con problemas reales en escenarios concretos (Dewey 1933; Shon 1987). En esta línea, la práctica reflexiva permite reconocer que cada contexto escolar, cada sesión educativa y cada grupo de niños implica decisiones, tensiones, aprendizajes y ajustes particulares. Los errores, las incertidumbres y los logros cotidianos se convierten así en oportunidades formativas que alimentan procesos continuos de autoformación y profesionalización (Cristina Trejos et al. 2017; Domingo Roget 2022).

Dentro de este proceso, el diario de campo se configura como una herramienta fundamental, puesto que registrar de manera sistemática lo vivido —actividades realizadas, reacciones de los escolares y familias, emociones del educador, preguntas emergentes, tensiones éticas o metodológicas, aprendizajes inesperados— permite transformar la experiencia en objeto de análisis y, posteriormente, en motor de cambio. Tal como plantea Amulya, narrar lo ocurrido y dialogarlo con otros posibilita hacer visibles patrones, intenciones, contradicciones y supuestos que usualmente pasan desapercibidos (Amulya 2011). Esto abre espacio para comprender la propia práctica desde una mirada más crítica y situada. En la misma dirección, la experiencia con diarios de campo en educación superior en salud ha mostrado su potencia para documentar, analizar y resignificar procesos formativos en clave pedagógica y ética (Alzate Yepes, Puerta y Morales 2008).

No obstante, la reflexión no puede reducirse a un ejercicio individual. La experiencia demuestra que los aprendizajes más profundos emergen en el encuentro con otros: colegas, docentes, familias, estudiantes en práctica y actores comunitarios. Reuniones de coevaluación, círculos de diálogo sobre dilemas éticos, talleres de análisis colectivo y espacios de supervisión reflexiva constituyen escenarios privilegiados para construir conocimiento pedagógico de forma horizontal y participativa. Tales prácticas encuentran su fundamento en perspectivas como la educación popular desarrollada por Lola Cendales y otros autores, que reconocen el valor de los saberes locales, el carácter político de la práctica educativa y la necesidad de fortalecer procesos colectivos de reflexión y acción (Lola Cendales G. et al. 2019).

Otra vía potente para cultivar la práctica reflexiva consiste en integrar perspectivas como la investigación-acción y, especialmente, de investigación acción participativa. Este abordaje invita al nutricionista dietista a formular un problema emergente de su propia práctica —por ejemplo, la baja participación de las familias o la presencia de estigmas corporales en el aula—, diseñar en conjunto estrategias de cambio, implementarlas, documentarlas, analizarlas y reajustarlas de manera continua (Lois 2015). Este ciclo no solo amplía la comprensión de los fenómenos educativos, sino que transforma al profesional en un investigador de su propia práctica, fortaleciendo su autonomía, su capacidad de innovación y su conciencia crítica.

Asumir la práctica reflexiva implica también adoptar un posicionamiento ético y político claro. Reflexionar exige interrogar los discursos que responsabilizan individualmente a las personas por su salud, revisar si las intervenciones reproducen estigmas o desigualdades, y preguntarse a quién benefician, a quién excluyen y qué estructuras sostienen (Lawrence Stenhouse 2013; Stenhouse 1987). Además, invita a cuestionar si las actividades respetan la diversidad cultural, si

promueven la dignidad de los sujetos, si incorporan principios de justicia alimentaria y soberanía, y si logran visibilizar los determinantes sociales que limitan las posibilidades de una alimentación adecuada (Valderrama 2021).

Ahora bien, la reflexión no conduce automáticamente a la acción. Más bien, constituye un primer paso indispensable, pero no suficiente, para la transformación. Permite identificar lo que debe cambiar, pero no garantiza por sí misma que ese cambio ocurra. Para que la reflexión se traduzca en acción, se requieren condiciones institucionales, recursos, voluntad política, tiempos protegidos para planear, apoyo de equipos docentes y espacios para diseñar estrategias de mejora. En este marco, el rol del nutricionista dietista no se limita a reflexionar: le corresponde también contribuir —en la medida de sus posibilidades y responsabilidades— a formular, implementar y evaluar estrategias que modifiquen aquellas prácticas, discursos o estructuras que vulneran la dignidad o limitan la justicia alimentaria.

Finalmente, cada profesional puede y debe diseñar un itinerario propio de formación continua. Esto implica identificar áreas por fortalecer —como habilidades comunicativas, metodologías participativas, interculturalidad, análisis de contexto o enfoques críticos— y buscar oportunidades de actualización mediante seminarios, diplomados, cursos, comunidades de práctica, lecturas críticas o mentorías. La autoevaluación periódica orienta este camino formativo, asegurando que responda tanto a las necesidades del contexto como a los desafíos ético-políticos del ejercicio profesional en EAN.

Conclusiones

La reflexividad crítica, entendida como una forma de pensamiento que interroga las certezas y abre espacio a la duda, permite revelar aquello que normalmente queda oculto en la práctica pedagógica: las lógicas que organizan las intervenciones, las expectativas que se proyectan sobre los sujetos y los modos en que operan los discursos del propio campo alimentario y nutricional. Más que una técnica, constituye una disposición ética y política que invita al profesional a mirar su práctica “desde afuera” y, al mismo tiempo, reconocer cómo él mismo está implicado en lo que sucede en el acto educativo.

Asumida de este modo, la reflexividad no se reduce a revisar lo que resultó bien o mal en una sesión. Implica, más profundamente, examinar cómo ciertas decisiones pedagógicas refuerzan o cuestionan la posición de los escolares como sujetos capaces, cómo se construyen o limitan posibilidades de autonomía, y de qué manera los discursos de normalidad alimentaria pueden ser resignificados desde una perspectiva de justicia y dignidad. La reflexión crítica abre así un campo de preguntas que trasciende el “cómo mejorar una actividad”, para interrogar “qué tipo de relación pedagógica estoy construyendo” y “qué formas de mundo alimento con esta práctica”.

En este sentido, la reflexividad crítica es un principio formativo que habilita a los nutricionistas dietistas a comprender la EAN no como una intervención aislada, sino como un entramado donde convergen historias, afectos, tensiones institucionales y condiciones sociales que configuran las posibilidades reales de aprendizaje. La reflexión permite descubrir que el aula —sea presencial o comunitaria— es un escenario vivo, donde las relaciones, las emociones, los silencios y los desacuerdos dan pistas valiosas sobre lo que los contenidos no muestran de inmediato.

Asimismo, la práctica reflexiva posibilita reconocer que las transformaciones educativas no emergen únicamente de la innovación metodológica. Surgen cuando el profesional es capaz de leer las condiciones del contexto, de reconocer las voces que han permanecido subordinadas, y de reinterpretar su propio papel no como transmisor de saberes, sino como mediador que acompaña procesos de construcción colectiva. En este sentido, reflexionar es también asumir una

responsabilidad: preguntarse cómo cada decisión pedagógica repercute en la posibilidad de que niños y niñas ejerzan su derecho a una vida alimentaria plena y significativa.

Por otro lado, comprender la reflexividad crítica como parte de la identidad profesional abre caminos para consolidar trayectorias formativas más coherentes y sensibles. No se trata solo de mejorar lo que ya se hace, sino de revisar aquello que parecía incuestionable: las categorías con las que se nombran los problemas, las prácticas normalizadas en los programas, las formas tradicionales de evaluar, las expectativas construidas sobre las familias y las comunidades. Este movimiento de desplazamiento —de lo dado a lo problematizado— constituye uno de los aportes más potentes de la reflexividad para la EAN.

Finalmente, asumir la reflexividad crítica como horizonte implica reconocer que se trata de un proceso siempre inacabado. No ofrece soluciones definitivas ni garantiza transformaciones inmediatas, pero habilita al profesional a mantenerse en un estado de escucha profunda, atención ética y apertura al cambio. En esa búsqueda, la práctica pedagógica comienza a configurarse no solo como un espacio de enseñanza, sino como un territorio para imaginar otras formas de relación, otros modos de aprender y otras maneras de habitar colectivamente la alimentación y la nutrición.

Bibliografía

Adad Cassís, José, y Larraín, Lic. Mgr. Educación Superior. 2011. «Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad». *Compás Empresarial* 3 (5): 14-21.

Alzate Yepes, Teresita, Ana Puerta, y Rosa Morales. 2008. «Una mediación pedagógica en educación superior en salud: el diario de campo». *Revista Iberoamericana de Educación* 47 (4): 6. <https://doi.org/10.35362/rie4742301>. ResearchGate

Amulya, Joy. 2011. «What Is Reflective Practice?». Center for Reflective Community Practice, Massachusetts Institute of Technology. Disponible en ResearchGate. centroderecursos.alboan.org

Cediel, Gustavo. 2022. «Hacia una alimentación saludable, socialmente justa y ecológicamente sustentable en Colombia: Sistema de clasificación NOVA de los alimentos». *Revista de la Facultad de Medicina* 71 (1): e92456. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n1.94256>.

Cediel, Gustavo, Eliana María Pérez-Tamayo, Laura González-Zapata, y Diego Gaitán-Charry. 2021. «Perspectivas actuales sobre alimentación: del nutricionismo a la alimentación saludable, solidaria y sustentable». *Revista de la Facultad de Medicina* 70 (3): e94252. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v70n3.94252>.

Cristina Trejos, Dora, Juan Pablo Soto, Luisa Fernanda Reyes, Luz Adiela Taba, Silvia Concepción Ortiz, y Yaneth Motato. 2017. *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Bogotá: Planeta Paz.

Dewey, John. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.

Domingo Roget, Angels. 2022. «La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente». *Zona Próxima* 34 (mayo): 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.37071>.

Egea Ronda, Ana, y María del Campo Giménez. 2023. «Estilos de vida, sostenibilidad y salud planetaria». *Revista Clínica de Medicina de Familia* 16 (2). <https://doi.org/10.55783/rcmf.160208>.

Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul, y Lesvia Rosas. 1999. *Transformando la práctica docente: una propuesta en la investigación-acción*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Giraldo Sánchez, Paula Andrea. 2025. *Sistematización de Experiencias de las Prácticas Pedagógicas Relacionadas con la Alimentación y la Nutrición en el Marco del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares 2019-2023*. Tesis doctoral en elaboración, Universidad de Antioquia, Medellín.

Hermiyanty, Wandira Ayu Bertin, Dewi Sinta. 2017. «Didáctica del diario de campo». *Journal of Chemical Information and Modeling* 8 (9): 1–58. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. kc.umn.ac.id

Jara Holliday, Óscar. 2018. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). [Universidad Nacional de Córdoba+1](#)

Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lois, Ianina. 2015. «La investigación-acción (I+A) y la investigación-acción participativa (IAP): un recorrido posible entre el conocimiento y la praxis». *Entramados y Perspectivas* 5 (5): 86–91.

Lola Cendales G., Marco Raúl Mejía J., Luis Enrique Buitrago, y Jairo Muñoz M. 2019. *Educación popular desde los territorios: experiencias y reflexiones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Medina, Patricia, Flor Melgarejo, Marina Bermúdez, y Urbina (coords.). s. f. *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra*. Vol. 2, colección Otras Educaciones.

Mozaffarian, Dariush, Irwin H. Rosenberg, y Ricardo Uauy. 2018. «History of modern nutrition science—implications for current research, dietary guidelines, and food policy». *BMJ* 361: k2392. <https://doi.org/10.1136/bmj.k2392>.

Ortega, Piedad. 2009. «La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos». *Pedagogía y Saberes* 31: 63–74.

Passeron, Jean-Claude, y Pierre Bourdieu. 1979. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Peñaranda Correa, Fernando. 2020. *Educación en el campo de la salud pública: una mirada pedagógica*. Medellín: Universidad de Antioquia. [SciELO](#)

Sánchez Jerez, Ernesto. s. f. «La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales». *Revista Temas*.

Schön, Donald A. 1987. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, Lawrence. 1987. «Investigación como base de la enseñanza». En *Investigación y desarrollo del currículo*, 1–10. Madrid: Morata.

Stenhouse, Lawrence. 2013. «Artistry and teaching: the teacher as focus of research and development». En *Media, Knowledge and Power*, 444–53. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315002712-40>.

Valderrama, Beatriz. 2021. «La práctica reflexiva: una herramienta clave para aprender de la experiencia». *Capital Humano*. <https://capitalhumano.laleynext.es>