

La sistematización de experiencias como metodología para el análisis de prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional

Systematization of Experiences as a Methodology for the Analysis of Pedagogical Practices in Food and Nutrition Education

Paula Andea Giraldo Sánchez^{OR}

Universidad de Antioquia - Fundación Universitaria María Cano

RESUMEN

En este artículo se analiza la sistematización de experiencias como una metodología para el estudio de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional (EAN), a partir del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares desarrollado entre 2019 y 2023 en una institución educativa pública de Medellín, Colombia. La investigación, de carácter cualitativo, se basó en la propuesta metodológica de sistematización de experiencias y consideró entrevistas en profundidad a educadores, registros pedagógicos y revisión de documentos institucionales. El análisis permitió identificar que las prácticas pedagógicas en EAN se configuran en la tensión entre racionalidades técnico-normativas y criterios situados y participativos. Asimismo, evidenció transformaciones en las interacciones pedagógicas hacia formas de mayor participación y diálogo, junto con tensiones estructurales

Contacto:
paula.giraldos@udea.edu.co
paulaandreagiraldos@fumc.edu.co

asociadas al tiempo, las exigencias institucionales y la persistencia de enfoques tradicionales de educación para la salud que condicionan la práctica educativa. De igual modo, emergió la reflexividad de los educadores como un elemento central en los procesos de transformación pedagógica (Giraldo, 2025). Los hallazgos muestran que la sistematización de experiencias no solo constituye una estrategia metodológica para comprender las prácticas pedagógicas docentes, sino también un proceso formativo que favorece la construcción de conocimiento pedagógico situado.

Palabras clave: sistematización de experiencias, educación alimentaria y nutricional, prácticas pedagógicas, reflexividad

ABSTRACT

This article analyzes the systematization of experiences as a methodology for studying pedagogical practices in food and nutrition education, based on the School Obesity Prevention Project developed between 2019 and 2023 in a public educational institution in Medellín, Colombia. A qualitative study was conducted following Jara's systematization of experiences approach, integrating in-depth interviews with educators, pedagogical records, and the review of institutional documents. The analysis showed that pedagogical practices in food and nutrition education are shaped by tensions between technical-normative rationalities and situated, participatory approaches. It also revealed transformations in pedagogical interactions toward more participatory and dialogical forms, alongside structural tensions related to time constraints, institutional demands, and traditional health education approaches that condition educational practice. Educators' reflexivity also emerged as a central element in processes of pedagogical transformation. The findings show that the systematization of experiences constitutes a methodological strategy for understanding teachers' pedagogical practices, while also functioning as a formative process that promotes the construction of situated pedagogical knowledge.

Keywords: systematization of experiences, food and nutrition education, pedagogical practices, reflexivity

1. INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de crisis alimentaria global —caracterizado por la coexistencia de múltiples formas de malnutrición, la pérdida

de biodiversidad, la expansión de sistemas alimentarios insostenibles y la creciente medicalización de la alimentación—, se hace necesario repensar el lugar de la educación en la transformación de las prácticas alimentarias. Diversos organismos internacionales han advertido que el derecho humano a una alimentación adecuada no se limita al acceso físico y económico a los alimentos, sino que también implica condiciones estructurales, culturales y educativas que posibiliten su ejercicio efectivo (FIAN International, 2016; UNESCO, 2005). En este escenario, la educación alimentaria y nutricional (EAN) no puede ser comprendida únicamente como un recurso técnico o instrumental orientado a la transmisión de información, sino como una expresión del derecho a la educación y del derecho a una alimentación adecuada.

Desde esta perspectiva, la EAN se constituye como un proceso educativo con potencial para desarrollar capacidades críticas que permitan a las personas no solo modificar comportamientos individuales, sino comprender, cuestionar y transformar las condiciones sociales, políticas y culturales que configuran los modos de alimentarse. Sin embargo, pese a este potencial, su desarrollo ha estado históricamente marcado por enfoques reduccionistas, centrados en la modificación de conductas individuales y en la transmisión de contenidos descontextualizados (Alzate Yepes, 2006; Cediel et al., 2021; Villa Vélez, 2024).

Diversos autores, desde la educación crítica y las epistemologías del sur, han cuestionado estos enfoques, proponiendo en su lugar una concepción de la EAN como un proceso educativo intencionado, dialógico, situado y transformador (Cendales et al., 2019; Mejía, 2011). Esta perspectiva reconoce que las prácticas pedagógicas en alimentación y nutrición son atravesadas por relaciones de poder, tensiones estructurales y disputas simbólicas, y que no pueden entenderse al margen de los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se configuran (Peñaranda Correa, 2020).

En este sentido, el análisis de las prácticas pedagógicas en EAN adquiere una relevancia central, en tanto permite comprender no solo los contenidos y metodologías utilizadas, sino también los discursos, las

racionalidades y los sentidos que orientan la acción educativa. Desde enfoques sociológicos como los de Bernstein (1977, 1990) y Bourdieu (2004), ello implica superar miradas descriptivas o instrumentales para abordar la práctica pedagógica como un espacio de producción y reproducción de significados, atravesado por estructuras sociales y culturales.

No obstante, a pesar de la complejidad de estos procesos, en el campo de la EAN predominan formas de evaluación centradas en resultados cuantificables —como cambios de conducta o indicadores nutricionales (Navarrete, 2015)— que tienden a invisibilizar los procesos educativos, los aprendizajes colectivos y las tensiones que emergen en la práctica. En consecuencia, existe una limitada producción de conocimiento orientada a comprender las prácticas pedagógicas desde enfoques situados, críticos y reflexivos.

Frente a esta brecha, la sistematización de experiencias se posiciona como una metodología pertinente para el análisis de las prácticas pedagógicas, en tanto permite reconstruir e interpretar la experiencia desde la perspectiva de sus propios actores, reconociendo sus saberes, trayectorias y contextos (Jara Holliday, 2018). A diferencia de los enfoques evaluativos tradicionales (Hernández, 2024), la sistematización no busca medir resultados, sino a comprender procesos, sentidos y transformaciones, contribuyendo así a la producción de conocimiento situado. Sin embargo, en el campo específico de la EAN, el uso de esta metodología sigue siendo limitado, lo que restringe la posibilidad de consolidar marcos interpretativos propios y fortalecer el carácter pedagógico del campo.

En este contexto, el problema que orienta este estudio se centra en comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional desde una perspectiva crítica y situada, así como en identificar el potencial de la sistematización de experiencias como metodología para su análisis.

En coherencia con ello, el objetivo de este artículo es analizar la metodología de sistematización de experiencias implementada en el marco de una investigación doctoral sobre las prácticas pedagógicas

del componente alimentario del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares (2019-2023), desarrollado en Medellín, Colombia, con el propósito de aportar a la comprensión epistemológica y metodológica de la sistematización en el campo de la EAN.

El estudio busca contribuir a la consolidación de enfoques pedagógicos críticos en educación alimentaria y nutricional, así como al fortalecimiento de metodologías orientadas a comprender, transformar y producir conocimiento desde las prácticas educativas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y tipo de estudio

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en una perspectiva epistemológica hermenéutico-crítica, que concibe el conocimiento como una construcción situada, mediada por contextos históricos, sociales y culturales (Gama, 2021). Este enfoque resulta pertinente para el estudio de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional, ya que permite comprenderlas como configuraciones dinámicas atravesadas por relaciones de poder, discursos y sentidos contruidos por los propios actores (Leguizamón-González y Pulido-Cortés, 2025).

El estudio corresponde a una sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reconstrucción e interpretación crítica de la práctica vivida, orientado a producir conocimiento desde la experiencia de los sujetos implicados (Jara Holliday, 2018). La sistematización se utilizó como estrategia metodológica para analizar las prácticas pedagógicas del componente alimentario del Proyecto Prevención, articulando la experiencia empírica con marcos teóricos provenientes de la educación crítica y la pedagogía.

2.2. Contexto del estudio

El estudio se desarrolló en el marco del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares, una intervención educativa en alimentación

y nutrición con enfoque socioecológico, implementada entre 2019 y 2023 en una institución educativa pública de Medellín, Colombia. El proyecto integró tres componentes: alimentación, actividad física y salud bucal.

Durante su ejecución, se desarrollaron procesos de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de estrategias educativas dirigidas a escolares, docentes y familias. Las sesiones educativas se estructuraron a partir de necesidades identificadas en el contexto escolar y familiar, y fueron adaptadas a las condiciones derivadas de la pandemia por Covid-19.

2.3. Participantes y criterios de selección

Participaron actores directamente vinculados al componente alimentario del proyecto, incluyendo educadores —nutricionistas y estudiantes en práctica profesional— y escolares. Se identificaron 11 educadores, de los cuales participaron 7, seleccionados mediante muestreo intencional de acuerdo a los siguientes criterios: i) participación directa y sostenida en las sesiones educativas; ii) experiencia en el diseño e implementación de actividades pedagógicas; y iii) disposición para participar en el proceso de sistematización.

Respecto de los escolares, participaron 30 estudiantes de educación básica, con edades aproximadas entre los 9 y 12 años. Más del 80% estuvo vinculado al proyecto durante los cuatro años de intervención, lo que permitió una comprensión longitudinal de la experiencia educativa.

2.4. Técnicas de recolección de información

La reconstrucción de la experiencia se realizó a partir de un conjunto articulado de fuentes de información que permitió captar la complejidad, historicidad y carácter situado del proceso educativo. En coherencia con el enfoque de sistematización de experiencias, estas fuentes no fueron asumidas únicamente como insumos descriptivos, sino como

expresiones de los sentidos, decisiones y relaciones que configuraron las prácticas pedagógicas en el componente alimentario del proyecto.

Se integraron entrevistas en profundidad a educadores, orientadas a recuperar sus trayectorias, interpretaciones y reflexiones sobre la práctica; diarios de campo elaborados durante las sesiones educativas, que documentaron interacciones, dinámicas pedagógicas y situaciones emergentes; y planeaciones y materiales educativos, que permitieron analizar la intencionalidad pedagógica y la estructuración de las sesiones. Asimismo, se revisaron informes técnicos del proyecto, registros institucionales y documentos de seguimiento, los cuales aportaron elementos para la reconstrucción histórica del proceso y la identificación de transformaciones a lo largo del tiempo. La articulación de estas fuentes permitió no solo reconstruir el desarrollo de la experiencia, sino también identificar tensiones, continuidades, rupturas y sentidos emergentes en las prácticas pedagógicas, favoreciendo un análisis integral desde una perspectiva crítica y situada. La relación entre las fuentes, su propósito analítico y su contribución al proceso de sistematización se sintetizan en la Tabla 1 y en la Ilustración 1.

Tabla 1
Fuentes de información y su contribución al proceso de sistematización

Técnica	Descripción	Actores involucrados
Revisión documental	Revisión de documentos del Proyecto Prevención vinculados al componente alimentario: informes, guías, diarios de campo y diarios pedagógicos, registros, cronogramas, planes de acción, entre otros. 102 documentos (26 actas, 1 cronograma, 50 diarios de campo, 13 diarios pedagógicos, 8 informes y 4 informes consolidados).	Documentos institucionales y producciones de los equipos educativos.

Técnica	Descripción	Actores involucrados
Entrevistas a nutricionistas y chefs EE (entrevista educador)	Entrevistas semiestructuradas individuales a siete educadores (4 estudiantes de nutrición, 1 nutricionista, 2 nutricionistas-chef) del componente alimentario entre 2019 y 2023. Se recuperaron trayectorias, roles, aprendizajes, metodologías y tensiones vividas.	Educadores del proyecto: estudiantes y profesionales de Nutrición.
Entrevistas a escolares EE-B EE-P (entrevista estudiantes bachillerato/primaria)	Cuatro entrevistas semiestructuradas grupales realizadas entre febrero y octubre de 2024 a escolares participantes del proyecto. Se recogieron sus percepciones, aprendizajes y experiencias en torno a las sesiones educativas.	Escolares de la institución educativa vinculados al componente alimentario entre 2019 y 2023.

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 1.
Diagrama de profundización y resignificación de la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

2.5. Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló mediante un proceso interpretativo de carácter inductivo-deductivo, que articuló la reconstrucción de la experiencia con referentes teóricos de la educación crítica y la sistematización de experiencias. Este proceso se concibió como un ejercicio analítico, reflexivo y progresivo, en el que se profundizó la comprensión de la práctica a partir del diálogo constante entre los datos empíricos y los marcos conceptuales del estudio.

Inicialmente, se realizó una organización y reconstrucción narrativa de la experiencia, a partir de la cual se identificaron hitos, momentos clave y transformaciones relevantes del proceso educativo. Posteriormente, se llevó a cabo una labor de codificación abierta que permitió reconocer unidades de significado presentes en las entrevistas, documentos y registros, las cuales se agruparon en categorías analíticas emergentes. Estas categorías no fueron definidas de manera previa, sino que se construyeron en diálogo con los datos y los referentes teóricos, permitiendo una comprensión situada de las prácticas pedagógicas.

El análisis avanzó hacia un nivel interpretativo orientado a comprender las prácticas pedagógicas en función de los discursos que las sostienen, las relaciones configuradas entre educadores y escolares, las tensiones y contradicciones que emergen en la práctica, así como los sentidos construidos por los actores en torno a la educación alimentaria y nutricional. Este ejercicio permitió trascender la descripción de la experiencia y comprenderla como un campo de producción de significados, atravesado por dimensiones pedagógicas, sociales y políticas.

Para garantizar el rigor metodológico, se implementaron diversas estrategias propias de la investigación cualitativa. En primer lugar, se realizó una triangulación de fuentes, integrando información proveniente de entrevistas y revisión documental —diarios de campo y documentos institucionales—, lo que permitió contrastar y enriquecer los hallazgos. De igual manera, se asumió una postura reflexiva respecto del rol de la investigadora, reconociendo que su

participación en el proceso educativo, lejos de invalidar el análisis, posibilitó una comprensión situada y profunda de la experiencia. Finalmente, se desarrollaron procesos de validación interpretativa mediante el contraste de los hallazgos con actores participantes, fortaleciendo la credibilidad y pertinencia del análisis.

El proceso de sistematización se estructuró en cinco momentos interrelacionados, adaptados de la propuesta de Óscar Jara. Estos momentos no se asumieron como etapas lineales, sino como dimensiones analíticas que orientaron la reconstrucción e interpretación de la experiencia. A continuación, se presenta una síntesis del proceso metodológico:

Tabla 2
Resumen metodología. Plan de sistematización

Momento del plan	Descripción del proceso	Propósito pedagógico y político
1. Participación directa en la experiencia	Involucramiento activo y consciente de la investigadora en el diseño, implementación y acompañamiento del proyecto educativo.	Legitimar la sistematización como acto ético y situado; comprender desde adentro los sentidos y contradicciones de la práctica.
2. Formulación del plan de sistematización	Definición de objetivos, preguntas clave, fuentes, actores y recursos; diseño de categorías iniciales de análisis.	Delimitar con intencionalidad crítica el enfoque del proceso; orientar la reflexión desde preguntas generadoras.
3. Recuperación del proceso vivido	Reconstrucción histórica y narrativa de la experiencia a partir de documentos, entrevistas, diarios de campo, materiales y testimonios.	Resignificar la experiencia desde una lógica no lineal; identificar rupturas, hitos, sentidos emergentes.
4. Reflexiones de fondo	Análisis crítico e interpretativo de las prácticas, discursos, tensiones, aprendizajes y relaciones de poder presentes en la experiencia.	Comprender la práctica como campo de disputa simbólica y ética; producir conocimiento colectivo y transformador.

5. Puntos de llegada y apropiación social del conocimiento	Síntesis de aprendizajes, formulación de recomendaciones, diseño de estrategias de devolución y diálogo con actores clave.	Socializar el conocimiento producido; contribuir a la transformación educativa y al fortalecimiento del derecho a la EAN.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Óscar Jara (2018).

2.6. Consideraciones éticas

En el ámbito de la investigación en salud y educación, el estudio se desarrolló en cumplimiento de los principios éticos establecidos en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia y en la Declaración de Helsinki para investigación con seres humanos. La investigación fue clasificada como de riesgo mínimo (o sin riesgo), de acuerdo con el aval emitido por el Comité de Bioética de la Facultad de Odontología el 6 de octubre de 2023. En coherencia con estos lineamientos, se garantizó en todo momento la protección de los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los adultos participantes y, en el caso de los menores de edad, el consentimiento de padres o acudientes y el asentimiento de los escolares. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información, la anonimización de los datos y su uso exclusivo para fines investigativos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Configuración de las prácticas pedagógicas

El análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el componente alimentario del Proyecto Prevención permite reconocer que estas no se configuran desde una lógica homogénea ni lineal, sino desde un campo de tensiones en el que convergen dimensiones técnicas, pedagógicas y contextuales. Más que responder a un diseño cerrado, las prácticas se construyen en interacción con las condiciones reales

del entorno escolar, lo que confirma que la educación alimentaria y nutricional se despliega como un proceso situado, histórico y relacional, tal como lo plantea Gimeno Sacristán (1998) al concebir la práctica pedagógica como una acción condicionada por contextos sociales, institucionales y culturales.

En este marco, uno de los hallazgos más significativos se relaciona con los límites estructurales que condicionan la acción pedagógica. La escuela, lejos de constituirse como un espacio neutro, aparece como un escenario atravesado por intereses diversos —incluidos los comerciales— que tensionan los propósitos educativos. Esto se evidencia en la relación con los oferentes de alimentos escolares, instancia en que los educadores enfrentaron barreras para desarrollar procesos formativos:

Ese objetivo, esa población no era tan cercana... intentamos acercarnos mucho al oferente. El oferente no se prestó como para hacer ese proceso educativo, no era diligente, no sacaba espacios. (Entrevista educador)

Este hallazgo puede interpretarse a la luz de la noción de “campo” propuesta por Pierre Bourdieu, quien plantea que los espacios sociales están atravesados por relaciones de poder y disputas entre actores con intereses diferenciados (Bourdieu, 1997). En este caso, el entorno escolar no solo opera como espacio educativo, sino también como espacio económico, en el cual los intereses comerciales pueden tensionar los objetivos de salud y formación. No obstante, lejos de paralizar la acción pedagógica, estos límites generaron procesos de adaptación y reconfiguración. Los educadores desplazaron sus estrategias hacia espacios más viables, como el trabajo directo con estudiantes y familias, evidenciando una práctica flexible y situada. En algunos casos, incluso se desarrollaron estrategias de mediación que permitieron una articulación parcial con actores inicialmente resistentes, como ocurrió con el uso de la gamificación: “La gamificación educativa incluía premios simbólicos... los premios eran ensaladas de frutas” (entrevista educador). Sin embargo, estas formas de articulación no estuvieron exentas de ambigüedad. Los

propios educadores reconocieron que la participación del oferente no respondía necesariamente a un compromiso pedagógico, sino a intereses económicos: “El oferente apoyó acciones saludables, pero motivado principalmente por interés comercial, no por compromiso con la alimentación escolar” (entrevista educador).

Este tipo de tensiones permite comprender la práctica pedagógica como un espacio de negociación permanente, lo que se articula con los planteamientos de Henry Giroux, quien sostiene que la educación es un terreno de disputa donde confluyen ideologías, intereses y relaciones de poder (Giroux, 2003). Desde esta perspectiva, la práctica educativa en alimentación no puede entenderse como neutral, sino como una práctica política que se construye en medio de contradicciones.

A su vez, el análisis de los testimonios muestra que estas experiencias no solo transformaron las estrategias pedagógicas, sino también la comprensión del rol profesional. Los educadores comenzaron a reconocer que la educación alimentaria y nutricional no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que requiere la articulación entre saber técnico, saber práctico y capacidad pedagógica: “La función del nutricionista es dar herramientas para transformar los alimentos... no basta con saber qué es bueno, hay que saber cómo hacerlo posible” (entrevista educador). Este desplazamiento se alinea con los planteamientos de Paulo Freire, quien critica los modelos educativos bancarios y propone una educación basada en la praxis, entendida como la articulación entre reflexión y acción transformadora (Freire, 1970). En este sentido, la EAN se configura no solo como transmisión de conocimientos, sino como construcción de capacidades para actuar sobre la realidad.

3.2. Interacción pedagógica y participación: Del control a la co-construcción

Otro hallazgo relevante se relaciona con la transformación de las dinámicas de interacción entre educadores y escolares, evidenciando un tránsito progresivo —aunque no lineal— desde esquemas tradicionales

de enseñanza hacia formas más participativas y dialógicas. En los primeros momentos de la experiencia, las sesiones educativas tendían a organizarse bajo lógicas más estructuradas, en las que el educador orientaba el proceso y los escolares participaban principalmente como receptores de contenidos. Sin embargo, esta forma de interacción comenzó a tensionarse por la propia dinámica de las sesiones y de la necesidad de generar un mayor involucramiento de los estudiantes.

En este proceso, se configuraron espacios educativos más abiertos, en los que la participación dejó de ser un elemento accesorio para convertirse en un eje estructurante de la práctica pedagógica. Los escolares no solo recibían información, sino que participaban activamente en actividades prácticas, especialmente aquellas mediadas por la cocina, el trabajo grupal y el juego. Estas estrategias favorecieron un ambiente distinto al aula tradicional, potenciando la concentración, la disposición al aprendizaje y la interacción entre pares. Las sesiones “les permitían salir de un ambiente estresante como el aula para estar en un ambiente más relajado” (entrevista escolares bachillerato), lo que facilitaba su participación y atención en el proceso educativo. Asimismo, la participación implicó una mayor apropiación del proceso formativo. Los escolares valoraron especialmente aquellas experiencias en las que podían “preparar la comida por sí mismos” y participar en dinámicas lúdicas, transformando así su relación con el conocimiento alimentario mediante una dinámica más significativa, experiencial y colectiva.

Este desplazamiento evidencia que la interacción pedagógica no se redefine únicamente desde el discurso del educador, sino desde la configuración de experiencias que habilitan otras formas de participación. En este sentido, la cocina, el juego y la experimentación operaron como mediaciones pedagógicas que permitieron romper con la lógica transmisiva, favoreciendo la emergencia de procesos de co-construcción del conocimiento. A su vez, la participación adquirió nuevas formas durante la pandemia por Covid-19, periodo en el que el espacio educativo se trasladó al hogar. En este contexto, los escolares continuaron vinculándose al proceso a través de la elaboración de

recetas y la socialización de experiencias mediante recursos digitales, lo que amplió el alcance de la interacción pedagógica más allá del espacio escolar y fortaleció su carácter situado. Un educador refirió que durante este periodo “la participación se trasladó a la elaboración de recetas en casa y la socialización de videos”, generando nuevas formas de involucramiento en el proceso educativo. Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que muestra que la participación no depende exclusivamente de la presencialidad, sino de la capacidad de las propuestas pedagógicas para adaptarse a los contextos y reconocer otros escenarios de aprendizaje, como el hogar y la familia. Desde una perspectiva teórica, estos resultados se articulan con los planteamientos de Paulo Freire, quien concibe la educación como un proceso dialógico en el que los sujetos se reconocen como interlocutores válidos y co-constructores del conocimiento (Freire, 1970). En el caso del Proyecto Prevención, el diálogo de saberes no se expresó únicamente en el intercambio verbal, sino también en la posibilidad de que los escolares aportaran sus experiencias, tomaran decisiones durante las actividades y resignificaran los contenidos desde su cotidianidad.

Asimismo, estos hallazgos pueden comprenderse a la luz de los planteamientos de Lev Vygotsky, quien destaca el carácter social del aprendizaje y la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978). Las dinámicas grupales, las actividades colaborativas y las experiencias compartidas observadas en este estudio refuerzan la idea de que el aprendizaje en alimentación y nutrición se construye en relación con otros, en contextos significativos y mediado por la acción.

3.3. Tensiones y contradicciones en la práctica pedagógica

El análisis permitió identificar múltiples tensiones que atravesaron las prácticas pedagógicas, evidenciando que la educación alimentaria y nutricional no se despliega en condiciones ideales, sino en contextos condicionados por limitaciones estructurales, intereses divergentes

y realidades sociales complejas. Una de las tensiones más relevantes se configuró entre los discursos promovidos desde la propuesta educativa —orientados a la autonomía, la alimentación saludable y la sostenibilidad— y las condiciones concretas del entorno escolar.

En particular, el entorno alimentario escolar emergió como un espacio de contradicción, en el que coexistían las intenciones pedagógicas con dinámicas de mercado que no necesariamente favorecían prácticas saludables. La presencia de oferentes externos con intereses comerciales limitó la posibilidad de desarrollar procesos educativos coherentes con los objetivos del proyecto: “El oferente no se prestó como para hacer ese proceso educativo, no era diligente, no sacaba espacios” (entrevista educador). Asimismo, incluso cuando se lograban ciertas articulaciones, estas respondían más a lógicas económicas que a compromisos pedagógicos: “El oferente apoyó acciones saludables, pero motivado principalmente por interés comercial, no por compromiso con la alimentación escolar”.

Estas situaciones evidencian que la escuela no puede entenderse como un espacio aislado, sino como un campo en el que confluyen distintas racionalidades —educativas, económicas y culturales— que condicionan la práctica pedagógica. En este sentido, las tensiones no se limitan a la implementación de las sesiones, sino que responden a estructuras más amplias que inciden en las prácticas alimentarias de los escolares.

A ello se suman las condiciones familiares y sociales, que también emergieron como factores determinantes en la apropiación de los contenidos educativos. La imposibilidad de acceder a ciertos alimentos, las prácticas culturales arraigadas y las dinámicas cotidianas del hogar configuraron escenarios en los cuales los mensajes educativos no siempre encontraron condiciones de posibilidad para su materialización. Como evidencian los relatos, la práctica pedagógica se vio obligada a dialogar con realidades que no siempre son transformables en el corto plazo.

Desde esta perspectiva, las tensiones no fueron interpretadas como fallas del proceso, sino como expresiones de las condiciones

estructurales en las que se inscribe la educación alimentaria. Este hallazgo se articula con los planteamientos de Henry Giroux, quien propone analizar las prácticas educativas como escenarios atravesados por relaciones de poder, desigualdades y disputas ideológicas (Giroux, 2003). En este estudio, dichas tensiones se constituyen en un elemento central para comprender la complejidad de la práctica pedagógica, así como sus límites y posibilidades.

3.4. La reflexividad pedagógica como proceso transformador

Un hallazgo central del estudio fue el desarrollo de procesos de reflexividad en los educadores, particularmente en los estudiantes en formación, quienes, a partir del contacto directo con las realidades escolares y familiares, comenzaron a cuestionar sus propias concepciones sobre la alimentación, el sentido de la educación y su rol como profesionales. Este proceso emergió en la experiencia concreta de la práctica, cuando los educadores enfrentaron tensiones, incertidumbres y desafíos que desbordaban los marcos teóricos adquiridos durante su formación. En este contexto, la práctica dejó de ser un espacio de aplicación de conocimientos para convertirse en un escenario de problematización y aprendizaje: “Uno se cuestiona mucho, porque no es solo enseñar, es entender qué pasa con ellos y con uno mismo en la clase”.

Asimismo, los testimonios evidencian un desplazamiento en la comprensión del rol profesional, en el que el saber técnico deja de ser suficiente y se reconoce la necesidad de articularlo con dimensiones pedagógicas y contextuales.: “No basta con saber qué es bueno, hay que saber cómo hacerlo posible”. Este tránsito da cuenta de una transformación profunda en la manera de concebir la educación alimentaria y nutricional, pasando de una lógica centrada en la transmisión de contenidos hacia una comprensión de la práctica como proceso ético, político y relacional. En este sentido, la experiencia pedagógica operó como un espacio de interpelación,

en el que los educadores resignificaron sus saberes y reconstruyeron su identidad profesional.

La sistematización de experiencias desempeñó un rol fundamental en este proceso, al permitir la reflexión crítica sobre la práctica y la construcción de conocimiento desde la experiencia vivida. Más allá de constituirse como una estrategia metodológica, se configuró como un dispositivo formativo que favoreció la toma de conciencia sobre las propias acciones, decisiones y sentidos atribuidos a la educación. Este hallazgo se articula con los planteamientos de Donald Schön, quien destaca la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción como elemento central para el desarrollo profesional (Schön, 1983). En este estudio, la reflexividad no solo permitió mejorar la práctica, sino transformarla, en la medida en que los educadores lograron problematizar sus supuestos y construir nuevas formas de intervención pedagógica.

3.5. Resultados metodológicos y aprendizajes de la sistematización de experiencias

La aplicación de la sistematización de experiencias como metodología de investigación pedagógica en el marco del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares permitió visibilizar saberes situados, pedagógicos y políticos que suelen permanecer invisibilizados en los marcos tradicionales de la educación alimentaria y nutricional. Frente a la hegemonía de enfoques normativos, prescriptivos y descontextualizados (Peñaranda Correa, 2020; Villa Vélez, 2024), esta metodología hizo posible recuperar las prácticas reales, sus tensiones, sentidos y contradicciones, así como reconocer a los actores educativos como sujetos epistémicos y no como meros ejecutores de acciones planificadas (Alzate Yepes, 2006; Mejía, 2011).

En este proceso emergieron aprendizajes significativos vinculados a la comprensión de la práctica pedagógica como acción intencionada, relacional y situada. En coherencia con las ideas de Gimeno Sacristán, se reafirmó que la práctica educativa no es un acto técnico

sino político, históricamente condicionado, cargado de decisiones éticas y profundamente ligado a los procesos de subjetivación, institucionalización y resistencia en los escenarios escolares (Gimeno Sacristán, 2022). La sistematización, al promover una lectura crítica y reflexiva de la experiencia vivida (Jara Holliday, 2018), posibilitó que los educadores —nutricionistas, practicantes y docentes— asumieran su rol desde una posición de agencia y responsabilidad social, más allá del cumplimiento operativo de metas institucionales (Peña-Varón et al., 2021).

Un hallazgo clave fue la potencia metodológica y pedagógica del diálogo de saberes como principio transversal, que operó no solo como recurso metodológico, sino como fundamento político y epistémico del proceso educativo. Siguiendo a Freire, este diálogo implicó un encuentro horizontal entre sujetos, en el que cada voz —escolares, educadores, familias y comunidad— se reconoció como portadora de saberes legítimos, abriendo caminos para la problematización colectiva de la realidad (Freire, 1970). En línea con De Sousa Santos, su implementación permitió desmontar jerarquías epistémicas y disputar los límites impuestos por la monocultura del saber experto, favoreciendo la emergencia de conocimientos situados, construidos desde las vivencias y no solo desde la validación académica (De Sousa Santos, 2010).

Esta estrategia favoreció la circulación de sentidos diversos y el reconocimiento de saberes históricamente subalternizados, resignificando críticamente las experiencias vividas y posibilitando la construcción de puentes entre mundos de sentido que usualmente permanecen separados (Cendales G. et al., 2019). El diálogo de saberes, así entendido, no fue un elemento accesorio, sino un eje estructurante que ancló la metodología en un horizonte emancipador, en el que enseñar y aprender se concibieron como actos recíprocos de transformación y co-construcción. Su transversalidad en el Proyecto Prevención evidenció que, cuando se abren espacios para la diferencia y la interpelación mutua, el acto educativo se convierte en un ejercicio de justicia cognitiva y de formación para la autonomía (Freire, 1997).

(...) la práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento. (Gimeno Sacristán, 1998, p. 33)

Desde esta perspectiva, los resultados metodológicos de la sistematización pueden agruparse en tres grandes aprendizajes: la producción del conocimiento desde la práctica situada, la transformación reflexiva de los sujetos pedagógicos y la promoción de aprendizajes colectivos (ver Tabla 3).

Tabla 3
Aprendizajes metodológicos derivados de la sistematización de experiencias

Aprendizaje metodológico	Descripción
Producción de conocimiento desde la práctica situada	El análisis de la experiencia concreta permitió generar conocimiento contextualizado, vinculado a los desafíos reales que enfrentan los educadores en el terreno, las condiciones de posibilidad y las tensiones que atraviesan los entornos escolares. Este conocimiento no fue abstracto ni generalizante, sino anclado en la realidad vivida, con implicaciones directas para la acción educativa. Se revelaron dimensiones tácitas de la práctica pedagógica, como la gestión emocional de los educadores, las estrategias para sortear obstáculos institucionales o las decisiones metodológicas tomadas en función de los intereses de los escolares. Todo ello difícilmente habría emergido en marcos de investigación tradicionales.
Transformación reflexiva de los sujetos pedagógicos	La sistematización de experiencias operó como un proceso formativo en sí mismo. A través de la reconstrucción del proceso vivido y la reflexión crítica, los educadores resignificaron sus propias prácticas, reconocieron sus aciertos y errores, y fortalecieron su mirada pedagógica. Este desplazamiento desde el hacer automático hacia el hacer reflexivo y crítico les permitió pensarse no como transmisores de contenidos, sino como agentes transformadores del entorno escolar y alimentario. Esta apropiación crítica de su rol es, en sí misma, una forma de transformación educativa.

Promoción de aprendizajes colectivos

La sistematización no fue un ejercicio individual, sino una práctica colectiva de análisis y comprensión compartida. Los espacios de diálogo entre los distintos actores —educadores, escolares, coinvestigadoras— favorecieron la emergencia de sentidos comunes, el reconocimiento mutuo y la construcción de horizontes formativos compartidos. Este proceso permitió romper con la lógica fragmentada de las intervenciones educativas y habilitó una lectura colectiva del proceso, con efectos duraderos en la cultura institucional.

Fuente: Elaboración propia.

La sistematización representó un aporte sustantivo a la formación pedagógica de los educadores en salud —en este caso, nutricionistas dietistas—, en tanto fortaleció sus roles como sujetos críticos, conscientes y propositivos, capaces de interrogar sus propias prácticas y proyectarse como agentes de cambio en contextos escolares (Mejía J., 2019; Ripoll-Rivaldo, 2021). En este marco, no se trata de emitir juicios normativos sobre lo que estuvo “bien” o “mal”, sino, como se señaló anteriormente, de interrogar la experiencia vivida para comprender cómo se produjo, por qué ocurrió, qué sentidos la atravesaron, qué tensiones emergieron y qué posibilidades abre hacia el futuro. Este desplazamiento metodológico permite liberar a los actores educativos del lugar de evaluados pasivos y los convoca como sujetos epistémicos, reflexivos y protagonistas de sus procesos de aprendizaje (Ortega, 2009).

No obstante, el proceso también enfrentó diversos desafíos y tensiones. Uno de ellos se relaciona con las condiciones institucionales requeridas para la sistematización, ya que esta metodología demanda tiempo, continuidad, disposición colectiva y condiciones organizativas que no siempre están garantizadas (Jara Holliday, 2018), especialmente en contextos educativos marcados por la fragmentación, la burocracia y la presión por el cumplimiento de metas. Otro desafío clave fue la necesidad de un acompañamiento metodológico ético; en este sentido, resultó indispensable contar con referentes conceptuales, con criterios éticos claros y con procesos permanentes de orientación y validación que evitaran reduccionismos o usos superficiales de la

sistematización (Ruiz et al., 2022). Igualmente, se evidenció el riesgo de desnaturalizar la práctica pedagógica para poder comprenderla críticamente (Echeverri y Zuluaga, 2015; Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018). No todos los actores están habituados a pensarse como productores de conocimiento; por el contrario, en muchos casos prevalece una lógica operativa que limita la reflexión. El tránsito hacia la reflexividad crítica implicó abrirse a la incertidumbre, al conflicto y al cuestionamiento, lo que por momentos genera resistencias o temores (López Peniche, 2019; Shon, 1987). Sin embargo, este mismo desafío se convirtió en una valiosa oportunidad pedagógica para favorecer la construcción de sujetos más autónomos, críticos y conscientes del sentido político y transformador de su quehacer educativo.

4. CONCLUSIONES

La sistematización de experiencias, asumida como una metodología crítica, situada y participativa, se consolida en este estudio como una vía pertinente para el análisis de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional. A diferencia de los enfoques evaluativos tradicionales, centrados en indicadores de cumplimiento o resultados cuantificables, este abordaje permitió comprender la experiencia educativa en su complejidad, recuperando su historicidad, sus tensiones y los sentidos construidos por los actores. En este marco, sistematizar no implica únicamente registrar lo acontecido, sino también producir una lectura crítica de la práctica que posibilita problematizar las formas de enseñar, aprender y construir el derecho a la alimentación en contextos escolares (Torres y Cendales, 2007; Ghiso, 2000).

Uno de los principales aportes del estudio radica en evidenciar que las prácticas pedagógicas en EAN no responden a modelos homogéneos, sino que se configuran en la tensión entre enfoques técnico-normativos y aproximaciones situadas, mediadas por condiciones estructurales, culturales y económicas. Asimismo, se mostró que la interacción pedagógica puede transitar desde lógicas

de control hacia procesos de co-construcción del conocimiento, en la medida en que se reconocen los saberes y experiencias de los escolares. Estas dinámicas, lejos de desarrollarse en condiciones ideales, son atravesadas por contradicciones —como la presencia de intereses comerciales en el entorno escolar o las limitaciones del contexto familiar— que no deben entenderse como fallas, sino como expresiones de las condiciones estructurales en las que se inscribe la educación (Giroux, 2003).

En este contexto, la reflexividad pedagógica emergió como un elemento central en la transformación de las prácticas, especialmente en los educadores en formación. El contacto con la realidad permitió cuestionar supuestos, resignificar el rol profesional y transitar hacia comprensiones más complejas de la educación alimentaria, entendida no como transmisión de contenidos, sino como práctica ética, relacional y política. En este sentido, la sistematización operó no solo como estrategia metodológica, sino también como dispositivo formativo, en tanto favoreció la reflexión sobre la acción y la construcción de saber pedagógico desde la experiencia (Schön, 1983).

Asimismo, el estudio aporta a la consolidación de un conocimiento pedagógico situado, que emerge desde la experiencia de los actores y no desde la imposición de modelos técnicos. Este tipo de conocimiento resulta clave para el diseño e implementación de procesos educativos más pertinentes, en tanto reconoce las condiciones reales en las que se desarrollan las prácticas alimentarias y educativas. De esta manera, la EAN puede comprenderse no como un instrumento orientado únicamente a la modificación de conductas, sino como un campo de formación dirigido a la construcción de ciudadanía alimentaria crítica y al ejercicio del derecho a la alimentación.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, la sistematización de experiencias se posiciona como una alternativa a las lógicas evaluativas tradicionales, en tanto permite evaluar desde dentro, con los actores y en función del aprendizaje colectivo (Alzate Yepes, 2000). Este abordaje contribuye a superar el carácter instrumental y, en ocasiones, extractivo de la investigación en salud y educación,

proponiendo en su lugar procesos que dignifican la práctica y generan conocimiento con potencial transformador (Valderrama, 2021). En un contexto marcado por la tecnificación y estandarización de la educación, la sistematización permite recuperar la pedagogía como pensamiento situado, como práctica reflexiva y como acción política orientada a la transformación social.

5. LIMITANTES

El estudio presenta algunas limitaciones asociadas a su carácter contextual y situado, dado que se desarrolló en una única institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalización de los hallazgos. Asimismo, al basarse en investigación cualitativa y en la sistematización de experiencias, los resultados se orientan a la comprensión profunda de la práctica, más que a la medición de efectos cuantificables. No obstante, estas características constituyen también una fortaleza, en la medida en que permiten una lectura crítica, contextualizada y significativa de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional.

6. REFERENCIAS

- Alzate Yepes, T. (2006). Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 21-40.
- Alzate Yepes, T. (2020). El aprendizaje significativo, una búsqueda en educación nutricional Los Grupos focales como caso. *Perspectivas en Nutrición Humana*, (2), 56-74. <https://doi.org/10.17533/udea.penh.338036>
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. CIDE.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Cediel, G., Pérez-Tamayo, E. M., González-Zapata, L. y Gaitán-Charry, D. (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>
- Cendales, L., Mariño, G. y Torres, A. (2019). *Sistematización de experiencias: Apuestas investigativas y pedagógicas para construir sentidos y aprendizajes desde las prácticas*. Centro de Investigación y Educación Popular.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Echeverri, J. A. y Zuluaga, O. L. (2015). Campo intelectual de la educación. *Educación y Ciudad*, 4, 12-23. <https://doi.org/10.36737/01230425.n4.236>
- FIAN International (2016). *Monitoring the human right to adequate food: Handbook for national human rights institutions*. FIAN International.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Revista Filosofía UIS*, 29(62), 17-32.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (7.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2022). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Giraldo Sánchez, P. A. (2025). Reflexividad crítica y práctica pedagógica en Educación Alimentaria y Nutricional. *Trenzar. Revista de*

- Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 7(14), 169-180. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18038611>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Hernández, G. M. (2024). Práctica pedagógica: Desde la formación docente del profesor de medicina. *Horizon Interdisciplinary Journal*, 2(2), 13-29. <https://doi.org/10.56935/hij.v2i2.30>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Leguizamón-González, M. C. y Pulido-Cortés, O. (2025). Nociones de práctica pedagógica en Colombia (1990-2023). *Pedagogía y Saberes*, 62. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20314>
- López Peniche, M. O. B. (2019). Rutas formativas desde la práctica reflexiva. *Docere*, 21, 29-32. <https://doi.org/10.33064/2019docere212479>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2019). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas*. Ediciones Desde Abajo.
- Navarrete, J. A. M., Villamil, S. S. G., Bautista, J. E. C., Meneses-Echávez, J. F., González-Jiménez, E. y Schmidt-Riovalle, J. (2015). Efectividad de intervenciones educativas en obesidad infantil en América Latina. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 102-114. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.1.8146>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.
- Peñaranda Correa, F. (2020). *Educación en el campo de la salud pública: Una mirada pedagógica*. Universidad de Antioquia.
- Peña-Varón, J. F., Marín-Velásquez, P. A. y Mosquera-Becerra, J. (2021). Papel de la sistematización en evaluación en salud pública. *Prospectiva*, 31, 299-313. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10572>

- Pineda-Rodríguez, Y. L. y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2018). Estado del arte de prácticas pedagógicas. *Praxis*, 14(2), 265-285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente. *Telos*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Ruiz, L. K. A., Sánchez, P. V., Barbudo, D. C., Hernández, L. G. y Hernández, J. M. R. (2022). Systematization of experiences in public health. *Salud Uninorte*, 38(1), 299-326.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Torres, A. y Cendales, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, 26. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Valderrama, B. (2021). La práctica reflexiva: Una herramienta clave para aprender de la experiencia. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 363.
- Villa Vélez, L. (2024). *Educación para la salud con las comunidades*. Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9786289585261>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2026

