



uando la educación alimentaria y nutricional no educa:

Repensando el rol del nutricionista dietista

Paula Andrea Giraldo Sánchez¹

¹ Nutricionista dietista de la Universidad de Antioquia. MSc. en Ciencias de la Alimentación y Nutrición Humana y PhD(c) en Nutrición Humana y Alimentos. Docente en el eje de comunicación-educación de la Universidad de Antioquia. <https://orcid.org/0000-0003-1164-4111> Correo: paula.giraldos@udea.edu.co

Este artículo analiza el fracaso de la educación alimentaria y nutricional —en adelante EAN— desde una perspectiva crítica, argumentando que no basta con informar: es necesario educar con sentido, contexto y participación. Se propone repensar el rol del nutricionista dietista a partir de una práctica reflexiva que supere enfoques tecnocráticos. La EAN debe asumirse como un derecho fundamental, no como un privilegio, y orientarse hacia el diálogo de saberes, la justicia social y la transformación de realidades alimentarias, desde una pedagogía situada y emancipadora.

Palabras clave: educación alimentaria y nutricional, educación para la salud, salud pública, nutricionista.

Introducción

La educación alimentaria y nutricional –EAN– no puede reducirse a una simple estrategia o herramienta pedagógica; es un derecho humano en sí mismo y, al mismo tiempo, un derecho conexo y coadyuvante al derecho a la alimentación. Como derecho, la EAN no se limita a la transmisión de información sobre hábitos saludables. Implica garantizar el acceso a procesos educativos que les permitan a las personas no solo tomar decisiones autónomas sobre su alimentación (Bejarano Roncancio, 2023; Ministerio de Salud y Protección Social [MSPS], 2016), sino también reconocer las realidades estructurales que influyen en sus prácticas alimentarias, cuestionar las condiciones de inequidad que perpetúan la malnutrición y participar activamente en la transformación de sus sistemas alimentarios (Gilmore *et al.*, 2023; Pava Cárdenas *et al.*, 2012).

A pesar de los esfuerzos por incluir la EAN en planes y programas de salud pública, las cifras de malnutrición –tanto por deficiencias como por exceso– siguen en aumento a nivel internacional (Fonseca *et al.*, 2020; OMS, 2024) y nacional, con realidades preocupantes en Antioquia (Gobernación Antioquia, 2023). Esto plantea una serie de interrogantes fundamentales: ¿Por qué pareciera que la EAN no está cumpliendo su propósito educativo o a cuál propósito está respondiendo? ¿Por qué persisten las problemáticas de malnutrición a pesar de la supuesta formación y orientación brindada a la población? ¿Educa realmente la EAN o se ha reducido a un discurso tecnocrático

de transmisión de información? ¿Qué impide que el nutricionista dietista asuma un rol crítico y transformador de sus prácticas pedagógicas?

Responder a estas preguntas implica reconocer que la EAN enfrenta no solo barreras estructurales y socioculturales, sino también una visión reduccionista de la educación, que ha privilegiado la enseñanza de «buenos hábitos» sin profundizar en el análisis de los sistemas alimentarios, las condiciones de inequidad y los determinantes sociales que configuran las prácticas alimentarias (Mejía, 2011; MSPS, 2015; Villa Vélez, 2024).

A pesar de los esfuerzos por incluir la EAN en planes y programas de salud pública, las cifras de malnutrición –tanto por deficiencias como por exceso– siguen en aumento a nivel internacional y nacional, con realidades preocupantes en Antioquia.

Uno de los problemas centrales es la visión tecnocrática de la educación que predomina en la formación y práctica del nutricionista dietista. A menudo se asume que educar equivale a informar, bajo la idea de que el acceso a conocimientos científicos sobre salud, alimentación y nutrición basta para modificar la «conducta alimentaria» (Al-Ali y Arriaga Arrizabalaga, 2016; Alzate Yepes, 2006; Ortiz-Colón *et al.*, 2018; Saravia Makowski *et al.*, 2014). Lo anterior, no solo reduce la educación a la transmisión unidireccional de información, sino que también ignora las dinámicas socioculturales, económicas y políticas que influyen en las decisiones alimentarias, perpetuando modelos de intervención que no responden a las realidades territoriales ni a las necesidades de las comunidades (Franco-Giraldo, 2022; Gilmore *et al.*, 2023; Tong *et al.*, 2022).

En este contexto, es crucial diferenciar dos aspectos: *cualquier nutricionista puede (o podría) hablar de lo alimentario y nutricional, pero no cualquiera es un educador*. La educación no se limita a la difusión de información técnica; es un proceso que implica la construcción de significados, la problematización de la realidad y la generación de aprendizajes que no solo fortalezcan la autonomía (Durkheim, 2015; Gimeno Sacristan, 2022; Villa Vélez, 2024), sino que también promuevan la justicia alimentaria y el reconocimiento de las desigualdades estructurales.

Por ello, es imprescindible repensar el rol del nutricionista dietista y su práctica pedagógica, trascendiendo la visión instrumental y apostando por un modelo educativo que fomente el pensamiento crítico, el diálogo de saberes y la reflexión sobre la propia práctica profesional (Cristao, s. f.; Domingo Roget, 2022; López Peniche, 2019). A partir de esta perspectiva, el presente artículo aborda algunos de los factores que han limitado la «efectividad» o los resultados de la EAN, plantea una crítica a la racionalidad técnica que ha dominado su enseñanza en los últimos años y destaca la práctica reflexiva como un camino para transformar la educación alimentaria en un proceso verdaderamente emancipador,

Históricamente, la EAN ha sido concebida bajo un enfoque educativo tradicional e informativo basado en la premisa de que proporcionar datos sobre alimentación, nutrición y salud es suficiente para cambiar hábitos y mejorar la calidad de vida.

desde la deconstrucción del rol del nutricionista dietista y sus prácticas pedagógicas.

La educación alimentaria y nutricional: ¿informar o transformar?

Históricamente, la EAN ha sido concebida bajo un enfoque educativo tradicional e informativo basado en la premisa de que proporcionar datos sobre alimentación, nutrición y salud es suficiente para cambiar hábitos y mejorar la calidad de vida (Alzate Yepes, 2006; Mozaffarian *et al.*, 2018; Saravia Makowski *et al.*, 2014). Sin embargo, esta visión reduccionista subestima la complejidad de la alimentación, pues los comportamientos alimentarios no responden exclusivamente al conocimiento racional, sino que están profundamente influenciados por aspectos culturales, emocionales, económicos y estructurales.

El problema radica en que la formación del nutricionista dietista ha estado mayoritariamente orientada por un modelo tecnocrático y conductista (Bejarano Roncancio, 2023), en el que la educación se reduce a la transmisión de información sin cuestionar el contexto ni considerar las experiencias y saberes de los individuos y comunidades (Cassín Larraín, 2011). En este esquema, el aprendizaje se concibe como un proceso unidireccional donde el profesional «enseña» y la comunidad «aprende», sin espacio para el diálogo, la problematización ni la construcción conjunta del conocimiento (Cassín Larraín, 2011; Sánchez Jerez, 2009).

Más allá de la simple difusión de información, la educación podría ser un proceso de transformación social en el que las personas participen activamente en la comprensión de su relación con la alimentación y las condiciones que la influyen (Cediel, 2022; Mialon *et al.*, 2021). En este sentido, la EAN debe alejarse del modelo instructivo para acercarse a una pedagogía dialógica y emancipadora (Gimeno Sacristán, 2022; Lola Cendales *et al.*, 2019) que cuestione las desigualdades estructurales y favorezca procesos de apropiación crítica del conocimiento alimentario.

La necesidad de deconstruir la práctica del nutricionista dietista

Para que la EAN sea verdaderamente educativa y transformadora es necesario que los nutricionistas dietistas deconstruyan su propio rol profesional y reconfiguren su práctica desde una postura crítica y reflexiva. Este proceso de deconstrucción no significa una simple actualización metodológica, sino un cuestionamiento profundo sobre la forma en que se concibe el acto de educar y la relación que se establece con los sujetos de aprendizaje (Mejía, 2011, 2015).

Schön introduce el concepto de práctica reflexiva (Domingo Roget, 2022), una idea clave para repensar la formación y acción del nutricionista dietista. Según Schön, el profesional reflexivo no solo aplica conocimientos técnicos, sino que aprende de la experiencia a través de la reflexión en y sobre la acción, lo que le permite revisar continuamente sus supuestos, estrategias y decisiones. Esta perspectiva rompe con la visión tradicional del ex-

perto técnico y posiciona al nutricionista como un agente de cambio capaz de adaptar los procesos educativos a las realidades locales y fomentar el pensamiento crítico en sus interlocutores —comunidad, paciente, otros— (Cassín Larraín, 2011).

Este cambio implica superar el sobreaprendizaje, un fenómeno que ocurre cuando el profesional, tras años de experiencia, automatiza su práctica y deja de cuestionar su forma de enseñar. Schön (1992) describe este fenómeno como el resultado de la rutina profesional no reflexiva, en la que el individuo reproduce esquemas de enseñanza de manera mecánica, sin detenerse a evaluar sus resultados ni la pertinencia de sus estrategias en distintos contextos.

Deconstruir la práctica del nutricionista dietista implica romper con la idea de que educar en alimentación y nutrición es simplemente transmitir conocimientos técnicos y prescriptivos. Tradicionalmente, la educación en este campo ha estado dominada por una racionalidad técnica (Díaz *et al.*, 2010; Gimeno Sacristan, 2022; Mejía, 2011; Tabaré, 1999) que prioriza la enseñanza de normas dietéticas, los principios bioquímicos de los alimentos y las recomendaciones prescriptivas basadas en evidencia científica, sin cuestionar los marcos epistemológicos que sostienen estos saberes ni las estructuras de poder que determinan qué conocimientos son válidos y cuáles son silenciados.

El nutricionista dietista como educador necesita trascender su rol como experto técnico para convertirse en un educador crítico capaz de analizar las condiciones históricas, sociales y económicas que influyen en los sistemas alimentarios y en las prácticas alimentarias de las personas. Deconstruir su práctica significa reconocer que no existe un solo modelo educativo válido sino que la

**Deconstruir la práctica
del nutricionista dietista
implica romper con
la idea de que educar
en alimentación
y nutrición es
simplemente transmitir
conocimientos técnicos
y prescriptivos.**

enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso dialógico, construido en conjunto con los sujetos de aprendizaje y en función de sus contextos específicos.

Desde esta perspectiva, la reflexión se convierte en un acto político y un instrumento de lucha, tal como lo señala la pedagogía crítica:

Sin reflexión no hay acumulación histórica y la pedagogía crítica apela a la historia para descubrir en ella los pedazos de los discursos que han sido acallados, para abrir las compuertas y dejar que brote lo aún decible; pero no se niega a enseñar. Ha comprendido que la exacerbación del espontaneísmo niega al oprimido la posibilidad de adquirir la cultura del opresor. Que la reflexión es un arma política y la deconstrucción una posición de lucha. (Mejía, 2011; Puiggros, 1994).

La práctica reflexiva desde la EAN nos lleva a repensar el acto de educar en alimentación y nutrición: no se trata de reemplazar la ciencia nutricional con otros saberes, sino de reconocer que ningún conocimiento es neutro y que toda práctica educativa debe estar anclada en un análisis crítico de la realidad. La pedagogía crítica nos recuerda que la EAN posibilita abrir espacios para el cuestionamiento, la problematización y la participación activa, sin caer en el peligro del espontaneísmo, es decir, en una educación sin estructura que deje a los sujetos sin herramientas para comprender y transformar su entorno (Domingo Roget, 2022).

Siguiendo esta línea, es posible trazar un paralelismo entre la EAN y disciplinas artísticas como la escultura (Cassín Larraín, 2011; Sánchez Jerez, 2009). Así como un escultor no impone una forma predefinida a la materia prima, sino que trabaja con ella, la descubre y la transforma en un proceso interactivo, el nutricionista educador no debe imponer conocimientos de manera rígida, sino dialogar con los sujetos de aprendizaje, entender su realidad y construir con ellos nuevos significados sobre la alimentación.

Esta concepción artística de la educación se aleja del modelo mecánico de enseñanza, en el que el profesional llega con un discurso preestablecido y espera que la comunidad lo acepte sin cuestionamientos. En cambio, promueve un proceso abierto, dinámico y creativo, en el que el conocimiento se moldea y se adapta a las necesidades de quienes lo reciben (Domingo Roget, 2022; Sánchez Jerez, 2009).

Para que la deconstrucción de la práctica educativa del nutricionista sea una realidad, es fundamental que este desarrolle una práctica reflexiva, lo que implica:

- Cuestionar los supuestos que guían su enseñanza: ¿está promoviendo la autonomía de los sujetos o imponiendo un modelo de alimentación idealizado y normativo?

- Identificar los discursos silenciados en la educación alimentaria: ¿qué conocimientos tradicionales y locales han sido excluidos de la narrativa dominante sobre alimentación y nutrición?
- Abrirse a la incertidumbre y al aprendizaje mutuo: reconocer que cada interacción educativa es una oportunidad para aprender tanto como para enseñar.

En última instancia, la deconstrucción de la práctica del nutricionista dietista no significa renunciar a la enseñanza, sino asumirla desde una postura crítica y comprometida con la transformación social. La EAN vista no como un medio para modificar conductas o lograr la toma de decisiones informadas, sino una posibilidad de empoderamiento que permita a las personas comprender su historia alimentaria, identificar las estructuras de poder que determinan sus posibilidades de acceso a alimentos y actuar colectivamente para transformar su realidad.

Repensando el perfil del nutricionista dietista: la necesidad de reflexionar

El nutricionista dietista no es un mero transmisor de información, sino un educador que acompaña procesos de aprendizaje, construye conocimientos de manera colectiva y promueve la transformación social. Para desempeñar este rol su formación debe trascender la visión instrumental y tecnocrática que, históricamente, ha reducido la enseñanza a la aplicación de metodologías rígidas, sin considerar el contexto ni la participación activa de los sujetos de aprendizaje.

Como señala Donald Schön, los profesionales que no reflexionan sobre su práctica tienden a caer en el sobreaprendizaje, es decir, la automatización de sus intervenciones sin evaluar si realmente están generando cambios, esto limita la capacidad de adaptación a nuevos contextos y fomenta la repetición de estrategias preestablecidas, sin atender la diversidad de realidades en las que se desarrolla la EAN. Para evitar

El nutricionista dietista no es un mero transmisor de información, sino un educador que acompaña procesos de aprendizaje, construye conocimientos de manera colectiva y promueve la transformación social.

este riesgo, la práctica reflexiva se convierte en un faro del ejercicio profesional, permitiendo que el nutricionista educador no solo ajuste sus estrategias pedagógicas, sino que alimente su propio proceso de aprendizaje a partir de la experiencia y la interacción con la comunidad, el paciente, el «otro».

Desde esta perspectiva, la EAN debe alejarse del modelo educativo tradicional basado en la transmisión de información para convertirse en un proceso dialógico y participativo, estructurado sobre algunos de los siguientes pilares:

- Garantizar la participación de la comunidad, superar la postura vertical y paternalista. Las personas no son receptoras pasivas de información, sino sujetos activos, los protagonistas en la construcción de su conocimiento, a partir de sus propias experiencias y realidades.
- Incorporar el diálogo de saberes, pues es necesario reconocer que la evidencia científica no es la única fuente válida de conocimiento sobre alimentación. Los saberes tradicionales y locales pueden y deben integrarse para generar procesos educativos más pertinentes y culturalmente apropiados.
- Adoptar metodologías activas y experienciales, estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la educación popular y la investigación-acción permiten que la enseñanza-aprendizaje sea significativa, facilitando la reflexión crítica y la búsqueda de soluciones contextualizadas a los problemas alimentarios.
- Promover la reflexión sobre la práctica profesional, cuestionar constantemente su rol como educador, analizando sus métodos, valores y principios, y ajustando su intervención/proceso educativo en función de los aprendizajes obtenidos en la interacción con los sujetos de aprendizaje.

EAN: un derecho y no un privilegio

La educación alimentaria y nutricional no es un lujo ni un privilegio, sino un derecho fundamental que debe ser garantizado para todas las personas, sin distinción de condiciones socioeconómicas, geográficas o culturales. Este derecho implica que todas las personas deberíamos tener acceso a procesos educativos en el ámbito alimentario que no se limiten a una visión técnica de la alimentación (Domingo Roget, 2022), sino que nos permitan apropiarnos críticamente del conocimiento para incidir de manera consciente en nuestros sistemas alimentarios y condiciones de vida.

Sin embargo, la forma en que tradicionalmente se ha entendido la EAN ha perpetuado desigualdades, al concebirla como un conjunto de recomendaciones dirigidas solo a ciertos sectores de la población, en lugar de reconocerla como un derecho universal que demanda procesos educativos permanentes, participativos y contextualizados. Para transformar este panorama, es necesario repensar el rol del nutricionista dietista, ampliando su perfil más allá de lo técnico e integrando la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica y educativa (Domingo Roget, 2022).

Aquí radica la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción, como lo plantea Schön (Cassís Larraín, 2011; Shon, 1987). El nutricionista dietista no debe limitarse a aplicar modelos educativos predefinidos, sino que debe aprender de su propia práctica, analizando de manera continua qué estrategias funcionan, cuáles requieren ajustes y cómo su «intervención» puede generar cambios reales en las comunidades con las que trabaja.

Sin embargo, reflexionar no es un ejercicio sencillo. Cuestionar nuestra propia práctica implica mirarnos críticamente, reconocer nuestras limitaciones y, muchas veces, asumir que hemos reproducido desigualdades desde la manera en que concebimos y ejercemos la educación alimentaria y nutricional. Puede ser doloroso aceptar que, incluso con las mejores intenciones, hemos reforzado discursos normativos, invisibilizado saberes tradicionales o impuesto modelos educativos desconectados de las realidades sociales y culturales de las comunidades. La reflexión nos enfrenta a nuestras propias contradicciones, pero también nos da la posibilidad de reconstruir nuestra práctica desde un lugar más consciente y ético, asumiendo la educación como un acto de transformación y no solo de transmisión de conocimientos (Domingo Roget, 2022; Lola Cendales G. et al., 2019; Torres y Cendales, 2007).

Solo cuando el nutricionista dietista es capaz de reconocer su papel en la reproducción o transformación de las inequidades alimentarias, puede trascender el rol de experto técnico y convertirse en un educador crítico y comprometido con el derecho a la alimentación, capaz de promover espacios de aprendizaje que no solo informen, sino que también empoderen y den voz a quienes históricamente han sido marginados en la construcción del conocimiento alimentario.

Conclusiones

- El fracaso de la EAN no radica en la falta de información, sino en cómo se enseña y se construyen los procesos educativos. Mientras persista la idea reduccionista de que educar es solo

informar, sin considerar el contexto, las relaciones de poder y la participación activa de las personas, la EAN seguirá siendo insuficiente para transformar la realidad alimentaria.

- La EAN no puede reducirse a un conjunto de recomendaciones o normas de consumo. Toda educación alimentaria conlleva decisiones políticas y éticas, en tanto define qué saberes se privilegian, quiénes tienen voz en los procesos educativos y cómo se construye la relación entre el nutricionista dietista y la comunidad. La falta de reflexión sobre estas cuestiones perpetúa desigualdades y mantiene la educación como un ejercicio vertical de imposición.
- Para que la EAN sea realmente educativa y transformadora, los nutricionistas dietistas necesitan cuestionar su rol, su formación y sus propias prácticas pedagógicas. Esto implica abandonar la posición de expertos que «enseñan» a personas pasivas y, en su lugar, asumir un papel de facilitadores del aprendizaje, construyendo conocimiento de manera dialógica y situada. Adoptar una postura reflexiva es un desafío porque implica reconocer que también hemos sido parte del problema, al reproducir desigualdades y discursos normativos en la educación alimentaria. Reflexionar duele porque nos confronta con nuestros propios sesgos y limitaciones, pero es el único camino para repensar y mejorar nuestra labor como educadores.
- Para que la EAN no sea solo un servicio accesorio, dirigido a quienes pueden acceder a él, sino un derecho garantizado para todos, se requiere un cambio profundo en su concepción. Esto implica que la educación alimentaria no solo debe estar basada en la ciencia de la nutrición, sino también en el reconocimiento de las experiencias, saberes y realidades de quienes participan en los procesos educativos. La EAN debe ser un espacio de formación crítica, empoderamiento y justicia social en el que

Toda educación alimentaria conlleva decisiones políticas y éticas, en tanto define qué saberes se privilegian, quiénes tienen voz en los procesos educativos y cómo se construye la relación entre el nutricionista dietista y la comunidad.

las personas no reciban información, sino que sean parte de la construcción de soluciones y alternativas alimentarias. Solo así será posible lograr cambios estructurales y no solo modificaciones superficiales en los hábitos de consumo.

Referencias

- Al-Ali, N. y Arriaga Arrizabalaga, A. (2016). Los elementos de efectividad de los programas de educación nutricional infantil: la educación nutricional culinaria y sus beneficios. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(1), 61. <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.1.181>
- Alzate Yepes, T. (2006). Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana* (16), 21–40. <http://hdl.handle.net/10495/9846>
- Bejarano Roncancio, J. J. (2023). Educación alimentaria y nutricional en la salud pública. Complejidades y perspectivas. *Medicina*, 45(2), 284–294. <https://doi.org/10.56050/01205498.2239>
- Cassís Larraín, A. J. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial*, 3(5), 14-21.
- Cediel, G. (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>
- Cristao, R. (s. f.). *La sistematización de la práctica un camino hacia la producción de teoría*. Recuperado de https://www.academia.edu/30162585/La_sistematización_de_la_práctica_un_camino_hacia_la_producción_de_teoría
- Díaz, P., Peñaranda, F., Cristancho, S., Caicedo, N., Garcés, M., Alzate, T., Bernal, T., Gómez, M., Valencia, A., y Gómez, S. (2010). Educación para la salud: perspectivas y experiencias de educación superior en ciencias de la salud, Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 221-230.
- Domingo Roget, A. (2022). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Durkheim, É. (2015). *Educación y sociología*. Planeta.
- Fonseca, Z., Quesada, A. J., Meireles, M. Y., Cabrera, E., y Boada, A. M. (2020). Malnutrition; World-wide public health problem. *Multimed. Revista Médica. Granma*. <https://orcid.org/0000-0002-7581-8013>
- Franco Giraldo, Á. (2022). *Modelos de promoción de la salud y determinantes sociales: una revisión narrativa*. 7577(2), 237–254. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.2.17>

- Gilmore, A. B., Fabbri, A., Baum, F., Bertscher, A., Bondy, K., Chang, H. J., Demaio, S., Erzse, A., Freudenberg, N., Friel, S., Hofman, K. J., Johns, P., Abdool Karim, S., Lacy-Nichols, J., de Carvalho, C. M. P., Marten, R., McKee, M., Petticrew, M., Robertson, L., Tangcharoen-sathien, V., ... Thow, A. M. (2023). Defining and conceptualising the commercial determinants of health. *Lancet*, 401(10383), 1194-1213. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(23\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(23)00013-2)
- Gimeno Sacristán, J. (2022). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gobernación de Antioquia. (2023). *PANA 2023*. <https://nutricion.udea.edu.co/pana/2023/tablero/>
- Lola Cendales G., Marco Raúl Mejía J., Luis Enrique Buitrago, y Jairo Muñoz M. (2019). *Educación popular desde los territorios: experiencias y reflexiones*. Desde Abajo.
- López Peniche, Ma. O. B. (2019). Rutas formativas desde la práctica reflexiva. *Docere*, 21, 29–32. <https://doi.org/10.33064/2019doce-re212479>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y saberes*, (43), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Mialon, M., Gaitán, D., Cediél, G., Crosbie, E., Baeza, F., y Pérez, E. (2021). De los determinantes comerciales de la salud a la captura corporativa: matices y evidencias de una práctica vergonzosa. *Debates y Innovaciones sobre el Derecho Humano a la Alimentación y Nutrición Adecuada*, 1(1), 2-4. https://fiancolombia.org/wp-content/uploads/FIAN_InnoDebates_independientes_PDF_INTER2_integrado-1.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). Encuesta Nacional de la Situación Nutricional. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/ensin-colombia-2018.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Estrategia de información, educación, comunicación en Seguridad Alimentaria y Nutricional para Colombia. Marco contextual, normativo, estratégico, conceptual y operativo*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/estrategia-informacion-educacion-seguridad-alimentaria.pdf>
- Mozaffarian, D., Rosenberg, I., y Uauy, R. (2018). History of modern nutrition science-implications for current research, dietary guidelines, and food policy. *BMJ (Online)*, 361, 1–6. <https://doi.org/10.1136/bmj.k2392>

- Organización Mundial de la Salud (2024). *Malnutrición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Pava Cárdenas, A., Laudelino Vieira, V., y Cervato-mancuso, A. M. (2012). Escenarios de educación alimentaria y nutricional en las políticas públicas de Brasil y Colombia. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, 1(July).
- Puiggros, Adriana. (1994). Introducción. *Pedagogía crítica. Resistencia cultural y la introducción del deseo*. Instituto de Estudios y Acción Social.
- Sánchez Jerez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, (3), 61-86.
- Saravia Makowski, L., Carmona Garcés, I., Fernández, M. (2014). *Educación alimentaria y nutricional en el marco de la Educación para la Salud*. Proyecto LATIn.
- Shon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tabaré, A. (1999). Efectividad en la educación: desafíos teóricos y metodológicos. *Revista de Ciencias Sociales*, (16), 57-72. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26145>
- Tong, T. J., Mohammadnezhad, M., y Alqahtani, N. S. (2022). Determinants of overweight and obesity and preventive strategies in Pacific countries: a systematic review. *Global Health Journal*, 6(3), 122–128. <https://doi.org/10.1016/j.glohj.2022.07.005>
- Torres, A., y Cendales, L. (2007). *La sistematización como práctica formativa e investigativa*, (26), 41-50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Villa Vélez, L. (2024). *Educación para la salud con las comunidades. Una experiencia de educación popular*. Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9786289585261>