



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESPECIALIDAD EN ANTROPOLOGÍA DE
LA ALIMENTACIÓN

REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE
NUTRIÓLOGOS: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN
DE LA UMAG, PUEBLA.

TESINA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
ESPECIALISTA EN ANTROPOLOGÍA DE LA ALIMENTACIÓN

PRESENTA
SHANEY LILIAN NAVARRETE ARGUELLO

COMITÉ TUTORIAL
DIRECTOR: MTRA. LAURA PENÉLOPE URIZAR PASTOR
DRA. ALEJANDRA RODRÍGUEZ TORRES
DR. ISAAC CASAS PATIÑO



AGOSTO 2024



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

**Esta investigación fue realizada gracias al
apoyo del Consejo Nacional de
Humanidades, Ciencias y Tecnologías**

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo, familia, amigos, maestros, compañeros, alumnos y a todos aquellos quienes fueron una parte esencial para la elaboración del presente trabajo.

ÍNDICE.

Introducción.

Contexto.	1
Planteamiento del problema.	7
Justificación.	9
Preguntas de investigación.	11
Principal.	11
Secundarias.	12
Hipótesis.	12
Objeto de estudio.	12
Rutas de investigación.	12
Matriz conceptual.	13
Metodología.	14
Tipo de estudio.	14
Voluntarios estudiados.	14
Estrategia de selección de los voluntarios estudiados.	15
Métodos de construcción de la información.	15
Figura epistemológica.	18
Análisis de datos.	19
Consideraciones éticas y legales.	20
Objetivo general.	21
Objetivos específicos.	21
Cronograma de trabajo.	21

Capítulo 1. Marco historiográfico.

1.1 Principios teóricos que contribuyen en el marco histórico para la formación de nutriólogos.	23
1.2 El devenir histórico de la alimentación en este contexto educativo.	28
1.3 Construcción de los saberes alimentarios a través del desarrollo de la identidad nacional.	30

Capítulo 2. Marco conceptual.

2.1 Teoría antropológica base.	34
2.2 Representaciones sociales en la formación de nutriólogos.	40

Capítulo 3. Producto de incidencia.	
3.1 Caracterización general.	53
3.2 Dinámica de aplicación.	59
3.3 Planeación.	60
3.4 Análisis de los datos derivados del producto aplicado.	62
3.5 Indicadores de los resultados y evidencias de la aplicación.	65
3.6 Campo de aplicación.	72
Reflexiones finales.	74
Referencias bibliográficas.	77
Siglas, acrónimos y abreviaturas.	83
Anexos.	85

Introducción.

Contexto.

La nutrición, a pesar de ser relativamente moderna como ciencia institucionalizada, ha llegado a ser considerada por algunos como la más poderosa de las ciencias disponibles para conservar la salud, y, en muchos casos, resulta imprescindible para recuperarla. De esta manera, se la ha relacionado incluso desde la antigüedad con fenómenos de carácter sobrenatural; ya que, a lo largo de la historia, el estudio empírico del binomio salud-alimentación ha formado parte de las preocupaciones y conocimientos populares, ya fuera en el entorno primigenio de los herboristas y chamanes, o bien de las personas encargadas de cuidar la salud de los miembros del hogar, como mayoritariamente fueron las madres o abuelas en el pasado (Guidonet, 2007); por lo que no es de extrañar que, por lo menos desde el siglo XIX y XX, a partir de la filosofía positivista, ésta abordase a la nutrición desde un punto de vista sobre todo médico, a partir de diferentes contextos culturales e históricos en el mundo (Memoria Chilena, 2023).

Actualmente, los médicos no son los principales voceros de la nutrición (entendiendo al vocero como aquel que estudia, entiende y comparte la ciencia nutricional), sino los nutriólogos; quienes son los profesionales de la salud que se encargan de su estudio, del de los alimentos y de su impacto sobre la homeostasis del organismo humano. Así, estos exploran la relación entre el consumo de ciertos alimentos con la salud o la enfermedad. No obstante, en la actualidad, y posicionándonos desde la mirada occidental, la ciencia nutricional con frecuencia ha obviado el hecho de que el fenómeno alimentario va más allá de ingerir o no nutrientes, ya que el comer está definido por diferentes constructos sociales que distan mucho de los saberes denominados como “auténticos y científicos”, sostenidos por una buena parte de las escuelas de nutrición, y que se encuentran fundamentadas en el positivismo filosófico (Memoria Chilena, 2023).

En el ámbito de la presente investigación, es fundamental el comprender este contexto en el cual se desarrolla actualmente la profesión del nutriólogo y sus tendencias predominantes; sobre todo abordando los principales constructos sociales que influyen en la enseñanza de la ciencia nutricional dentro de las universidades y, particularmente, para el caso de la Universidad México Americana del Golfo (UMAG); para que, de esta manera, se establezca una base sólida sobre la cual desarrollar nuevas ideas y enfoques pedagógicos, que se distingan por proponer una enseñanza nutricional que posea un carácter más humano con el trato hacia las personas. De esta forma, se busca proporcionar una comprensión profunda acerca de las representaciones sociales que influyen en la formación de los futuros nutriólogos, debido a que esta profesión resulta de gran relevancia para el cuidado de la salud, la alimentación y nutrición en nuestro país.

Este trabajo se encuentra situado en México, donde la carrera de nutrición fue instaurada con una fuerte influencia médica cargada de ideologías, con la finalidad, según Pío (2013), de ejercer ciertas formas de control social (entendiendo a este concepto como una forma en la que el Estado o la sociedad ejercen diferentes mecanismos que generan un orden en particular entre los individuos, para que, de esta manera, se produzca el desarrollo social organizado); especialmente porque los primeros nutriólogos en México fueron primeramente médicos. Un ejemplo de ello es el pionero Dr. José Quintín Olascoaga Moncada, perteneciente al Hospital General de México, quien realizó investigaciones sobre la alimentación popular de ese nosocomio en 1936, tal y como ha registrado Wanden-Berghe et al., en 2010. Dichas investigaciones comenzaron a relacionar factores económicos, psicológicos y hábitos como determinantes de una dieta inadecuada, que favorecían la prevalencia de la desnutrición infantil, un tema que fue de particular interés público para la sociedad mexicana de la época, debido a las altas tasas de morbilidad materno-infantil asociadas a esta causa (Bourges, Bengoa y O'Donnell, 2000).

A pesar de lo anteriormente mencionado, no fue sino hasta 1940 cuando se establecieron los primeros programas académicos relacionados con la nutrición, pero con una base médica, principalmente por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en lo que hoy se conoce como la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (Bourges, Bengoa y O'Donnell, 2000) y, posterior a ello, en 1943, se crearía el Instituto Nacional de la Nutrición (hoy Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán), que, a su vez, daría lugar en 1945 a la enseñanza formal de la Nutrición, la cual se iniciaría gracias al Dr. Ignacio Chávez en la Escuela de Dietética del Instituto Nacional de Cardiología, ubicado a la fecha en la Ciudad de México (Wanden-Berghe et al., 2010).

En las décadas posteriores, entre 1950 y 1960, se institucionalizaron programas académicos específicos en nutriología por toda Latinoamérica, y se introdujo por primera vez el término “dietista” para describir a los profesionales que se centraban en la terapia nutricional y la planificación de dietas. Así, la dietoterapia cimentada en la bromatología se convirtió en una parte fundamental de la nutrición clínica, con dietistas trabajando en hospitales y clínicas o centros de salud para tratar a pacientes con diversas condiciones médicas. Sin embargo, la aplicación de esta ciencia en salud pública, nutrición comunitaria y educación nutricional para la prevención de enfermedades no se daría sino hasta 1970 y 1980 (Bourges, Bengoa y O'Donnell, 2000). Aunque, como ya se mencionó, en México, la introducción de nutriólogos a principios del siglo XX se daría con la finalidad de llevar a cabo investigaciones y campañas de salud que se centraron en la relación entre la alimentación y desnutrición.

Para abordar lo anteriormente mencionado desde un punto de vista antropológico, el hablar sobre la desnutrición en el terreno alimentario, puede correr el riesgo de minimizar a los complejos fenómenos sociales que en muchos casos predisponen a las personas a padecer de esta enfermedad (y de tantas otras), lo que implica el configurarlos a un mero hecho nutricional, obviando de esta manera

a las diferentes problemáticas sociales asociadas a su prevalencia. La cual, es una de las consecuencias más evidentes de la traslación del fenómeno sociológico al espacio médico o, dicho en otras palabras, la medicalización de la alimentación; entendiendo a este concepto como aquel fenómeno social que no había formado parte de la esfera médica, hasta que empieza a ser traducido en estos términos, lo cual se configura como un constructo social importante para tomar en cuenta en la formación de los profesionales en nutrición, ya que a partir de ello se puede construir la idea de un cuerpo-máquina que funciona gracias a los alimentos, pues a su vez estos son traducidos en sus componentes, convirtiéndolos en alimentos objeto para cuerpos objeto; de ahí la importancia de contextualizar la alimentación para los nutriólogos. Aunque, ciertamente, la interiorización y puesta en práctica de las pautas médicas o nutriólogicas pueden coexistir con toda una serie de prácticas y conocimientos populares a manera de sincretismo, sobre las representaciones sociales y las prácticas alimentarias actuales (Guidonet, 2007).

Modelos claros de esta situación se pueden observar a lo largo de la historia moderna, ya que, por citar un ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial, tanto para Estados Unidos como para Europa, la nutrición como ciencia se volvió de vital importancia por diversos motivos, ya fuera por la planificación de la alimentación para las tropas, o convirtiendo a los comestibles en parte de la estrategia militar; utilizándolos como instrumentos y herramientas de guerra, distribuyéndolos así en mayor o menor cantidad o aumentando y disminuyendo el abastecimiento. Lo cual, no respondía a las necesidades de la población civil, sino a los dictados de la estrategia política (Bard, 1941); estos hechos fueron, además, un parteaguas en la investigación de enfermedades originadas por la desnutrición en diferentes academias nutriólogicas, como el síndrome de realimentación (SR); cuyo estudio clásico fue elaborado por Keys et al., quien describe el SR observado sobre todo en las víctimas del holocausto y prisioneros de guerra, que eran rescatados vivos de los campos de concentración nazi (Fernández et al., 2009).

A partir de la década de 1950, cuando la nutrición comenzó a ser reconocida en México por sí misma como una disciplina académica y científica, se promovieron investigaciones relacionadas a la salud y la alimentación con un particular enfoque por prevenir la desnutrición, sobre todo en la población vulnerable (en este contexto, lo vulnerable hace referencia a las personas que no tienen acceso a la salud, y, por ende, a la atención médica, ya sea por parte del Estado y su administración pública o por otras condiciones existentes en el medio social). Así, se crearon ulteriormente, sus primeras escuelas y facultades, particularmente en el sector privado de la educación. Siendo la primera de ellas fundada en 1972, cuando se inaugura la Licenciatura en Nutrición en el Departamento de Ciencias de la Nutrición y de los Alimentos, perteneciente a la Universidad Iberoamericana Campus Ciudad de México; donde no se exige como requisito básico de ingreso a los estudiantes, algún título en medicina o en otras ciencias de la salud. Esto contribuyó a su expansión por todo el país, ya que, actualmente, existen alrededor de 90 universidades mexicanas tanto públicas como privadas que ofertan esta carrera (Secretaría de Salud, 2021).

Derivado de lo anterior, uno de los factores que han favorecido el surgimiento de pequeñas escuelas privadas de nutrición en México, se debe en parte a la creciente demanda e interés de los jóvenes que se ven interesados en estudiar, en especial, alguna carrera relacionada a las ciencias de la salud, pero que no poseen el suficiente capital económico, educativo o cultural y que además han sido frecuentemente rechazados por las universidades públicas estatales; donde, a su vez, la Licenciatura en Nutrición cobra algún protagonismo surgiendo como una opción asequible, siendo en muchos casos su segunda o tercera opción, precedida frecuentemente por la carrera médica. Otros factores que contribuyen en parte a la generación de este fenómeno son, por un lado, la creciente prevalencia de enfermedades crónicas relacionadas con la alimentación y sus comorbilidades en la población, y, por otro, derivado de la administración pública en materia de economía o salud orientadas al bienestar de esta, pero que suelen precarizar el ejercicio profesional y la vida personal de todos aquellos quienes ejercen la medicina, principalmente en el sector público (Monroy et al., 2022).

Específicamente en la ciudad de Puebla, este fenómeno se exacerbó a consecuencia de ciertas políticas económicas implementadas por parte del Estado (como por ejemplo, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte o, por sus siglas TLCAN, acordado en 1994 entre México, Estados Unidos y Canadá), que condujeron, entre otras cosas, a modificaciones en las estructuras familiares, cambios en el perfil de salud poblacional y en las prácticas alimentarias, además de a un rediseño y redistribución poblacional de la ciudad; provocando también la migración a esta de ciertos sectores de la población mexicana, que requerían que tanto el Estado como el sector privado satisficiera sus necesidades, en este caso, las educativas y relacionadas a las nuevas tendencias en salud. Siendo así que, para ilustrar este punto, en el año de 1993 se inaugura la primera escuela de nutrición dentro del estado de Puebla, en la Universidad Iberoamericana Campus Golfo Centro (Pío, 2013). Con el tiempo, la creciente población en la ciudad aunada a los cambios sociales, políticos y económicos emergentes, facilitaron la construcción de pequeñas universidades privadas ocupadas en la comercialización de la educación, cuya mercancía ofertada se encuentra representada por los planes de estudio correspondientes a las licenciaturas emergentes actualmente en tendencia, con el objetivo de acumular matrícula (y por lo tanto riqueza), donde generar una escuela o disciplina que responda a las demandas y necesidades existentes en el medio social no figura como una prioridad; hecho que se configura a manera de representación institucional de índole económica (cuya definición y profundización conceptual será abordada en capítulos subsecuentes), lo que conlleva como resultado, a una difícil inserción laboral por parte de los egresados.

La formación de nutriólogos en esta clase de instituciones privadas estaría profundamente influenciada por las políticas de salud pública de instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y la Secretaría de Salud (SS), pero también responderían a una lógica mercantilista en la que la educación es vista como un bien capitalizable. Sin embargo, a diferencia de otras instituciones educativas, aquí no se

percibiría una preocupación real por la inserción laboral de los egresados. El enfoque de estas escuelas se vería centrado más en capitalizar la oferta educativa, ofreciendo un currículum alineado con las normativas estatales para atraer estudiantes, sin garantizar que la formación recibida esté acompañada de un apoyo efectivo en su transición al mercado laboral. En este sentido, la disciplina de la nutrición se convertiría entonces en un producto comercial que, aunque cumple con las exigencias regulatorias, no necesariamente asegura un camino claro hacia la empleabilidad, ni generaría un impacto significativo que respondiese a las necesidades del estado ni de la comunidad a través de las políticas públicas en salud, educación y bienestar; ya que los planes de estudio no estarían diseñados para alinearse a las competencias de los egresados con la visión y requerimientos de las instituciones anteriormente mencionadas, ni mucho menos con, particularmente, los lineamientos del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán (INCMNSZ), cuyas directrices influyen de sobremanera en las políticas públicas de alimentación en México.

Es así, como se llega al contexto de la Licenciatura en Nutrición perteneciente a la UMAG; la cual, aunque inicia cursos oficialmente en 2011, no posee registros desde entonces acerca del número de generaciones que han egresado, ni titulaciones ni encuestas de calidad que, por ejemplo, ahonden en el tema de la deserción escolar (aunque sí se aplican encuestas para conocer la calidad percibida por parte de los alumnos con estatus de “activo”), ni posteriores seguimientos a los egresados, según la información que se pudo observar y recabar a través de los testimonios de agentes clave dentro de la propia institución. La información relevante obtenida al respecto se obtuvo a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la cual la UMAG no es miembro. El esquema de ANUIES, basado en la Ley General de Educación Superior, así como otros sistemas de certificación (como el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior o la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud), permiten obtener información confiable y pertinente sobre las variables e indicadores más relevantes de carácter institucional, participando con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la construcción de un sistema educativo articulado y de calidad, nutriendo de esta manera sus bases de datos, con la finalidad de apuntar a su mejora continua (Monroy et al., 2022).

Así, la referencia oficial que se posee acerca del número de egresados pertenecientes a la UMAG corresponde a 11 alumnos en total, los cuales fueron registrados desde la primera generación de nutriólogos (ANUIES, 2023); para contrastar dicha información con lo observado en las aulas escolares, se hace constar que, por lo menos en lo que va del ciclo escolar 2023-2024, ha habido un descenso importante en la matrícula, pues tan sólo ingresaron 16 alumnos en total a la Licenciatura en Nutrición, en contraste con el ciclo escolar 2021- 2022, donde se observaron 51 alumnos ingresados. Estos datos pueden indicar la ausencia de una gestión profunda del modelo educativo dentro de la UMAG, que responda a las necesidades sociales en su comunidad; lo que constituiría un factor relacional con el concepto de representación institucional de índole económica, mencionado en el párrafo anterior.

Si bien las representaciones institucionales son fundamentales para entender los procesos académicos formativos de los nutriólogos, las representaciones sociales también son relevantes, debido a su característica definitoria del modelo educativo. En este sentido, los saberes hegemónicos nutricionales (tengan o no relación con la evidencia sustentada bajo el método científico), fundamentados clásicamente desde el modelo biologicista (derivado de la tradición médica nutricional descrita con anterioridad), se llegan a manifestar dentro de la formación a través de las representaciones deshumanizantes ejercidas por parte de los actores sociales con quienes conviven los alumnos dentro de las aulas, como los nutriólogos docentes. Sin embargo, las representaciones sociales acerca de los saberes nutricionales cotidianos, manifestados a través de las prácticas socioespaciales de comensalidad, que además no dependen del modelo educativo institucional como tal, también contribuyen a la formación del profesional en nutrición; y, derivado del conflicto resultante por su frecuente contraposición a los saberes hegemónicos, suele ser precursora de la despersonalización del nutriólogo como un ser comensal, lo cual se efectúa generalmente desde los círculos íntimos del alumno como compañeros, familiares y amigos.

Se puede apreciar un ejemplo de lo anterior cuando se presentan hábitos dietéticos inadecuados para mantener la homeostasis del cuerpo físico de los sujetos en esta etapa de la vida; lo que, desde el paradigma nutricional clásico, podría traducirse en un bajo rendimiento académico, baja motivación, debilidad física generalizada con la presencia común de malestares como cefaleas o mareos; una alta prevalencia de estrés y ansiedad crónica que pueden dar paso a otras problemáticas de índole física y psicológica, como lo son los síntomas clásicos de la depresión que ocasionan con frecuencia el fracaso, insatisfacción y deserción escolar (García et al., 1998). Sin embargo, no necesariamente la desmotivación, la deserción o fracaso e insatisfacción escolar están relacionadas con la alimentación *per se*. Más propiamente, las prácticas socioespaciales de comensalidad universitaria pueden funcionar en este contexto como una táctica producto de un intento de adaptación al ambiente por parte de los sujetos (Malinowski, 1931).

Siguiendo el supuesto anterior y desde la caracterización antropológica, este ambiente se distinguiría por ser una estructura que domina e impone a los alumnos, pero también sería dominante del cuerpo docente, quien, en la mayoría de los casos, replicaría los mismos habitus de interacción heredados de sus propios maestros “en favor de la construcción del conocimiento” a través de hábitos, ideas, tradiciones o valores (Malinowski, 1931) que, en conjunto, elaboran el sistema que puede ejercer estrategias de dominación sobre los nutriólogos y sus pacientes; de tal forma que el mismo modelo sería replicado por el alumno, una vez graduado e investido con los objetos o dispositivos de poder propios de esta profesión, cuando atienda a las personas que acudan a él en la búsqueda de resolver sus propias problemáticas o necesidades alimentarias, configurándose como una estructura subyugante que utilizaría la idea de la “alimentación sana” como una forma de control hacia sí mismo y hacia los otros;

estableciendo de esta manera, una jerarquía superior, y repercutiendo en el vínculo social para manifestarse a través de la común “falta de apego a la dieta” por parte de los individuos consultantes (Ortiz-Hernández et al., 2020). En el más extremo de los casos, incluso pudiera relacionarse también con la desvalorización y trivialización de la profesión nutricional como una importante herramienta de bienestar personal y social.

Planteamiento del problema.

Dentro de una visión sistémica para el caso de la ciencia nutricional en México, el concepto de “nutrición” se convirtió en parte del discurso de las élites que consideraban, por motivos económicos beneficiosos en el ámbito particular, necesario modificar la dieta básica de la mayoría de la población, argumentando que ésta, dada su condición de pobreza o de desventaja social, “no sabía comer”. Dicha dieta tradicional se encontraba basada en alimentos autóctonos como el maíz, frijol, chile, calabaza, jitomate, pulque, quelites, etc., los cuales fueron considerados a partir de este hecho como inferiores o de mala calidad, con la finalidad de introducir alimentos nuevos como las carnes de animales provenientes de la res, cerdo y pollo, productos lácteos y alimentos elaborados a base de trigo y cebada; de ahí el devenir primigenio de la ciencia nutricional en ideología política y económica, pues se utilizaría como una herramienta que desprendería al nacionalismo mexicano de sus tradiciones culinarias autóctonas, siendo reemplazadas por modelos alimentarios ajenos incluso para el continente, como lo son en la actualidad, el posicionamiento del modelo de alimentación mediterráneo o nórdico como arquetipo de una “dieta saludable”, el cual es inculcado a los estudiantes de la carrera en nutrición para su fomento; aun cuando la mayoría de estos alimentos resultan inalcanzables para buena parte de nuestra población, lo cual, repercute negativamente en los ideales de seguridad y soberanía alimentarias definidas desde el Estado, impuestas a su vez desde las agendas de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Grupo Banco Mundial, entre otras (Pío, 2013).

Un caso interesante de estudio a analizar, a partir de lo anterior, es en el cual se fundamenta la presente investigación con el modelo educativo nutricional de la UMAG, cuyas instalaciones se encuentran ubicadas en la ciudad de Puebla, Puebla. Este es un centro educativo privado de nivel superior, que se autodenomina como “*de bajo perfil*”, y el cual cuenta con una trayectoria de poco más de 20 años en funcionamiento. Dicen de sí mismos, asumir el compromiso social de construir una nueva institución de educación superior que brinde la oportunidad a jóvenes y adultos “emprendedores y generadores de oportunidades” de acceder a estudios universitarios y educación continua de “calidad” (concepto que se abordará en capítulos posteriores, pues resulta relevante para entender a las

representaciones sociales que definen a este modelo educativo en nutrición y el impacto que tiene en su entorno social).

Se definen, además, como una institución humanista y de vanguardia, en la constante búsqueda e implementación de “innovación creativa, que hace del estudio científico, la llave para abrir las fronteras de la información, el desarrollo y el bienestar del ser humano” (UMAG, 2023). Sin embargo, el análisis de este discurso puede compaginarse con la ideología política hegemónica introducida a México desde las metrópolis occidentales europeas o estadounidenses, las cuales acaecieron en un instrumento positivista de control social por “un fin común, el bienestar social” (Pío, 2013); ya que en este escenario, la institución, la educación y la nutrición suelen ser posicionadas desde el discurso, como doctrinas intrínsecamente razonables e irrefutables, por lo que las sociedades y los individuos tienden a someter sus prácticas culturales bajo criterios descontextualizados, les benefician realmente en lo particular o no; sobre todo, dada la coyuntura globalizadora y de sociedad de consumo actual.

En efecto, si se analiza el objetivo de la Licenciatura en Nutrición dentro de la UMAG, así como también su perfil de ingreso y egreso, se podrán observar representaciones sociales que se encuentran estructuradas bajo un enfoque formativo de índole económico, pues el modelo educativo basado en “competencias” relacionado con “la producción de bienes y servicios del área de alimentación y nutrición” (UMAG 2023), por lo general prioriza la lógica mercantil, lo que puede generar un impacto formativo en la profesión nutricional que no necesariamente compagine con las necesidades alimentarias y de salud dentro de la comunidad en la cual estos futuros nutriólogos se vean insertos, como se mencionó con anterioridad; lo que en parte se debe a que el modelo educativo basado en competencias es un enfoque pedagógico que se centra en el desarrollo de competencias específicas en los estudiantes, en lugar de enfocarse en la adquisición de conocimientos teóricos o de ayudar a los alumnos para que éstos decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser (Obaya, Vargas y Delgadillo, 2010); lo que puede resultar en un arma de doble filo en ciertos entornos, dependiendo del enfoque que se les imprima, ya que, en tal sentido, se considera una de las mejores técnicas para capacitar a los estudiantes de la clase trabajadora de cara al mundo laboral, pues se les brindan las habilidades necesarias para que puedan ejercer una carrera profesional, aunque no indefectiblemente para resolver las problemáticas imperantes en su entorno.

En cuanto a los docentes de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG, por otra parte, las representaciones sociales dentro de este modelo educativo exigen que identifiquen aquellas habilidades que resultan clave para, efectivamente, desarrollar en los alumnos la capacidad de planificar dietas hegemónicamente saludables, realizar evaluaciones nutricionales estandarizadas que no necesariamente toman en cuenta el contexto de los sujetos a intervenir; así como también comunicar consejos nutricionales basados en recomendaciones generales de índole nacional o internacional orientados a una población tipo, que comúnmente son asumidas como enfermas o potencialmente

enfermas, aun cuando son dirigidas a individuos o comunidades muy diversos que incluso no necesariamente presenten algún riesgo de desarrollar patologías de índole alimentaria. Por consiguiente, estos saberes difícilmente llegan a coexistir con las prácticas y conocimientos populares, sobre las representaciones sociales y las prácticas alimentarias de la comunidad, lo que se refuerza incluso con otros nutriólogos profesionales fuera del ambiente educativo formal, quienes replican este mismo modelo con sus pacientes desde generaciones anteriores a ellos. De ahí el problema de no teorizar en profundidad sobre las realidades de la población en la cual los alumnos están insertos.

Aquí es donde radica la intención de desarrollar el presente trabajo de investigación, como un análisis etnográfico sobre las representaciones sociales que definen el escenario actual en la formación de nutriólogos que pertenecen a la UMAG, mismo que puede beneficiar a esta comunidad dentro de su contexto; ya que la ciencia nutricional puede examinar el no separar su teoría y prácticas de la realidad colectiva, si lo que quiere es impactar verdaderamente en la sociedad.

Justificación.

A consecuencia de que el enfoque educativo universitario actual fue desarrollado partiendo de los cambios políticos, económicos y sociales en el estado de Puebla durante al menos los últimos 30 o 40 años y, a pesar de la robusta cantidad de instituciones de educación superior y estudiantes de nutrición egresados de estas (siendo aproximadamente 16.6 mil profesionales activos según la plataforma Data México, 2023), los problemas de salud pública relacionados con la alimentación no han mejorado. De hecho, han incrementado exponencialmente; aunque este panorama no es exclusivo de nuestro país, ya que, para ilustrar este fenómeno, a nivel mundial el sobrepeso y la obesidad se consideran importantes problemas de salud pública, pues sólo la obesidad desde 1975 se ha prácticamente triplicado siendo que, en la actualidad, la incidencia de la obesidad es del doble en comparación con los años 80, y su aumento pone en riesgo el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la OMS. Actualmente en México, el 36.9% de personas adultas vive con esta condición y, según un informe publicado por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) en 2024, para el 2030 esta cifra podría llegar al 45%; repercutiendo negativamente en los ámbitos sociales, económicos y de bienestar en las comunidades, pues el sobrepeso y la obesidad provocan muertes prematuras y son el principal factor de riesgo para desarrollar enfermedades crónico-degenerativas, las cuales son la primera causa de muerte natural en el país, según esta fuente. Aunado a ello, además de hacer frente a este problema, nuestro país también lucha de manera simultánea por eliminar la desnutrición en sus diferentes grados y variantes. Ambos padecimientos, la obesidad y la desnutrición, se complejizan aún más debido a que afectan sobre todo a la población más vulnerable y en estado crítico, como los niños, adultos mayores y personas con el sistema inmunológico debilitado (OMS, 2021).

Diversas instituciones gubernamentales nacionales e internacionales, han manifestado que, en lo particular, México atraviesa una transición epidemiológica (entendiendo a este proceso como aquel que determina la forma en la cual la población enferma y muere), cuyos efectos recaen en la importante carga de morbilidad y mortalidad de diferentes afecciones principalmente de origen metabólico y sus comorbilidades, las cuales se encuentran relacionadas directamente con el sedentarismo y el consumo excesivo o deficiente de cierto tipo de nutrimentos, alimentos y bebidas, particularmente aquellos con un perfil definido por un alto contenido de nutrientes críticos como lo son el sodio, el azúcar refinado, las grasas saturadas, las grasas trans y algunos aditivos o edulcorantes alimentarios; de igual manera se han relacionado a factores económicos, sociales e incluso medioambientales, que impactan directamente sobre el estilo de vida actual, favoreciendo la aparición y permanencia de prácticas o hábitos nocivos para la salud, como lo son el consumo de drogas, tabaco, alcohol y la presencia crónica de estrés, además de a otras afectaciones de índole psicológica relacionadas con la ansiedad o la depresión (Cuevas-Nasu et al., 2019).

La cultura alimentaria, por ello, tiene una gran influencia en el estado de salud de la población mexicana, ya que nuestro país actualmente ocupa la primera posición a nivel mundial de obesidad infantil y la segunda en obesidad para la población adulta. Paralelamente, la desnutrición crónica sigue afectando a los niños menores de cinco años que habitan en las zonas rurales, indígenas o urbano marginadas del país, caracterizadas por estar expuestas a una baja diversidad dietética (lo que puede limitar el consumo suficiente de los diferentes macronutrientes y micronutrientes necesarios para la consecución de la homeostasis del cuerpo humano), especialmente en localidades con menos de 100 000 habitantes. Situación que se ve agravada por la coyuntura alimenticia actual, determinada por el consumo elevado de alimentos ultraprocesados, industrializados y bebidas azucaradas como los jugos o refrescos, que son altamente calóricos, pobres en nutrimentos esenciales y que además, contribuyen a reducir la multiplicidad de alimentos en la dieta diaria y que, por ende, desplazan a la dieta tradicional mexicana, rica en una gran variedad de frutas, verduras, alimentos de origen animal con un buen balance en su perfil lipídico y cereales ricos en minerales y fibra (Cuevas-Nasu et al., 2019).

En este sentido, las políticas públicas de alimentación y nutrición que tienen como objetivo principal el garantizar que toda la población tenga acceso seguro, inocuo y constante a una alimentación adecuada según su contexto cultural y económico, que, a la vez, les permita satisfacer sus necesidades bio-psico-sociales, se convierten en estrategias vitales para la intervención de estas y otras problemáticas. Sin embargo, si no se cuenta con profesionales de la nutrición capaces de contemplar dentro de sus intervenciones la complejidad del fenómeno alimentario, dichas estrategias no serán suficientes para detener el avance de las principales problemáticas en salud pública. Es por esto, que la formación y, por consiguiente, la labor del profesional en nutrición es fundamental para la transmisión de los saberes técnicos nutriológicos enfocados al entorno particular de la comunidad (sin superponerse ni rivalizar con las representaciones y prácticas sociales), facilitando de esta manera que la población

reconecte con la alimentación tradicional, mediante acciones de educación, atención y cuidado de la salud; y, también, son elementales para diseñar estrategias de intervención que brinden herramientas a la comunidad, que combatan la incidencia y prevalencia de las diferentes enfermedades relacionadas a la alimentación (la mayoría crónicas no transmisibles) que aquejan al país.

Debido a que algunas de estas políticas alimentarias en la actualidad suelen estar impulsadas, en parte, por diferentes asociaciones civiles colegiadas, como la Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición (AMMFEN), el Colegio Mexicano de Nutriólogos (CMN), el Colegio Mexicano de Nutrición Clínica y Terapia Nutricional (CMNCTN) o la Asociación Mexicana de Nutriología (AMENAC), entre otras, se puede pensar que la vigilancia de estas sobre las escuelas de nutrición, pueden contribuir con la congruencia de los contenidos acordes a las necesidades experimentadas por los alumnos en su formación, por medio de instrumentos a través de los cuales se regulen y certifiquen dichos programas (así como también de sus estructuras e infraestructuras); sin embargo, la realidad observada indica que estas instituciones también pueden presentar los mismos sesgos que se han planteado con anterioridad, dentro de la visión sistémica de la enseñanza nutriólogica en México, por lo que los estudios etnográficos en la formación de nutriólogos pueden aportar diagnósticos situacionales más específicos a partir de los cuales se podrían desarrollar soluciones que modifiquen (en caso de ser necesario) las estrategias educativas en los alumnos de esta disciplina científica, por lo que su formación, desde esta propuesta, debe ser particularizada desde los propios ámbitos universitarios específicos, acordes a su contexto real.

Finalmente, la presente investigación etnográfica resulta relevante ya que también se encuentra alineada a la Dirección de Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), dentro de los lineamientos sobre el tema prioritario correspondiente a la agenda de Salud, que tiene como objetivo el contribuir a la prevención, diagnóstico, manejo y control de los principales problemas de salud en la población mexicana; mismo que se encuentra en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la Organización de las Naciones Unidas a través de su Agenda 2030, así como también con el Plan Nacional de Desarrollo establecido por la presente administración del gobierno federal (2018-2024).

Preguntas de investigación.

Principal.

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los saberes nutricionales que definen el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG?

Secundarias.

- ¿Cómo definen los saberes hegemónicos nutricionales tanto técnicos como no técnicos, por medio del mapa curricular, y los saberes cotidianos, a través de las prácticas socioespaciales de comensalidad, a la formación educativa de los nutriólogos en la UMAG?
- ¿Cómo podrían entonces renfocarse los saberes hegemónicos nutricionales para contribuir a la formación de nutriólogos con perspectiva social en la UMAG?

Hipótesis.

Las representaciones sociales de los saberes hegemónicos nutricionales tanto técnicos como no técnicos, definen el modelo educativo formador de nutriólogos en la UMAG en el contexto de la globalización tecnificadora, a partir de un proceso de confrontación con los saberes cotidianos nutricionales.

Objeto de estudio.

Representaciones sociales de los saberes nutricionales que definen al modelo educativo formador de nutriólogos en la Universidad Méxicoamericana del Golfo.

Rutas de investigación.

- Identificar las representaciones sociales en los saberes hegemónicos nutricionales técnicos y no técnicos en el contexto del modelo educativo en nutrición de la UMAG, tomando en cuenta a las variables del mapa curricular y las prácticas socioespaciales de comensalidad en los saberes cotidianos nutricionales.
- Describir la estructura de la institución (la universidad UMAG).
- Relacionar las diferentes variables planteadas con sus respectivos indicadores.

Matriz conceptual.

Gracias al reflejo de las realidades sociales universitarias tales como los indicadores de perfil de ingreso, perfil de egreso y objetivo general de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG, así como las prácticas socioespaciales de comensalidad en los saberes cotidianos nutricionales (como las temporalidades y abastecimiento alimentarios), se hace más compleja la observación del objeto de estudio (representaciones sociales de los saberes nutricionales que definen al modelo educativo formador de nutriólogos en la UMAG) y, por ello, el ámbito empírico se hace también más complejo, por lo que esta complejización se debe de priorizar; lo que nos llevará eventualmente a las rutas de investigación, donde la abstracción del concepto de representaciones sociales, sus categorías (modelo educativo en nutrición, saberes hegemónicos nutricionales y saberes cotidianos nutricionales), las variables (mapa curricular, saberes técnicos y no técnicos, así como también las prácticas socioespaciales de comensalidad) y sus respectivos indicadores se relacionan (ver Tabla A).

Tabla A. Descripción del esquema.

Concepto.	Categoría.	Variables.	Indicadores.	Preguntas.
Representaciones sociales.	Modelo educativo en nutrición.	Mapa curricular.	Perfil de ingreso.	¿Cómo define al modelo educativo nutricional de la UMAG?
			Perfil de egreso.	¿Cómo define el perfil de egreso de la Licenciatura al modelo educativo?
			Objetivo general de la licenciatura.	¿Cómo define el objetivo de la Licenciatura al modelo educativo?
			Malla curricular.	¿Cómo define al modelo educativo nutricional?
	Saberes hegemónicos nutricionales.	Técnicos.	Bibliografía. Perfil docente.	¿Cómo definen las bibliografías utilizadas por los docentes y su perfil profesional al modelo educativo de la Licenciatura?
	Saberes cotidianos nutricionales	Prácticas socioespaciales de comensalidad.	Temporalidades alimentarias.	¿Cómo definen las temporalidades alimentarias al conflicto existente entre los saberes cotidianos nutricionales y los hegemónicos?
			Abastecimiento alimentario.	¿Cómo define el abastecimiento alimentario al conflicto existente entre los saberes cotidianos nutricionales y los hegemónicos?

Fuente: elaboración propia, 2023.

Se planteará, por lo anterior, el dar respuesta a la interrogante del concepto de representaciones sociales en los saberes nutricionales para la antropología y, a la vez, cómo se complementa desde el punto de vista formativo nutricional. Es decir, ¿cuáles son las definiciones de las representaciones sociales correspondientes a los saberes nutricionales en el contexto del modelo educativo en nutrición?

Aquí se toma en cuenta de nuevo a las variables, y esta es la primera ruta de investigación de carácter teórico que se abordará. La segunda ruta es hablar de la institución (la universidad UMAG) en específico y la tercera ruta es la de relacionar a las variables con sus respectivos indicadores.

Metodología.

Tipo de estudio.

El presente estudio se realizó dentro de las instalaciones de la universidad UMAG, en las aulas escolares u oficinas correspondientes a los sujetos de estudio que se mencionan en el siguiente apartado; durante el periodo de tiempo comprendido entre el 1 de marzo al 30 de abril del 2024. Así mismo, el tipo de estudio que se llevó a cabo es de tipo cualitativo etnográfico en modalidad presencial, debido a que se estudió la realidad de los sujetos en su contexto cotidiano; donde se realizó un trabajo de interpretación de los fenómenos observados de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Mota, 2022), siendo en este caso, las representaciones sociales de los saberes hegemónicos nutricionales en contraposición de los saberes cotidianos nutricionales, que definen al modelo educativo formador de nutriólogos. Esto debido a que el valor de lo etnográfico en un estudio cualitativo es sustancial, ya que ofrece numerosos beneficios en el campo de la docencia nutricional, pues aporta una comprensión contextual profunda de la cultura social en la cual se llevan a cabo tanto las prácticas socioespaciales de comensalidad como el modelo educativo formador de nutriólogos en la UMAG, fortaleciendo así la calidad y validez de los resultados. Al observar y participar en la vida cotidiana tanto de los alumnos como de los colegas docentes, se pudieron capturar matices y detalles que podrían haber pasado desapercibidos con otros métodos de investigación en apariencia más estructurados, como los métodos de investigación cuantitativos. Así, se pretendió conseguir una perspectiva más holística del fenómeno de estudio, pues la etnografía se enfoca en el estudio de los comportamientos, significados y relaciones en su contexto natural; identificando patrones y variaciones que pueden ayudar a comprender mejor las dinámicas subyacentes al discurso, evitando generalizaciones simplistas. De esta manera, la revelación de las creencias y percepciones que influyen en los comportamientos alimentarios de los alumnos y docentes son cruciales para diseñar una intervención que sea culturalmente apropiada y sensible para la institución investigada (Licona y Patiño, 2017).

Voluntarios estudiados.

La población o universo estudiado consistió en la comunidad voluntaria de estudiantes que pertenecen a la Licenciatura en Nutrición, específicamente, los grupos regulares del 2° y 11° cuatrimestre y alumnos egresados. Esto con la finalidad de poder comparar las perspectivas que existen en alumnos

de nuevo ingreso, quienes están por egresar y egresados ya insertos en un contexto laboral. Por otra parte, también se estudiaron a dos nutriólogos docentes, uno con menos de tres años de experiencia en el puesto y otro con más de 3 años de experiencia. Por último, también participó del presente trabajo parte del personal administrativo clave que define al modelo educativo de la UMAG; particularmente la Dirección Académica de la Licenciatura en Nutrición y la Dirección de Planeación y Calidad Educativa.

Estrategia de selección de los voluntarios estudiados.

El tipo de muestra que se estudió en esta población, dado que se pretendía garantizar que ésta sea relevante y adecuada para responder a las preguntas de investigación, fue por criterio, ya que esto permitió comprender en profundidad al fenómeno educativo nutricional de la UMAG. Por ello, los voluntarios del estudio tuvieron como principal criterio de selección el ser parte de la comunidad UMAG, ya sea como egresados, estudiantes de la Licenciatura en Nutrición o como personal administrativo y docente, que se encontraran directamente implicados en el devenir del modelo educativo propio de la institución. Es importante aclarar que no se realizó ninguna distinción debida a la edad, género, condición social o preferencias sexuales, políticas o religiosas de los participantes.

Métodos de construcción de la información.

Debido a que la información a analizar en la presente investigación fue obtenida de primera mano, se requirieron utilizar las siguientes técnicas e instrumentos como fuentes de obtención de información primaria:

- a) Entrevista en profundidad. Consistió en una conversación cara a cara con el sujeto de estudio (docentes, alumnos, egresados y personal administrativo). Esta fue diseñada para obtener información detallada y contextualizada sobre las experiencias, percepciones y conocimientos de los individuos obtenidas a través de preguntas abiertas, para fomentar respuestas reflexivas y narrativas; siendo la flexibilidad un elemento clave para adaptarse a las respuestas del interlocutor y explorar a su vez temas emergentes (Batthyány y Cabrera, 2011).
- b) Dibujo etnográfico. Este instrumento invitó a los participantes a crear dibujos que representaran aspectos de su vida cotidiana, entorno y experiencias culturales acerca de cómo perciben su papel de nutriólogo y su relación con la alimentación (ver ANEXO A). De esta manera, se nos permite explorar visualmente cómo interactúan los sujetos con su contexto y entre ellos de una manera más personal y creativa (Lutkehaus, 2020).

- c) Observación participante. Fue aquella en la cual se pudieron observar las interacciones sociales de manera directa, como un elemento activo en la comunidad universitaria y participando de las actividades cotidianas dentro del trabajo docente. Esto implicó el acudir a eventos o ser parte de conversaciones diversas de la comunidad (Batthyány y Cabrera, 2011); lo que permitió una comprensión más profunda y contextualizada de las representaciones sociales en la formación de nutriólogos.
- d) Diario de campo. Es un registro escrito durante y después de la observación participante. Contiene observaciones, reflexiones personales acerca del proceso de investigación y detalles acerca de la experiencia en el campo como descripciones de eventos e interacciones con los sujetos investigados (Batthyány y Cabrera, 2011).

Dichos instrumentos fueron vitales para la construcción de la información, los cuales se aplicaron de la siguiente manera:

1. Se participó en diversos eventos institucionales, particularmente de los sabatinos denominados como “Circundocencia”, los cuales tienen lugar a medio día, entre las 12 pm y 2 pm, en la sala de Classroom (paquetería de Google para centros educativos) perteneciente a la UMAG; donde se llevan a cabo foros de discusión entre docentes, coordinadores académicos y personal administrativo en posiciones directivas. La información relevante al tema de investigación que surgió de dichas conversaciones fue registrada en el diario de campo para su posterior análisis.
2. Con el apoyo de un guion y grabadora de audio (previo consentimiento informado y registrado oralmente en la grabación), se realizó una entrevista en profundidad con el Mtro. Rafael Fiscal Flores, quien encabeza la Dirección de Calidad y Planeación Educativa en la UMAG. Esta abordó temas relacionados con su percepción acerca del modelo de ensaña, particularmente en el caso de la Licenciatura en Nutrición. También se buscó ahondar en el origen de la carrera en esta institución y sobre temas históricos que resultaron relevantes para la conformación del mapa curricular de la carrera; sin embargo, la conversación arrojó otros conceptos que fueron de relevancia para la presente investigación, mismos que serán profundizados en capítulos posteriores, pues abonan elementos que muestran el significado profundo de las representaciones sociales en la universidad.

La entrevista se estructuró de la siguiente manera: primero, se apartó una cita con el maestro dentro de las instalaciones de la universidad, para no tener interrupciones en el proceso. Al momento de la entrevista, se agradeció la participación voluntaria en el estudio y se explicó el propósito de esta; así como también se le informó que la conversación sería grabada, momento en el cual se comenzó a observar la respuesta del participante, tanto en su lenguaje verbal como

no verbal para, posterior a la entrevista, anotar dichas observaciones en el diario de campo. Se culminó la entrevista con la despedida, agradeciendo su participación y el apoyo brindado (Mota, 2022).

3. Siguiendo con la metodología anterior, se procedió a hacer lo propio con la Lic. María Guadalupe Flores Ibarra, quien ejerce actualmente como Coordinadora de la Licenciatura en Nutrición. El propósito de la entrevista en profundidad para este caso fue el de ahondar en el mapa curricular de la licenciatura, así como también en la selección de perfiles profesionales que conforman el cuerpo docente de la carrera.
4. Después, se procedió a seleccionar a los compañeros docentes que encajaran en el perfil definido anteriormente, para participar de manera informada y voluntaria del presente estudio. Esto se realizó con el apoyo de la Coordinación de la Licenciatura en Nutrición, pues es quien tiene en su poder la información necesaria al respecto. Una vez seleccionados los dos perfiles, se agendó cita con ellas dentro de las instalaciones de la UMAG por las mismas razones anteriormente mencionadas, y se procedió a entablar con ellas un diálogo, en el cual, se habló acerca de sus experiencias vitales como nutriólogas, su perfil profesional y su ejercicio docente; así como también se intentó ahondar en su relación con las prácticas de alimentación cotidiana. Antes de finalizar el encuentro, se les proporcionó hojas blancas y colores o lápices, y se les pidió que dibujaran cómo se percibían a sí mismas como nutriólogas docentes y cómo percibían su relación con la alimentación. Se culminó la entrevista con la despedida, agradeciendo su participación y el apoyo brindado para, posteriormente, registrar la información recolectada en el diario de campo.
5. También de manera informada y voluntaria, se procedió a tener una plática con los alumnos del 2° y 11° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición (por separado y en el área de sombrillas de la UMAG, al aire libre), donde, primeramente, se llevó a cabo una charla acerca de su percepción vital como estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG; todo esto, con la autorización previa de la coordinación. Se intentó ahondar en su historia y las expectativas que definieron su selección formativa, así como también se recabó información relevante que exteriorizó sus experiencias vitales como futuros nutriólogos, y cómo enfrentan las prácticas alimentarias basadas en los saberes nutricionales cotidianos. También se les pidió, al final de la charla, que realizaran un dibujo donde retratasen cómo se percibían así mismos en el papel del nutriólogo, cómo percibían a los otros nutriólogos y cómo es su relación con la alimentación en la vida cotidiana. Por ello, se les solicitó con anticipación que llevaran al encuentro hojas blancas, colores, lápices, etc. Al finalizar, se les despidió agradeciendo su participación y el apoyo brindado, y se procedió al registro de la información recolectada en el diario de campo.

6. Finalmente, se entabló un diálogo informado con algunos alumnos egresados de la UMAG, quienes, por cuestiones personales o de trabajo, no se encontraban residiendo en la ciudad de Puebla, por lo que se procedió a plasmar las preguntas planteadas en un Formulario de Google para facilitar la recolección, llenado e interpretación de datos.

Figura epistemológica.

El posicionamiento del investigador que se plantea en el presente trabajo se hace desde la figura epistemológica como etnógrafa docente, pues se combina la práctica en docencia nutricional de la autora con la investigación etnográfica requerida en el presente estudio de posgrado. En este caso, el término “etnógrafa” se utiliza para describir a quien estudia y documenta las prácticas culturales, sociales y educativas en torno al modelo de enseñanza en la UMAG y el diálogo que sostienen sus saberes hegemónicos nutricionales en contraposición con los saberes nutricionales cotidianos. Así, la etnógrafa docente interactuó estrechamente con los estudiantes, colegas y personal administrativo; trabajo que no sólo implicó la interpretación social del ejercicio de los conocimientos sobre nutrición, sino también la inmersión profunda en la cultura y la dinámica social dentro de este entorno de enseñanza.

Ser una etnógrafa docente implicó, en primera instancia, el reflexionar sobre cómo los propios conocimientos, experiencias y preconcepciones como nutrióloga docente influyeron en el desarrollo metodológico de la presente investigación y, en ciertos momentos, cómo estos pudieron limitar la capacidad de comprender y analizar el objeto de estudio, tal y como Gastón Bachelard (1981) describió como “*el obstáculo epistemológico*”, esto es, una barrera que surge del propio conocimiento previo, de las creencias y de las estructuras cognitivas que el investigador trae consigo al proceso de investigación, y que puede limitar la comprensión del fenómeno estudiado (Bachelard, 1981). La familiaridad profesional como docente inmersa en un conjunto de prácticas, valores y conocimientos que influyen en la forma de percibir la educación y la formación de nutriólogos ha llevado a que, en ocasiones, se pudieran interpretar ciertas dinámicas observadas en esta institución desde una perspectiva normativa o subjetiva, asumiendo que ciertos procesos deberían alinearse con las prácticas académicas que se consideran personalmente como adecuadas o indeseables. Este sesgo podría llevar a sobrestimar o malinterpretar la lógica mercantilista que prevalece en la institución, interpretándola bajo categorías que son más cómodas o familiares para la propia formación profesional. La forma en la que se pudo enfrentar este obstáculo es a través de la constante reflexividad y desapego, ya que el estar consciente de las propias preconcepciones permitió el observar la realidad educativa de la institución sin imponer las expectativas o juicios personales, lo cual fue esencial para realizar el análisis de manera objetiva y crítica.

Combinar los roles de investigadora, educadora y nutrióloga, por otra parte, implicó la participación activa en la enseñanza mientras se observaba y estudiaba el entorno educativo desde una perspectiva etnográfica, lo que hizo evidente la necesidad de desarrollar la capacidad de adaptar las estrategias de enseñanza e investigación a medida que se obtuvo una comprensión más profunda de las dinámicas culturales y sociales dentro de la UMAG. Esto involucró también una reflexión crítica y constante sobre la propia práctica docente y cómo esta se relaciona en el contexto nutricional, todo lo cual presentó desafíos importantes, siendo el primero de ellos el doble rol, pues fue imperativo equilibrar los roles de investigadora y nutrióloga docente, asegurando el no comprometer la calidad del ejercicio profesional mientras se realizaba la observación; esto se logró a través del encuadre (similar al que se practica en la cotidianidad de la práctica docente), estableciendo reglas y delimitaciones temáticas claras entre los sujetos de estudio y la etnógrafa docente, partiendo previamente de objetivos concretos para la recolección y análisis de datos que servirían para establecer su posterior diálogo crítico. Finalmente, al ser la observación etnográfica intensa en tiempo y recursos, fue difícil equilibrar las demandas laborales y de la investigación, para lo cual fue vital establecer y respetar las siguientes estrategias de contención:

- Planificación detallada, en la cual se organizó el tiempo de manera eficiente, asegurando que se dedicara el tiempo apropiado tanto para la enseñanza como para la observación etnográfica.
- Establecimiento de límites claros entre la investigadora y los colegas docentes, alumnos o personal administrativo, para garantizar la integridad de la información.
- Transparencia, tanto con los estudiantes como con el resto del personal que labora en la UMAG y que se vieron implicados en la investigación; pues esta fue la base en la cual se construyó la confianza para minimizar las posibles tensiones en el medio.

De esta manera, la figura epistemológica como etnógrafa docente permitió no sólo mejorar la propia práctica docente, sino también, facilitó la comprensión en profundidad de las dinámicas culturales en el contexto del modelo formador de nutriólogos en la UMAG, mismas que detonaron una intervención sensible y adecuada al contexto investigado.

Análisis de datos.

Las entrevistas en profundidad fueron registradas a través de una grabadora de audio para, posteriormente, ser transcritas de manera que pudieran ser analizadas mediante la identificación y relación de conceptos clave, extrayendo los datos de mayor relevancia al escuchar y codificar el audio de manera crítica y reflexiva; en el caso de los diálogos informales y sus conceptos más relevantes para

la presente investigación, estos fueron registrados en el diario de campo, para así proceder con la metodología anteriormente mencionada. En cuanto a los dibujos etnográficos, estos fueron analizados desde una perspectiva comparativa, entre alumnos y docentes en diferentes puntos de su vida académica o laboral, en la búsqueda de elementos que arrojaran luz sobre las representaciones sociales que definen al modelo educativo nutriólogo de la UMAG, y el diálogo que entablan los saberes nutricionales hegemónicos tanto técnicos como no técnicos con los saberes cotidianos.

Fue posible realizar, además, anotaciones sobre reflexiones personales de la autora que abonaron en la interpretación del fenómeno estudiado. Gracias a ello, el proceso de sistematización de la información fue deductivo-inductivo, puesto que se partió de la elaboración de categorías y subcategorías de análisis, donde se resaltaron los temas o conceptos más representativos de cada grupo, así como los testimonios que mejor los ilustrasen; tendiendo, de esta manera, un puente de comunicación entre la antropología y el modelo educativo en nutrición. Los resultados se encuentran plasmados en la redacción del Capítulo 2 del presente trabajo (Mota, 2022).

Consideraciones éticas y legales.

Las investigaciones antropológicas de tipo cualitativo están sujetas a diversas consideraciones éticas importantes que guían la conducta de los investigadores antropólogos y los participantes de sus estudios, al igual que los códigos de bioética que rigen el quehacer diario del personal de salud, como los nutriólogos. Por ello, las consideraciones éticas a seguir en la presente investigación se encuentran fundamentadas en el entendimiento de la conducta humana, por lo que se debe de tomar en cuenta que las técnicas e instrumentos utilizados en los sujetos de investigación no buscaron herir, ofender o incrementar las problemáticas existentes en el contexto estudiado; ni cuando se recogió la información ni al momento de la publicación de los resultados, los cuales, a su vez, están sujetos a los criterios de honestidad y verdad, por ser producto de la meticulosidad metodológica. Por ello, fueron de utilidad el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos recabados (redactados de acuerdo con los preceptos establecidos en la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares de 2010) y la participación voluntaria; las cuales son consideraciones éticas y legales fundamentales para garantizar que la presente investigación se llevó a cabo de manera respetuosa e inocua (Jorgensen, 1971).

En cuanto a los principios de bioética establecidos por la Ley General de Salud (Cámara de Diputados, 2023), a través de su Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (Cámara de Diputados 2014), se respetaron los criterios de respeto a la autonomía, autodeterminación y el principio de beneficencia y no maleficencia, pues la presente investigación está

catalogada como “sin riesgo”, ya que no se realizaron intervenciones o modificaciones intencionadas en las variables fisiológicas, psicológicas o sociales en los sujetos de estudio.

La propiedad intelectual de la presente tesina, por otra parte, pertenece a la autora principal de esta, quien presenta este trabajo con la finalidad de obtener el grado como Especialista en Antropología de la Alimentación; seguida de su directora y miembros del comité tutorial, abonando de esta manera a la eventual productividad que emane del estudio, ya sean publicaciones científicas, conferencias u otros y, por último, se declara no poseer conflictos de interés real en relación al contexto objeto de estudio (Mota, 2022).

Objetivo general.

Identificar las representaciones sociales de los saberes hegemónicos nutricionales que definen el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG, a través de la perspectiva etnográfica, para comprender el contexto sociocultural de los nutriólogos docentes y de los alumnos.

Objetivos específicos.

- Categorizar las representaciones sociales (ideológicas e instrumentales) en torno a los saberes hegemónicos técnicos y no técnicos en contraposición de los saberes cotidianos nutricionales.
- Identificar las maneras en las que la estructura institucional universitaria de la UMAG ha perpetuado los saberes hegemónicos nutricionales dentro de su modelo educativo formador.
- Proporcionar a la institución un producto aplicable que consta del rediseño de la planeación didáctica correspondiente a la materia de “*Cultura alimentaria*”, proponiendo un diálogo de saberes entre las representaciones sociales hegemónicas y las cotidianas sobre la forma en la que los nutriólogos docentes y los alumnos perciben al fenómeno alimentario, para que sea la propia institución quien analice la actualización del diseño de la licenciatura.

Cronograma de trabajo.

A continuación, en la Figura A, se muestra el diagrama de Gantt utilizado para la organización esquemática correspondiente a cada etapa del trabajo realizado.

Capítulo 1. Marco historiográfico.

1.1 Principios teóricos que contribuyen en el marco histórico para la formación de nutriólogos.

El estado de la cuestión al respecto de las representaciones sociales en la formación de nutriólogos parte de la teorización acerca de los recursos materiales, medio ambiente, formas de consumo y ecosistemas que tuvieron gran importancia, primeramente, para la alimentación y, por ende, para la evolución del ser humano y de la civilización misma, funcionando además como índice dominante en los niveles de vida de los hombres a través del tiempo. Estos son los elementos sobre los cuales se fundamenta la propuesta a desarrollar de la presente investigación, en cuanto a su contexto de carácter histórico. Para aplicar estos principios dentro del contexto formativo de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG, podemos analizar, en primera instancia, las ideas o pensamientos escritos por Marc Bloch en su trabajo titulado como *“Introducción al estudio de la historia”* en 1941; del cual es importante tener en cuenta el contexto histórico en el que fue escrito, ya que este trabajo fue publicado por primera vez en plena Segunda Guerra Mundial. Bloch (1941) estaba viviendo en ese momento en Francia y durante la ocupación nazi. Por ello, en esta obra refleja sus reflexiones sobre la naturaleza de la historia y la importancia de la disciplina en un momento de crisis histórica. Además de ser un destacado historiador (fundador de la Escuela Francesa de los Annales), también participó en la resistencia francesa contra la misma ocupación y, por desgracia, fue ejecutado por los nazis en 1944; aunque su trabajo sigue siendo influyente en el campo de la historia y la historiografía hasta nuestros días.

En su trabajo, Bloch (1941) aboga por una aproximación rigurosa y basada en evidencia acerca del estudio de la historia y el tiempo; y, así mismo, destaca también la importancia de la interdisciplinariedad y la conciencia histórica, por lo cual y siendo congruente con los objetivos planteados para el desarrollo del producto final que emana de este proyecto de investigación, el cual consiste en la propuesta de una planeación didáctica para la materia de *“Cultura alimentaria”*, es importante tomar en cuenta los métodos o enfoques de disciplinas diferentes a la ciencia nutricional, como la antropología, sociología y la arqueología; esta última, para entender el contexto objetual y simbólico en la historia de la alimentación de determinadas sociedades (por lo menos como una suerte de “misión de reconocimiento”), especialmente con respecto a:

- Los grupos de cazadores y recolectores en América.
- El neolítico de América.

- El pueblo del maíz:
 - La cultura nahua: tlaxcalteca, cholulteca, mexica-azteca y maya (esta última, por haber sido parte del llamado *Cem Anáhuac* durante la última etapa de la época prehispánica; aunque es importante señalar que contaban con su propia cultura, historia y tradición gastronómica).
 - Las culturas de Oaxaca: zapoteca y mixteca.
 - Las culturas del occidente de México: Sinaloa, Guerrero, Nayarit, Jalisco y Colima.
 - Las culturas del Golfo: olmeca (Veracruz y Tabasco), totonacas (Veracruz) y la Huasteca prehispánica (sur de Tamaulipas, norte de Veracruz y sureste de San Luis Potosí).
- El período colonial.
- La revolución y la construcción de la nación.
- Siglo XXI: las nuevas realidades y tecnologías.

Las cuales podrían explicar, de alguna manera, las influencias sobre las tradiciones y costumbres alimenticias de la actualidad dentro de nuestra sociedad mexicana, especialmente en torno a determinados eventos festivos, como lo son:

1. Día de la Candelaria.
2. Día de la Independencia.
3. Día de los muertos.
4. Maratón Guadalupe-Reyes.

La manera en que se pretende reconocer dentro de este producto el impacto de nuestra historia en la cotidianidad es también a través del análisis del trabajo realizado por Michel De Certeau (1980), titulado como *“La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar”*. En este trabajo, De Certeau (1980) realiza una exploración profunda de la vida cotidiana y cómo las personas se relacionan con ella en su día a día. Plantea que la vida cotidiana es un espacio donde las personas ejercen su creatividad (e incluso actos de resistencia y rebeldía), a pesar de las estructuras de poder y las normas sociales que puedan limitarlas. De Certeau (1980), se centra en la idea de que las personas inventan su propia cotidianidad expresando su cultura, incluso en los contextos que aparentemente son normativos y controlados de tipo dominante, lo cual puede observarse muy claramente con el sincretismo gastronómico creado por las culturas indígenas que sobrevivieron a la invasión hispana y a los mestizos; lo cual se pretende explorar durante la elaboración de la nueva planeación didáctica propuesta para la formación de los licenciados en nutrición de la UMAG; para que, de esta forma, se logre la sensibilización histórica de estos estudiantes ante las necesidades profundas y reales de los consultantes; de tal manera que puedan enriquecer su formación profesional con una perspectiva verdaderamente humanista.

Estos elementos, sin embargo, detonan una necesaria reflexión en torno a los significados que tienen tanto la educación a nivel superior o los estudios universitarios de la Licenciatura en Nutrición y las representaciones sociales que componen a la propia cultura alimentaria de la institución a la cual se pretende investigar; desde las prácticas socioespaciales de comensalidad de los nutriólogos docentes como de los alumnos, y cómo esta se va desarrollando a lo largo del tiempo dentro de la propia comunidad, para que, de esta manera, se pueda averiguar el impacto que tiene la formación nutricional en el propio desempeño profesional (o incluso personal) actual o futuro; por lo que algunos de los tópicos a explorar según De Certeau (1980), tienen que ver, primeramente, con las estrategias ejercidas por las instituciones o sistemas de poder; siendo estas las acciones planificadas y controladas por parte de estos sistemas estructurantes que, en este caso y desde la observancia del pasado, serían representadas por las figuras formativas (como el sistema educativo imperante en la actualidad) y del propio sector salud (representados principalmente por el ámbito hospitalario, el cual es vital para la formación del nutriólogo en México). De tal manera que el alumno una vez graduado e investido con los objetos o dispositivos de poder propios del nutriólogo (como por ejemplo la bata, la cinta antropométrica o el plicómetro y la báscula), replicará en sus pacientes el mismo modelo que le fue impuesto a él a través del dominio y el sometimiento; sumando, además, a la formación del nutriólogo en la UMAG, un sentido económico o empresarial que difiere del proyecto humanista bajo el cual se pretende educar.

Ante estos fenómenos, emergerían las tácticas ejercidas por las personas comunes a las cuales el nutriólogo ya convertido en una institución parte del sistema pretende someter; navegando y apropiándose de su entorno cotidiano, fusionando y negociando diferentes influencias culturales de maneras creativas y no siempre previsibles, dando como resultado, por ejemplo, lo que los nutriólogos denominan “falta de apego a la dieta” que en realidad puede conllevar en el peor de los casos, a los diferentes problemas de salud que aquejan en la actualidad a la sociedad mexicana en general o, por otra parte y bajo una visión más benévola, a la creación de una gastronomía diferente y vibrante que se distingue por sus sabores y colores incluso a nivel internacional, como es en el caso de la cocina mexicana en la actualidad.

Otro autor que aporta en la historiografía que contribuye a construir el producto que forma parte del presente proyecto de investigación es María de los Ángeles Samper (2009), con su trabajo “*Historia de la historia de la alimentación*”, donde nos intenta trazar un mapa en el que sigue la trayectoria de la alimentación a lo largo de la historia humana, destacando las aportaciones más importantes o representativas de diversos países que influenciaron a la cocina del continente Americano, particularmente con respecto a la mencionada cocina mexicana, haciendo un especial énfasis en la historiografía española. Esto debido a que la historia de la alimentación tiene en la actualidad una amplia y plural dimensión, para la cual se requiere hacer comprensible el hecho alimentario analizando su

evolución a través del tiempo; lo que resulta de vital importancia dentro de la formación nutricional, para entender el sistema alimentario desde la perspectiva histórica de los consultantes o pacientes.

¿Por qué abordar la historiografía de un hecho tan aparentemente sencillo de la vida cotidiana? Bueno, empecemos porque, como dice la misma autora, actualmente se entiende a la historia de la alimentación en un sentido tan amplio que abarca desde lo estrictamente material (como el hecho de la cocina en sí mismo) hasta lo puramente cultural (como la historia de las resistencias mencionadas en párrafos anteriores). De esta manera, la alimentación humana se transforma en la columna vertebral de la historia de la sociedad, ya que esta se ve reflejada a través de la alimentación y también la alimentación se puede observar a través de la historia de la sociedad; hecho sin el cual un nutriólogo en formación no podría entender el fenómeno alimentario en toda su complejidad, y menos sólo con una descripción básica acerca de los alimentos que se consumen en determinadas fechas, bajo un contexto meramente biologicista o con una lógica mercantil. Por ende, el trabajo futuro de los estudiantes en nutrición se vería limitado por no saber cómo abordar los complejos sistemas culturales propios de los pacientes que influyen directamente en sus estilos de vida y elección de alimentos. En este mismo sentido, la autora retoma las ideas de los trabajos realizados por Fernand Braudel (1992) y la Escuela de los Annales; esta última, formulando con criterios rigurosos a la historia de la alimentación y planteándola como una investigación interdisciplinaria, aplicando métodos cuantitativos y sistematizando al trabajo de investigación, tal y como se mencionó al inicio gracias a la guía de Marc Bloch (1941).

La tercera generación de la Escuela de los Annales, representada por Fernand Braudel (1992) en su trabajo titulado como *“La historia y las ciencias sociales”* y, enfocándonos particularmente a la historia e historiografía de la alimentación, aporta a este proyecto un análisis histórico y territorial a largo plazo. Para él, es importante observar las estructuras y las geografías para poder dar sentido a la formación de eventos históricos que, finalmente, puedan explicar las coyunturas y contextos actuales en materia alimentaria. De esta manera, Braudel (1992) nos propone la idea de que la historia debe ser analizada en diferentes escalas temporales, revelando cómo los patrones alimentarios y las prácticas culinarias evolucionan a lo largo de los siglos o incluso, milenios; por lo cual, no sería realista que un nutriólogo aspire con toda su buena voluntad a cambiar en pocos meses o años todo el sistema alimentario de los individuos. Sin embargo, estos mismos patrones alimentarios pueden cambiar en el corto plazo (10 o 20 años, por ejemplo) debido a eventualidades específicas, y normalmente producto de una violencia sistémica o estructural (como el sometimiento, invasiones y guerras), de las cuales, es importante destacar, que nuestra historia nacional ha sido testigo, dando lugar a una amplia variedad histórica de platillos mestizos; los cuales son producto de las influencias gastronómicas de diferentes culturas, como por ejemplo: la europea, africana, judía, árabe, etc.

En cuanto a la importancia que genera el estudio de las geografías y su influencia en el desarrollo de la cultura alimentaria, Braudel (1992) sostiene que esta tiene un impacto significativo en lo que las

personas cultivan y comen a lo largo del tiempo; siendo especialmente importantes los estudios relativos al tipo de suelo, el clima y la disponibilidad misma de los recursos naturales que se encuentran en la región que nosotros queremos investigar, pues de estos factores dependerán los alimentos disponibles para el consumo de las diferentes sociedades; razón por la cual el nutriólogo debe de ser consciente del medio que le rodea, aunque eso implique, de alguna manera, separarse de las guías internacionales de alimentación idónea, ya que, a lo largo del tiempo, las estructuras sociales y económicas, son también por sí mismas quienes determinarán los sistemas de producción de alimentos, su distribución y el acceso a estos (Braudel, 1992); detonando incluso, cambios estructurales y sistémicos en la organización de las sociedades humanas, como pasó por ejemplo con la aparición de la agricultura y el desarrollo de las sociedades agrarias, donde el excedente de alimento permitió el desarrollo de diferentes formas de organización tanto social como laboral; permitiendo de esta manera el tiempo de ocio que dio lugar a la creación del arte y la ciencia. Lo que daría lugar a la interacción posterior entre lo local, lo regional y finalmente, lo global; contexto en el que el nutriólogo actual debe aprender a analizar, interpretar y conciliar los hechos alimentarios de quienes con él consulten.

Braudel (1992), también enfatiza acerca de la interacción entre las diferentes escalas geográficas y temporales de la historia, examinando cómo los alimentos locales se han intercambiado a nivel regional y global, influyendo en la dieta de los diferentes grupos culturales a lo largo de los siglos hasta la actualidad; lo que da como resultado, en los términos de la presente investigación, el moldeamiento moderno de las sociedades y culturas que interactúan entre sí y el esquema de alimentación occidental resultante de ello. La historia, de manera tradicional, se había posicionado en el estudio de los hechos meramente cronológicos y que resultaban en “históricamente relevantes”, donde se describían los acontecimientos, las fechas y los lugares en los que ocurrieron; limitándose a hacer uso de documentos y hechos concretos para describir una situación pero que no lograban explicar en su totalidad las complejas realidades actuales en este tema. Por ello, Martín Saloma (2009) nos propone una visión diferente para entender los fenómenos alimentarios, los cuales tienden a tener una relación más estrecha con la vida cotidiana. En su artículo titulado como *“De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía de la segunda mitad del siglo XX”* da un giro lingüístico al estudio de la historia.

Saloma (2009), propone que se debe abordar la investigación histórica en materia alimentaria centrándose en el análisis de textos y discursos para comprender las mentalidades y la cultura de una época determinada. En este caso, los nutriólogos en formación deben de ser capaces de analizar los textos con temática culinaria como recetas y libros de cocina de diferentes épocas, para comprender cómo ha ido evolucionando la gastronomía a lo largo del tiempo; sin dejar de lado el análisis de la terminología y el lenguaje relacionados con la comida en estos textos históricos, los cuales les pueden ayudar a comprender cómo las personas conceptualizan y hablan sobre la comida. Además, es importante incluir el análisis de las representaciones visuales como pinturas y grabados, que pueden

revelar detalles sobre la alimentación y las costumbres culinarias de la cultura. Así, los futuros nutriólogos podrían ser capaces de entender integralmente las preferencias y costumbres alimentarias de las personas, para, posteriormente, poder responder a la pregunta de por qué no se les puede imponer que cambien de manera radical sus costumbres alimenticias.

El producto a desarrollar, de esta manera y como parte de esta investigación, pretende enseñar a los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición que, tanto el cuerpo como el alimento, no son objetos meramente biológicos; el cuerpo forma parte de un ser humano, es decir, de un sujeto, donde las prácticas culturales como la comida y la gastronomía influyen en el desarrollo de su identidad, de la sociedad y de la vida cotidiana de las personas; por lo que la historia de la cultura alimentaria a través de las diferentes épocas debe aportar a la formación de los nutriólogos, en el sentido de que permite la interpretación sobre nuestra coyuntura alimentaria actual. Así, el nutriólogo egresado de la UMAG sería capaz de entender la alimentación de la cultura mexicana y, por ende, podría adecuar su trabajo al plano real del contexto propio de sus pacientes.

1.2 El devenir histórico de la alimentación en este contexto educativo.

No es secreto para nadie que el quehacer cotidiano del nutriólogo choca con los saberes cotidianos en materia alimentaria de la población en general, y que este choque genera tensiones sociales entre quienes buscan mejorar su salud o calidad de vida y con los profesionales en nutrición que tratan de generar estrategias que los impacten positivamente. Por lo regular, estas estrategias terminarán eventualmente por ser fallidas, y no porque necesariamente el nutriólogo tenga poca habilidad y conocimiento técnico, si no, más bien, porque por lo regular tiene poca perspectiva social e histórica. Esta perspectiva social es necesaria de brindarse desde los primeros momentos formativos de la carrera para que, de esta manera, el alumno pueda ir conciliando a lo largo de toda su formación el entendimiento de los hábitos alimentarios dentro del contexto mexicano con los saberes técnicos bioquímicos de la ciencia nutricional. Es por ello por lo que toma una vital importancia el hacer un breve recorrido histórico para analizar los hitos que marcaron la alimentación en nuestro país y que definieron la cultura alimentaria de nuestra población. Así mismo, este recorrido histórico nos obliga a realizar una parada forzosa en los diferentes estadios de la evolución humana desde la antigüedad, y el impacto que diversas culturas tuvieron para la creación de nuestra gastronomía tal y como la conocemos en la actualidad.

Algunos autores que nos pueden relatar esta historia son, por ejemplo, Paulina Monroy de Sada y Graciela Martínez de Flores (2018) quienes, en su obra *“Introducción a la historia de la gastronomía”* nos relatan las aportaciones que realizaron culturas tan ilustres como la mesopotámica, egipcia, romana o incluso china e india a la gastronomía mundial, pues se considera que son las primeras que empiezan

a introducir utensilios de cocina y recetas más sofisticadas de lo que fue la alimentación en tiempos prehistóricos, como relatan Montenari y Flandrin (2004), en *“Historia de la alimentación”*; ya que, en aquellos días, el hombre más que comensal, podría catalogarse como un oportunista alimentario, que sobrevivía a base de plantas silvestres, bayas, carroña y carne asada proveniente de la caza. Posteriormente, desde la edad de bronce, las culturas de Europa, África y Asia fueron influenciándose a sí mismas a través de las técnicas culinarias, utensilios e ingredientes de acuerdo con su disponibilidad, los movimientos migratorios y las exploraciones comerciales e incursiones bélicas a lo largo de las eras, dando paso a elementos característicos como las especias en la edad media, la *nouvelle cuisine* francesa durante el renacimiento, los nuevos métodos de conservación de alimentos en la época moderna, la globalización de la comida durante el siglo XX y la búsqueda de lo local y sustentable del siglo XXI. Todos estos elementos ponen en evidencia que la comida y las prácticas alimentarias están sujetas a cambios históricos significativos, tal y como lo describe Jean-Louis Flandrin (1987) en su trabajo *“Historia de la alimentación: por una ampliación de las perspectivas”*.

A la par que estos movimientos culturales alimentarios se daban en ese lado del mundo, la alimentación en América también se estaba conformando de acuerdo con sus propias lógicas, prácticas y cosmovisión. Sofía D. Coe (2004) en *“Las primeras cocinas de América”*, nos ilustra el desarrollo histórico en materia gastronómica abarcando tres importantes culturas que influenciaron de manera sobresaliente a las demás dentro de sus respectivos contextos sociohistóricos y territoriales: la cultura Inca en Sudamérica, la mexicana (también llamada azteca) en Norteamérica y la maya para Centroamérica. Mismas que más tarde serían influenciadas a su vez por la cultura europea traída a estas tierras a través de los hispanos (quienes ya cargaban con el bagaje cultural antes mencionado). Para las culturas americanas, especialmente en cuanto a las que se desarrollaron en el territorio conocido hoy como México, eran (y siguen siendo) de vital importancia el maíz, la papa, el frijol, los cacahuates, la calabaza, el aguacate, el jitomate, el chile, la vainilla y el cacao, que posteriormente sería transformado en chocolate con la llegada del azúcar proveniente de las colonias explotadas por los europeos, lo que daría lugar a la fusión culinaria.

Esta fusión culinaria se daría a partir de una relación de fuerza y dominación por parte de los colonizadores del siglo XVI, explotando, exterminando y esclavizando a la población originaria, como lo pone de manifiesto Eduardo Galeano (1971), en su libro *“Las venas abiertas de América Latina”*. De ahí que desde entonces las economías latinoamericanas han estado históricamente ligadas a las necesidades y demandas de Europa, lo que ha provocado una situación de dependencia económica e inseguridad alimentaria en la región. Estos cambios ocurridos en los procesos alimenticios, especialmente en México, a partir de los viajes interoceánicos y el encuentro entre diversas cocinas, especias y culturas, dio lugar al surgimiento de una cocina denominada como “criolla” y “mestiza”, misma que se desarrolló a lo largo de los siglos XVII y XVIII, ignorando y estigmatizando a la cocina “tradicional”; exaltando a su vez los principios culinarios externos a los propios de la cultura de la

metrópoli y avergonzándose o despreciando sus propios alimentos. Este fenómeno resulta particularmente familiar en el contexto nutricional actual, sobre todo para el desarrollo de políticas públicas en materia alimentaria, pues estas son, en gran medida, diseñadas e implementadas bajo una lógica que prioriza la elección de alimentos y técnicas de cocción extranjera, como la denominada “dieta mediterránea”.

Las dinámicas anteriormente descritas son retomadas también con mucha claridad por Sonia Corcuera (1981), en su libro *“Entre la gula y la templanza”*. En él, Corcuera (1981) describe a la alimentación mexicana a lo largo de la historia a través de los valores de la *“gula”* (asociado con la indulgencia, el exceso y el placer culinario sin restricciones) y la *“templanza”* (que implica moderación y autocontrol en la comida); mismos que son vigentes hasta la actualidad, pues son vividos a través de la religión, nuestras festividades, tradiciones y la estructura social propia del país. Estos elementos han ido conformando los platillos más representativos de nuestra cultura alimentaria, dando como fruto, por ejemplo, a los grandes banquetes desde la época prehispánica, como también describe Paco Ignacio Taibo I (2012), en *“El encuentro entre dos fogones”*, donde nos cuenta cómo las cocinas indígena y española se fusionaron a partir del intercambio de ingredientes, como: el vino, trigo, harina, queso, tocino, ganado vacuno, almendras, vinagre, lentejas, habas, ajos, aceitunas, arroz, azúcar y miel, entre otros.

Estos intercambios alimentarios tuvieron un profundo impacto para ambas culturas, como explica Janet Long (2003), en *“Conquista y comida”*, por lo que la introducción de nuevos alimentos con nuevos sistemas de distribución, la adopción de recetas y técnicas culinarias también nuevas tuvieron implicaciones sociales y culturales significativas para ambas naciones, sobre todo durante el período comprendido entre el siglo XVI al XVIII, aun cuando todavía no se construía como tal la identidad nacional. Es por todo ello por lo que, si la ciencia nutricional quiere tener éxito en beneficiar a su objeto de estudio (la alimentación humana y el impacto de la nutrición en el organismo), debe de entender que la alimentación es, en última instancia, un acto nutritivo, sino más bien, un acto social cimentado en su pasado histórico.

1.3 Construcción de los saberes alimentarios a través del desarrollo de la identidad nacional.

Los aspectos alimentarios que surgen como resultado de la creación del Estado Nacional en México son considerados por diversos autores como los aspectos más significativos del siglo XX y lo que va del siglo XXI. Sin embargo, para entender la construcción de la identidad nacional, es menester entender también los procesos dados durante la época convulsa del siglo XIX, la cual estuvo marcada por cambios importantes en la estructura social, económica y política del país, dando como resultado a

las transformaciones culturales y otras modificaciones en el sistema alimentario nacional, al cual se le introdujeron las nuevas tecnologías agrícolas provenientes de los avances hechos a partir de la revolución industrial y a los cambios en la propiedad de la tierra, que afectaron a la producción de alimentos y su distribución, también a raíz de la revolución mexicana dada durante el período comprendido entre 1910 a 1920. Juárez-López (2012), en su libro *“Engranaje culinario. La cocina mexicana en el siglo XIX”*, nos narra con claridad cómo se desarrolla la cultura alimentaria de esta época, la cual se encuentra todavía influenciada por las ideas provenientes de la época colonial, es decir, las prácticas alimentarias europeas (sobre todo la proveniente de la cocina francesa) que continuaron influyendo en la dieta, siendo estas cocinas consideradas como “refinadas” y “modernas” o de personas “progresistas”. Es también en este período cuando surgen los platillos emblemáticos como el Chile en Nogada para el caso poblano y otros nuevos sabores e ingredientes en la dieta que contribuirían a definir, posteriormente, la identidad cultural gastronómica mexicana.

Más tarde, ya entrado el siglo XX, la cocina mexicana fue utilizada como una herramienta para reafirmar esta mexicanidad y nacionalismo del país, desarrollando movimientos y corrientes culinarias que buscaron rescatar y promover la cocina tradicional mexicana, del cual la figura femenina jugó un papel importante, pues fueron precisamente los recetarios familiares los cuales fungieron como la base para este desarrollo culinario tradicional, indígena o mestiza, como bien lo describe Juárez-López (2013), en *“Nacionalismo culinario. La cocina mexicana en el siglo XX”*. Este movimiento cultural ha llevado a la inclusión de la cocina mexicana en la lista del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), principalmente por los saberes de la vida cotidiana que están involucrados en la creación de un sinnúmero de platillos representativos del país, donde los sabores, ingredientes típicos, las técnicas o narrativas culinarias tienen un gran protagonismo.

Ya entrado el siglo XXI, la globalización trajo consigo un mayor desarrollo industrial, movimientos migratorios hacia Estados Unidos y a las urbes más importantes del país, lo que provocó un cambio importante en la dieta de los mexicanos, pues por primera vez en nuestra historia existía una mayor variedad de alimentos disponibles en el mercado para el grueso de la población. Además, a medida que el mundo se fue volviendo cada vez más interconectado, los ingredientes y técnicas culinarias de otras culturas se fueron incorporando a la cocina local ya instaurada, lo que llevó a la fusión de sabores y estilos culinarios; otorgándole mayor diversidad a nuestra gastronomía y surgiendo así, por ejemplo, los típicos antojitos mexicanos (ya sean de maíz, frijoles, carne, mariscos o dulces) tan comunes en la dieta diaria de la población. Se retoma el ejemplo de los antojitos mexicanos porque son con frecuencia los alimentos que más comúnmente son objeto de exclusión por parte de la ciencia nutricional como una forma de alimentación denominada como “balanceada” (entendiendo a este término como aquella alimentación que incluye a los principales grupos de nutrientes en la dieta diaria), lo que posiciona al nutriólogo en una clara confrontación con las diferentes formas de expresión de la identidad mexicana,

pues nuestros alimentos reflejan buena parte de nuestra historia y diversidad, como menciona Iturriaga (2013), en su trabajo titulado como *“La cultura del antojito. De tacos, tamales y tortas”*.

Ya situados en el caso poblano, Hernández (2017), en *“Orígenes de la cocina poblana. Secreto de ángeles”* nos presenta a la cocina poblana con una historia milenaria, la cual se remonta a la época prehispánica, y cuyos ingredientes estelares son el maíz, frijol, chile, calabaza, tomate, cacao y vainilla, tal y como se mencionó con anterioridad. Esta cocina se desarrolló y evolucionó a lo largo del tiempo, convirtiéndose la ciudad de Puebla en un importante centro comercial y cultural del país, lo que propició a su vez la mezcla de diversas influencias culinarias, además claro de la cocina española y otras cocinas europeas, dando como resultado que la cocina poblana sea una de las más ricas y variadas del país hasta la actualidad, lo cual resulta en un gran reto para el nutriólogo poblano, pues lejos de ser un problema, es más bien una fuente de oportunidades para rescatar tradiciones o incluso potenciar recetas, pues al ser la comida, y el maíz en lo particular, un elemento fundamental en la construcción de la identidad mexicana, como deja entrever Pilcher (2001), en *“¡Vivan los tamales! La comida y la construcción de la identidad mexicana”*, resulta infructuoso el imponer un modelo alimenticio basado en patrones o recomendaciones extranjeras que poco o nada tienen que ver con la realidad nacional.

El alimento base en la dieta mexicana es el maíz, el cual no suele incluirse como parte de esas recomendaciones internacionales acerca de una alimentación balanceada; sin embargo, en México, como afirma Esteva (2003), en *“sin maíz no hay país”*, la defensa del maíz representa en la actualidad una lucha por la soberanía y seguridad alimentarias, además de la justicia social, ya que éste es un alimento básico para las poblaciones históricamente más pobres y marginadas del país, del cual, por desgracia, a causa de las políticas neoliberales que caracterizaron al siglo XXI, provocaron una disminución en su producción, aumentando la dependencia de la nación hacia las importaciones (principalmente de maíz transgénico proveniente de Estados Unidos), lo que conlleva también a una nueva reconfiguración en las dinámicas sociales mexicanas. Un ejemplo que nos ayuda a vislumbrar este impacto cultural que tiene la alimentación en la construcción de nuestra identidad, se puede ver claramente en un estudio que cita Pilcher (2001), donde muestra que los mexicanos de todas las clases sociales consideran a los tamales (hechos a base de maíz) como un platillo importante para su cultura, ya sea que se consuman durante ocasiones especiales como fiestas religiosas o familiares, o simplemente como parte de la dieta diaria, como antojitos mexicanos.

Lo anterior obedece también a la complejidad del acto alimenticio, pues comer va más allá de la simple satisfacción de una necesidad fisiológica, como se nos ha enseñado típicamente en la escuela nutricional. Rossi (2013), en *“Comer, necesidad, deseo, obsesión”* sostiene que la comida está cargada de significados simbólicos y culturales, además de poseer un trasfondo profundamente enraizado en nuestra historia. Así, aunque la comida es en efecto una necesidad, también es un deseo, ya que el placer de comer puede ser estimulado por factores culturales, sociales y psicológicos; puede, además,

representar diferentes cosas: desde abundancia y placer hasta escasez y dolor. También sirve para expresar afecto, solidaridad o estatus social e incluso, la relación con la comida puede llegar a ser patológica, dando lugar a trastornos de la conducta alimentaria, como la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa, el trastorno del comedor compulsivo, pica, entre otros. Por ello, la comida no puede ser reducida al proceso autónomo de la nutrición a nivel metabólico, ya que el comer es una parte integral de la experiencia vital humana.

Capítulo 2. Marco conceptual.

2.1 Teoría antropológica base.

La estructura conceptual que proporciona la base para la presente investigación establece de manera esencial las ideas, conceptos y teorías que la guían y le dan forma, contribuyendo, de esta manera, en la comprensión del contexto cultural del fenómeno de estudio. Para ello, la primera teoría antropológica necesaria de abordar para entender las representaciones sociales imperantes en la formación de nutriólogos de la UMAG proviene de la antropología estructural de Lévi-Strauss (2023). Con su trabajo, podemos entender las estructuras subyacentes que organizan y le dan forma a la culturalidad humana; permitiéndonos entender las similitudes o patrones de pensamiento (y, por ende, de comportamiento) que muestran los mitos, rituales y sistemas simbólicos de las sociedades. En su trabajo *“Food and culture”*, Lévi-Strauss (2023), nos presenta la metáfora del *Triángulo culinario*, que introduce la idea de que las culturas pueden ser analizadas en función de tres tipos de cocinas o sistemas culinarios básicos, organizados en un triángulo que interconecta los conceptos de: la cocina de fuego (lo asado y salvaje o masculino), de agua (lo hervido y refinado o femenino) y de horno (lo cerrado); donde también hace la distinción entre lo “crudo” y lo “cocido”, una dicotomía que juega un papel crucial en su marco teórico estructuralista. Lo crudo para Lévi-Strauss (2023), representa a lo “natural”, es decir, lo “salvaje” o lo no transformado por la cultura humana. Lo “cocido” en cambio, simboliza la cultura, la sociedad y la transformación consciente y controlada.

Lo natural, en este sentido, funciona como marco conceptual para comprender la categoría de pensamiento relativa al modelo educativo en nutrición que, en el caso de la UMAG, representa las ideas y percepciones en los alumnos que no han sido moldeadas completamente por la institución de manera formal, dejando espacio para la construcción activa y personal del conocimiento por parte de los estudiantes a base de conocimientos, experiencias y perspectivas individuales que sirven como la materia prima en la construcción de su propio conocimiento. Esto es de relevancia para indagar en los alumnos más jóvenes de la universidad acerca del imaginario que tienen acerca de la profesión nutricional y de la propia UMAG. Los personajes, acciones, objetos y espacios que conforman la narrativa estructural de la identidad del nutriólogo formado en la UMAG, según Licona y Patiño (2019) en su trabajo *“Narrativas culinarias. Miradas etnográficas”*, por otra parte, pueden reflejar de manera más precisa a las experiencias modificadas por la cultura institucional de la UMAG, de tal manera que los relatos situacionales estructurales revelen formas, contenidos, funciones, acciones y estructuras sociales comprendidos etnográficamente.

El personaje central en este contexto sería encarnado por el alumno próximo a egresar y el egresado, pues es quien puede dar cuenta de las acciones situacionales que transforman lo “crudo” a lo “cocido” culturalmente dentro de su formación, lo que, en otras palabras, conforman a los saberes nutricionales hegemónicos no técnicos; los cuales están conformados a su vez por las enseñanzas de índole personal y situacional de los nutriólogos docentes que transmiten sus conocimientos desde la perspectiva y experiencia individual según su trayectoria de vida, de manera independiente a lo estrictamente científico o técnico; otorgándole a los objetos (como las batas, básculas o cintas antropométricas) y espacios (consultorios u hospitales) propios de los nutriólogos, un simbolismo particular que superpone el ideario del “profesional de la salud” y que conforman a su vez a lo cultural dentro de la enseñanza universitaria nutricional.

La construcción de la identidad del nutriólogo y su relación con la comida o, en otras palabras, la cultura alimentaria del nutriólogo formado en la UMAG, según Licona y Patiño (2017), en su trabajo *“Alimentación, cultura y espacio. Acercamientos etnográficos”* se explica a partir de factores tan diversos como el clima de la ciudad de Puebla, que permite la producción de ciertos alimentos y favorece técnicas culinarias en particular; también por la geografía, historia (particularmente del contexto histórico de la carrera nutricional), la economía o incluso, la religión; por lo que los espacios o regiones culinarias están definidos por las prácticas y representaciones sociales asociados a la alimentación, ya que el acto de comer no es sólo una necesidad biológica, sino que también es un medio de expresión cultural, de construcción de identidad y de construcción de relaciones sociales.

El nutriólogo, por lo anterior y como parte de su formación, es despojado de su comensalidad originaria para forzarse a ser un individuo con una concepción biologicista de los alimentos, tratando de obviar su naturaleza sensual y de disfrute; reduciendo a la alimentación a un mero acto nutricional (por cuyo deleite el nutriólogo debe sentir culpa), lo que se relaciona estrechamente con la imposición de la perfección que carga consigo el profesional en nutrición; lo cual, además, se manifiesta claramente en las exigencias, premios y castigos ejecutados por parte de los docentes quienes fueron enseñados a su vez por sus maestros a tener “cálculos exactos”, “cálculos perfectos”, aun cuando la perfección de un cálculo nutricional aplicado a un contexto alimenticio real sea, irónicamente, utópico e irreal, pues todos los alimentos varían en su composición exacta, por lo que no se puede saber con absoluta certeza el contenido de kilocalorías, hidratos de carbono, proteínas, lípidos o vitaminas y minerales que se consumen realmente en la dieta. Estos sistemas serán replicados por los nutriólogos una vez egresados, directamente en sus pacientes. De hecho, existe un momento alrededor del segundo año de la carrera en el cual los estudiantes de nutrición pasan de una motivación absoluta por la vocación de servicio al enojo y la frustración hacia las personas que no poseen una formación nutricional, pero que viven en plenitud su identidad culinaria. Esto se puede ver reflejado en planteamientos subyacentes al discurso como, por ejemplo:

- “¿Por qué ellos (los pacientes) disfrutan de la comida si a mí, que dedico mi vida a su estudio, se me reprime y culpa?”, pues se nos ha enseñado de manera indirecta que el disfrute a través de la comida no está permitido.
- “Yo dejo de disfrutar mis alimentos preferidos porque son malos”, aunque el discurso de moda sea contrario en forma, pero no en fondo.
- “La gente es ignorante, pues lo que come le hace daño y no me escuchan”, lo cual se relaciona con una forma de poder y control.

Las afirmaciones anteriores son temas repetidos de manera constante pero informal en los pasillos de la Licenciatura en Nutrición, tanto por los docentes como por parte de los alumnos; ya que quien siente que ha perdido el poder y control sobre sí mismo, tratará de recuperarlo a través de los otros. Naturalmente, ninguno de estos elementos conforma el mapa curricular formal y explícito de la formación nutricional en la UMAG. Sin embargo, pudiera existir una forma de solución a esta problemática si los alumnos logran reconectar con el sistema cultural alimentario propio y de sus pacientes, abordando en primera instancia la estructura y el sistema escolar que construye y deconstruye su identidad alimentaria.

Vizcarra (2020), en *“Volteando la tortilla. Género y maíz en la alimentación actual de México”*, nos permite tener acceso a una visión crítica en la cual es posible dar pie al inicio de otra realidad en donde los nutriólogos nos volvamos conscientes de estas relaciones de poder hegemónico que mantienen a los sujetos (nutriólogos o no) sometidos a una falacia racional, justificada por hechos sociales que no benefician ni al gremio ni a la comunidad en general. Por ello, es importante generar una consciencia social real en los alumnos que estudian y analizan el hecho alimentario, para que, de esta manera, entiendan la relatividad que tienen los parámetros irreales contrapuestos a los saberes alimentarios cotidianos, lo cual no necesariamente se encuentra intrínsecamente en conflicto con los saberes hegemónicos técnicos. Más bien, se trata de convertir al acto educacional en un modelo de aprendizaje realista que dé solución a problemas del quehacer cotidiano nutricional y, como docentes, dejando de poner como excusa la “formación” cuando lo que se busca es “sometimiento”.

En ese mismo sentido, Mintz (1996), en su trabajo titulado como *“Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna”*, nos refuerza la idea de que las representaciones y las prácticas socioespaciales mencionadas con anterioridad le confieren al nutriólogo poder y estatus dentro de nuestra sociedad, pues se le vincula con una imagen de perfección expresada a través de una corporalidad canónica conforme a las tendencias del momento; ya sea por un cuerpo particularmente delgado o hipermusculado, colocando al concepto de “salud” como excusa. Las formas en las que estas representaciones sociales se ejecutan son, primeramente, generando presión por parte de los docentes

hacia los alumnos para influenciar sus decisiones alimentarias con base en el reproche, la crítica o la burla, particularmente en cuanto a la selección de sus alimentos y a los momentos en que éstos los consumen, por ejemplo:

- “Si están estudiando nutrición, deben de consumir 2 litros de agua al día”.
- “¿Estudian nutrición y comen eso?”.
- “Consumen mucho/poco de este alimento”.

Así, el docente comienza a formar al alumno para reprimir sus elecciones naturales que, en un inicio, no necesariamente son biológicamente inadecuadas. Esto puede traer como consecuencia el desarrollo de una resistencia natural por parte de los alumnos, que pueden comenzar a optar por consumir alimentos de verdadera mala calidad, o a adoptar hábitos realmente perjudiciales para la salud como una forma de escape identitaria, como ilustran Good y Corona (2011) en su trabajo *“Comida, cultura y modernidad en México. Perspectivas antropológicas e históricas”*, ya que, bajo este contexto, se ejercería una forma de resistencia al poder estructural hegemónico, por medio de la construcción de significados propios y la creación cultural.

Los saberes hegemónicos que configuran las representaciones sociales en la educación de nutriólogos se fundamentan en elementos que inciden instrumentalmente en los significados profundos de la comida (Good y Corona, 2011), como lo son: la producción y obtención de insumos con procedimientos particulares, el proceso de elaboración con el trabajo de personas con cierto estatus social (en este caso los nutriólogos), formas de presentar y transferir la comida (con etiquetas tales como “saludable” o “natural”) y otros protocolos alrededor de la comida, llegando incluso al extremo de que algunos nutriólogos o estudiantes de nutrición eviten ser vistos mientras se alimentan. Dicha formación se debe en parte a la herencia histórica de la ciencia médica, pues la nutrición es una disciplina que se desprendió de esta área del conocimiento humano; misma que es particularmente sensible a los conceptos de estatus, poder y control, por lo que, desde un contexto global regido jerárquicamente por médicos, la nutrición es además vivida desde la óptica de organismos internacionales de corte colonialista, quienes deciden lo que es importante desarrollar como estrategia de salud pública, aunque estas no se encuentren pensadas para las comunidades en lo particular sino, más bien, son diseñadas en respuesta a sus propias necesidades; lo cual termina por generar conflictos entre algunos organismos que condenan las prácticas alimenticias de poblaciones enteras y, como instrumento esencial de ello, se encuentran los nutriólogos, quienes son en teoría, los expertos en la alimentación y nutrición. Pero, para ello, deben ser infundidos con los distintivos propios del nutriólogo mencionados con anterioridad.

La manera en que la estructura formativa de la licenciatura afecta a la forma en que los nutriólogos conciben a los sistemas alimentarios y a la propia profesión, por otra parte, se da a partir de la construcción de identidades que establecen diferencias o distinciones sociales, como bien señala

Bourdieu (1984), en *“Distinction. A social critique of the judgement of taste”*; lo que contribuye a la comprensión de las dinámicas culturales y las desigualdades entre los nutriólogos, alumnos y la población en general. Conforme los alumnos avanzan en su formación y son influenciados, éstos se irán incorporando a la estructura social del gremio nutricional. Esto se ve muy bien reflejado, por ejemplo, en los lemas del Colegio Mexicano de Nutriólogos (CMN) A. C.: *“un gremio unido, es un gremio fortalecido”* y *“ser socio del CMN es un privilegio, no una obligación”*. Para demostrar su pertenencia al grupo social, después de cierto tiempo insertos en el sistema, los sujetos desarrollan estrategias de distinción para demostrar su adscripción a la misma, como actividades culturales específicas (como, por ejemplo, cambiar su lenguaje común al lenguaje técnico, aun en situaciones informales), adopción de un estilo de vida particular (como los hábitos dietéticos “saludables” o práctica intensa de ejercicio físico) o la adquisición de bienes de consumo cultural que son socialmente valorados dentro del gremio nutricional, como los alimentos catalogados con la etiqueta de veganos, naturales, sostenibles, nutricionales, fortalecidos, suplementados, fitness y demás (Bourdieu, 1984).

En cuanto a nuestras conductas sociales e individuales, la mayor parte de ellas están articuladas por normas que indican lo que podemos o debemos hacer en cada momento, y generan expectativas acerca de lo que se considera deseable, adecuado, oportuno o conveniente; incluyendo al comportamiento alimentario, el cual se articula en dos normas básicas, según Bertrán y Arroyo (2006), en *“Antropología y nutrición”*: las normas sociales y las normas dietéticas. Las primeras consisten en acuerdos sociales relativos al tipo, momento, lugar, composición y estructura de los tiempos de comida, así como también a los contextos en los cuales se produce su consumo. Por otra parte, las normas dietéticas aluden al conjunto de prescripciones basadas en conocimientos científico-nutricionales y son difundidas a través de los medios sanitarios; manifestando en términos cualitativos y cuantitativos lo que se define como una comida “correcta”, “adecuada” o “equilibrada” y, debido a la interiorización de las normas sociales, se dificulta la observación objetiva de las propias prácticas alimentarias, también denominadas como prácticas reales u objetivadas de la alimentación, lo que a su vez dificulta a los nutriólogos de la UMAG el percibir sus propias formas de presión social que modifican la alimentación de sus estudiantes y, aunque estas difieren de las normas sociales en general, técnicamente estas últimas en la mayoría de los casos son congruentes con las normas dietéticas; por lo que se reafirma la idea de que los cambios en la salud son resultado de una manipulación, no de un diálogo que reconcilie ambos enfoques.

A propósito del capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1984), como las credenciales educativas, los títulos académicos o la trayectoria y perfil profesional, son sólo algunos elementos ejercidos por los nutriólogos que están funcionando como estructuras de dominación sobre los estudiantes y la población que atienden, cuya distinción genera discursos hegemónicos y que, a la vez, reproducen relaciones de fuerza, como se mencionó anteriormente (Rebollo et al., 2019). Para

combatirlo desde el propio ámbito profesional nutricional, se requiere de un discurso honesto, autocrítico y libre de prejuicios. Algunos ejemplos de estos discursos hegemónicos populares son:

- “Debemos de consumir 5 tiempos de comida al día”, lo cual no es del todo cierto, pues se ha estudiado que las dietas intermitentes tienen un efecto también positivo en la salud. Para optar por un esquema u otro, se tienen que tomar en cuenta otros factores bio-psico-sociales.
- “Cada tiempo de comida debe de incluir todos los grupos de alimentos mostrados en el Plato del Bien Comer”. Lo más importante de cada tiempo de comida es que esta cubra los requerimientos correspondientes a hidratos de carbono, lípidos, grasas, vitaminas, minerales, fibra y agua; de los cuales, muchos alimentos contienen en sí mismos varios de estos grupos.
- “Se debe hacer ejercicio 30 minutos al día todos los días”, esto dependerá de la intensidad del ejercicio, de la etapa de la vida y de otras condiciones, incluyendo las fisiopatológicas presentes en cada persona en particular, pudiendo distribuir la actividad física en algunas sesiones semanales de 30 minutos o 1 hora (dependiendo también del objetivo por el cual se practica el ejercicio físico).

De esta manera, la cultura alimentaria depende de la estructura del entorno, pues el acto de comer no es exclusivamente biológico. En el contexto cultural en el cual los nutriólogos de la UMAG se forman, los alimentos se encuentran estrechamente vinculados a la corporalidad y a las elecciones de autocuidado del cuerpo, ya sea por cuestiones estéticas e higiene, además de lo que aporta la comida como tal al *corpus* biológico. Esta cultura entiende al cuerpo de manera disociada de lo social, por lo que los gustos o fobias alimentarias están vinculadas a dicha corporalidad y responderán en función de esta. Este determinismo alimentario, según Harris (1999), en “*Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura*” explica por qué los nutriólogos no suelen consumir de manera abierta, despreocupada o natural ciertos alimentos considerados por los saberes hegemónicos como “no saludables” y, en cambio, se opta regularmente por los menús armados con “recomendaciones saludables” elaboradas por el propio nutriólogo (basándose por lo general en el patrón de dieta mediterráneo).

En ese sentido, la globalización de la alimentación y el comercio internacional están cambiando las prácticas alimentarias en todo el mundo, conllevando a la adopción de alimentos y patrones dietéticos que priorizan la occidentalización por encima de lo propio, argumentando el fomento a la salud y, más recientemente, de la sostenibilidad (Harris, 1999). Sin embargo, y a pesar de las políticas públicas en materia alimentaria que se han implementado en los últimos años, se ha visto un empeoramiento paulatino de la salud pública, pues como menciona Carrasco (2007), en su trabajo “*Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos*”, si estas decisiones políticas no se apoyan de un estudio antropológico

del contexto en el cual se piensan implementar, es probable que su diseño no se ajuste a las particularidades y necesidades reales de la población a intervenir, por lo que su efectividad será baja o nula. Es decir, se ha optado por implementar programas de alimentación y salud basados en modelos extranjeros que no tienen coincidencias contextuales o culturales con las realidades que se pretenden intervenir con ellas.

Las políticas públicas en materia de salud y alimentación diseñadas desde organismos internacionales, por ello, han afectado a la ejecución de la ciencia nutricional en nuestro país, como afirma Velázquez (2020), en su trabajo denominado *“Cultura y alimentación. Aspectos fundamentales para una visión comprensiva de la alimentación humana”*, ya que solo refuerzan las relaciones de poder desigual entre culturas, generando cambios alimentarios no siempre beneficiosos en las formas sociales de producción, consecución, transformación, consumo, manejo y distribución de alimentos; lo que genera un clima de desconfianza por parte de la población en general hacia los propios nutriólogos, quienes al egresar del ambiente hostil presente en el ámbito estudiantil, se encontrarán con la resistencia natural del medio social donde se desenvuelvan profesionalmente.

2.2 Representaciones sociales en la formación de nutriólogos.

Las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten a los individuos interpretar y dar sentido al mundo social en el que viven, según Serge Moscovici (1961), el pionero en la conceptualización de las representaciones sociales. Estas no son sólo opiniones o creencias, sino que son una forma de conocimiento socialmente compartido que surge y se desarrolla a través de la comunicación y de la interacción social, cuya finalidad e importancia radica en que ayuda a los individuos a entender y manejar la realidad. Por ello, son fundamentales para la construcción de la identidad social y también para la cohesión del grupo. Las representaciones sociales son, entonces, esenciales para entender el contexto formador de nutriólogos en la UMAG; por lo que es importante entender su conceptualización, la cual, para Moscovici, se ve caracterizada porque éstas son dinámicas y están en constante cambio, ya que se ajustan a las nuevas realidades y a los diferentes contextos sociales. Pueden ser a su vez, influenciadas por los medios de comunicación, las instituciones educativas, las tradiciones y otras fuentes de información y poder en la sociedad; por ello, son parte integral de la vida cotidiana pues influyen en las prácticas sociales, las decisiones y las interacciones, como señala Jodelet (1989), discípula de Moscovici; modificando así directamente lo que las personas piensan, sienten y, finalmente, en cómo actúan en consecuencia, particularmente en torno a los conceptos que atañen a la presente investigación, como son los temas de salud, enfermedad y educación relacionadas con la formación del nutriólogo, pues las representaciones sociales entorno a estos conceptos afectan tanto a las decisiones individuales (como, por ejemplo, la búsqueda de tratamiento), como a las

colectivas, particularmente con respecto a las políticas de salud pública en materia alimentaria (Cortassa, 2010).

En cuanto a la educación, éstas son fundamentales para entender la manera en la que se construye y se percibe el conocimiento, el rol de los docentes, los alumnos y la propia institución educativa en sí misma. Así, las representaciones sociales influyen en la forma en como se estructuran las relaciones de poder entre todos estos agentes, pudiendo determinar a partir de ellas las normas sociales y las ideologías que las sustentan, lo cual es crucial entender si lo que se pretende es llevar a cabo algún tipo de transformación o intervención social en problemas colectivos. Para ello, resulta imprescindible abordar las formas interiorizadas de la cultura que Pierre Bourdieu (1979) construye entorno a conceptos como el habitus, el campo y el capital, pues son parte del poder simbólico que actúa en un entorno social, lo que funciona como configuración de las relaciones humanas y las desigualdades estructurales, como por ejemplo, dentro del entorno educativo, los conocimientos, competencias y habilidades culturales que se transmiten y se valorizan de manera que, las representaciones sociales del éxito, la inteligencia y el mérito son fundamentales para comprender cómo se reproduce el capital cultural de las élites, y cómo las desigualdades sociales se perpetúan a través de la propia educación (como la diferencia en el trato del paciente al nutriólogo y al médico). Así, lo que significa ser un “buen estudiante” o “tener una buena educación” están imbuidas de poder simbólico, y reflejan las relaciones de poder en esta dinámica social, lo que también reflejaría los intereses de este grupo social específico, como la escala en la jerarquía social (Cortassa, 2010).

Para abordar las formas interiorizadas de la cultura que dan lugar a las representaciones sociales dentro de la formación de nutriólogos (esquemáticas en la matriz conceptual descrita en la primera sección de la presente investigación), y siendo retomadas a partir de su manifestación por parte de los alumnos, docentes y personal administrativo, e interpretadas a través de los métodos etnográficos mencionados con anterioridad, se hace uso de los conceptos teóricos de Bourdieu y de la Escuela Europea de Psicología Social, a través de Jean-Claude Abric, uno de sus representantes más sobresalientes; abordados a su vez por Gilberto Giménez (2005), en su libro *“Teoría y análisis de la cultura”*, donde dialoga acerca de la interiorización y la objetivación de la cultura. De modo que se pueden establecer diferentes tipos de representaciones sociales a abordarse metodológicamente, cuya interpretación permite entender el contexto social investigado de manera etnográfica. Pero, para ello, es necesario entender primero en qué consiste el concepto de cultura; la cual, según este autor, se concibe como un conjunto de hechos simbólicos, ya sean eventos, acciones u objetos que son dotados de un significado más allá de su mera existencia física o material. La valoración e interpretación de estos hechos se realiza dentro de un marco específico, y, además, su significado se encuentra construido socialmente. Es por esto por lo que los hechos simbólicos son esenciales para la construcción, comprensión y la transmisión de la cultura, ya que permiten la comunicación de valores, creencias y normas sociales a través de símbolos compartidos que variarán de acuerdo con su contextualidad.

En el entorno educativo nutricional, los métodos de enseñanza como el uso del pizarrón, las conferencias o el trabajo en grupo se encuentran cargados de significados simbólicos que giran en torno a la autoridad del conocimiento y, en algunos casos, es por ello por lo que también se pueden establecer ciertas relaciones de poder entre alumnos, docentes e incluso con el personal administrativo. Los objetos de aprendizaje como las bibliografías utilizadas de acuerdo con el perfil y experiencia docente, así como también los materiales didácticos y las herramientas tecnológicas propias de la formación nutricional, no sólo sirven para transmitir los saberes hegemónicos técnicos o no técnicos, sino que adquieren un significado profundo; en este caso, el del acceso al saber, como un ente conceptual que se posiciona más allá de la realidad objetiva o medible y, por lo tanto, se traduce en su función como una forma de alcanzar una clase superior, que posiciona a los sujetos versados en sus saberes particulares por encima de los otros; distinguiéndolos y generando cohesión o sentido de pertenencia entre los miembros de este grupo social, reforzando así los valores jerárquicos y normas de comportamiento propias que transmiten la hegemonía positivista del conocimiento médico-nutricional. De tal manera que la cultura nutricional en la UMAG tiene dos modos de existencia, uno como símbolo o forma objetivada bajo las expresiones de prácticas rituales (como el uso de las batas blancas para consultar fuera de un laboratorio) y de objetos cotidianos (haciendo uso de las básculas o de la cinta antropométrica) y, por otro lado, como formas interiorizadas construidas mentalmente e integrándose en la concepción vital de los individuos, haciéndolos parte de sí mismos (Giménez, 2005).

En tal sentido, la objetivación hace referencia al proceso mediante el cual los elementos culturales se materializan en formas tangibles e intangibles, que existen en el mundo externo al individuo y que son independientes de él, como por ejemplo, los artefactos propios del nutriólogo en este contexto, tales como los libros de nutrición, los plicómetros, las básculas, los antropómetros, las instalaciones de la UMAG, los consultorios de nutrición, el modelo educativo, las políticas públicas en alimentación, los códigos de conducta nutricional (como el Código de Ética del Nutriólogo, establecido por el CMN), las ceremonias de graduación, el lenguaje técnico, entre otros. La subjetivación de la cultura, por otra parte, es el mecanismo por el cual los individuos van a internalizar y hacer propios los elementos culturales objetivados, integrándolos como parte de su identidad dentro de sus percepciones y exteriorizándolas a través de su comportamiento social. Una manifestación clara de ello son los valores, es decir, lo que estos nutriólogos consideran como importante y valioso, siendo en este caso los temas relativos a la salud y la belleza física canónica, implantados firmemente a través de la corporalidad biológica y sometida ante los estereotipos de belleza imperantes en la actualidad. Con base en estos valores, se crearán normas de conducta y expectativas acerca de cómo debe comportarse el nutriólogo (incluso cómo debe verse el nutriólogo) en diferentes ámbitos sociales (Giménez, 2005), tanto dentro como fuera del aula escolar:

“Cuando yo estudiaba, mis conocidos no me comentaban nada acerca de mi peso, pero algunos extraños sí, lo que sí me llegaba a afectar; por lo que me volví más estricta con la alimentación, sobre todo además por la presión de mi compañera de cuarto, que también estudiaba nutrición y era sumamente estricta con su alimentación” (Docente B, 2024).

Tanto la objetivación como la subjetivación en el proceso de formación nutricional se encuentran interrelacionados y se refuerzan mutuamente, especialmente a través de conceptos tales como el *habitus*, *ethos* y *hexis*, que fueron definidos desde la fenomenología existencialista de Pierre Bourdieu. Estas nociones proporcionan la base no consciente para que los estudiantes aprendan sobre la nutrición y, a su vez, este aprendizaje se internalice adoptando los conocimientos adquiridos, aplicándolos en su vida diaria, lo que además y por ende, replicarán en su futura práctica nutricional (Giménez, 2005); creando de esta manera un entorno en el cual se promueven hábitos alimenticios catalogados desde el Estado u otros organismos e instituciones (ya sean nacionales o extranjeras), como “saludables”, e internalizando las políticas y programas que promueven una nutrición hegemonicamente “sana”, que se caracteriza, entre otras cosas, por catalogar a otras formas de autocuidado como “no saludables”, “no tan buenas”, “no científicas” o “no profesionales”, etc. Todo lo cual, constituye a los saberes hegemónicos nutricionales tanto técnicos (formas de concomimiento objetivas en el sentido de que son ineludibles y no dependen de la interpretación personal pues son medibles, cuantificables y se encuentran estandarizadas) como no técnicos (basados en las experiencias personales, opiniones y creencias del cuerpo docente) en contraposición no integradora de los saberes cotidianos nutricionales, los cuales se manifiestan principalmente a través de las temporalidades (cuándo se consumen ciertos alimentos) y el abastecimiento alimentario (dónde se consiguen los alimentos para su consumo); estos últimos, por ser los elementos de la alimentación que más fácilmente son influenciados por los nutriólogos docentes, desde los primeros cuatrimestres de la Licenciatura en Nutrición:

“El enfoque en mis estudios no me permite cuidarme, ya que es más importante hacer otras cosas que comer; lo que también es parte de la vida como estudiante foráneo, ya que o comes, o estudias; aunado a los sentimientos de soledad. Además, como soy estudiante de nutrición, me van a juzgar por lo que como, ya que no sé qué prepararme de comer y encima como lento” (Alumnos del 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“Te vuelves más observador de la alimentación con otros (amigos o familia), ya que desgloso la calidad de los alimentos para mejorar el platillo. Además, consumo mayoritariamente alimentos en casa, cocino y voy al mercado” (Alumnos del 11° cuatrimestre de la Licenciatura en nutrición, 2024).

“Procuro un consumo autosustentable, ya que elaboro mis propios alimentos desde que era estudiante. Busco alimentos locales, sobre todo en mercados y carnicerías, por ejemplo; excepto los alimentos industrializados, los cuales consigo en centros comerciales. Aunque le doy preferencia a los alimentos naturales” (Docente A, 2024).

“Mis amigas en la secundaria me decían que yo iba para nutrición, porque era rara para comer, pues siempre me cuidé; no me gustan los dulces, como verduras y me gustan las frutas ácidas. Sin embargo, aunque me gusta cocinar, ya no lo hago por falta de tiempo, así que es mi mamá quien planifica la dieta y congela los alimentos que conseguimos mayoritariamente en mercados. Excepto la leche, el jamón, los cereales, el pan Bimbo, salsas y los chiles; esos los conseguimos en el súper. Pero comemos de todo, incluso lo no tan sano” (Docente B, 2024).

Así, el *habitus* se entiende como aquellos esquemas de percepción, valoración o acción de los actores sociales dentro de su contexto, y hace referencia a este sistema de disposiciones internalizadas que guían las prácticas y percepciones de los individuos dentro de una sociedad como algo repetitivo, mecánico y más reproductivo que productivo pero imprevisible. Esta se forma a través de la experiencia del individuo dentro del campo social, y estructura la forma en la que los alumnos de nutrición perciben, piensan y actúan en el mundo, como una especie de “segunda naturaleza”, pues influye en sus elecciones y comportamientos de manera no consciente, la cual además va a ser influenciada por la interiorización de la cultura. El lenguaje tecnicado es parte del *habitus* (Giménez, 2005), de modo que, conforme el nutriólogo lleve más años ejerciendo de manera profesional la nutrición, y cuanto más se acerque éste al enfoque clínico, mayor será el lenguaje técnico que utilice en sus conversaciones cotidianas, más aún frente a otros profesionales de la salud o estudiantes (como se pudo observar a lo largo de todas las conversaciones entabladas con los sujetos de estudio); generando incluso un rechazo inmediato cuando se sugiere el relacionar su área de conocimiento fuera del entorno técnico, como se pudo apreciar, por ejemplo, cuando se le preguntó a la Coordinación de la Licenciatura en Nutrición y Gastronomía su opinión en cuanto a que la ANUIES clasifique a la Licenciatura en Nutrición dentro del campo específico de formación como “Terapia, rehabilitación y alternativas”:

“Nuestro programa no es holístico. No estoy muy de acuerdo con eso, porque tenemos materias que son clínicas, entonces no se puede considerar como algo holístico. Nuestra función es preventiva pero no somos una terapia holística, tampoco entramos en rehabilitación, aunque a lo mejor sí en educación” (Coordinación de la Licenciatura en Nutrición y Gastronomía, 2024).

Dentro de una visión sistémica, el *habitus* se constituye históricamente, por lo que es en efecto, un capital (entendido como un recurso) generador de prácticas y de esquemas. Los ajustes impuestos

por las necesidades de adaptación a situaciones nuevas pueden determinar transformaciones duraderas en el *habitus*; sin embargo, estas transformaciones no exceden ciertos límites porque es el mismo *habitus* quien define la percepción de la situación que lo determina. Estas situaciones condicionan la realización del *habitus* y, cuando las condiciones objetivas de su ejecución no son dadas, el *habitus* puede convertirse en resentimiento (o se vuelve sede de otras fuerzas explosivas y violentas), las cuales pueden permanecer inadvertidas hasta que se propicie la oportunidad para manifestarse, expresándose desde el momento en que se ofrezcan condiciones objetivas favorables dentro de un campo, donde los agentes y la institución se encontrarán en conflicto (Giménez, 2005). De aquí que los alumnos perciban una profunda insatisfacción en cuando a su relación con la UMAG:

“Nos vendieron sueños falsos, porque no les interesan nuestros sueños, les interesa el dinero” (Alumnos del 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“La UMAG no me abrió las puertas al mundo laboral como nutriólogo, ya que, por un lado, siento que aún me hace falta más preparación en campo y prácticas, porque necesitamos mejores lugares para realizar el servicio social; y, por otro lado, aunque algunos docentes hicieron lo que les correspondía en cuanto a mi formación como nutriólogo, el personal administrativo y los directores académicos dejan mucho que desear” (Egresados de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“No he completado mi proceso de titulación, ni he presentado mi examen profesional en defensa de mi tesis debido a que los lectores no revisan ni dan respuesta mandando sus correcciones, y encima el proceso en la universidad es demasiado lento y tardado; y claramente es la universidad, ya que he hablado con otros egresados y no tienen el mismo problema en sus instituciones” (Egresados de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

La noción de campo, en ese sentido, se define como el espacio social estructurado en el cual los sujetos y las instituciones se relacionan y compiten por recursos específicos, llamados “capitales”; cada campo tendrá sus propias reglas, normas y formas de valor que determinarán lo que es considerado como valioso dentro de este espacio, a manera de estructuras y relaciones de poder donde los agentes compiten por el control y la acumulación de capitales que determinan sus jerarquías. Sin embargo, cuando los agentes dominantes tienen los medios para anular la competencia natural y las reacciones de los dominados, es cuando el campo se transforma en aparato (Giménez, 2005). En este caso, el nutriólogo que ha sido formado como médico por sus maestros (*habitus*), dentro de su contexto social de ejecución no será considerado como tal y, de hecho, ni siquiera tendrá el mismo valor jerárquico que éste, por lo que generará resentimiento en su fuero interno y caos, debido al choque dado entre la visión de sí mismo y su visión del mundo, contrastada con el aparato médico, pues el nutriólogo se encuentra

sometido y limitado en su actuación, principalmente por sus conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos e incluso históricos:

“Fuera de la escuela un médico me dijo que los errores también se entierran, lo que para mí es una frase de doble filo, ya que por un lado puedo mejorar la calidad de vida de las personas, pero, a la vez, no está del todo en mis manos, lo que me genera mucha frustración” (Alumna A del 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“Mi papel como nutrióloga es soportar lo que dicen las personas que me rodean: los nutriólogos no sirven para nada, los nutriólogos solo mandan ensaladas, ¿no tienes una especialidad?, deberías estudiar medicina” (Alumna F del 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“Un médico me regañó delante de mis compañeras por comer un panqueque y acompañarlo con agua; me criticó diciendo que no me cuidaba ni procuraba mi alimentación, por lo que sentí mucha pena, así que ya no como panqueques con agua, aunque sé que nutricionalmente no tiene nada de malo” (Alumna 2 del 11° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“Los pacientes desconfían más del nutriólogo por el peso de la bata médica” (Docente A, 2024).

El *ethos*, por otra parte, suele englobarse dentro de la noción de *habitus*, aunque este se refiere a la existencia colectiva y a las experiencias vividas materializadas como una postura moral. De manera concreta, se puede ver reflejada en los valores, normas y prácticas morales de una comunidad o grupo social, lo que define la identidad colectiva del grupo y guiará, por ende, el comportamiento de los individuos y las percepciones de estos en relación a diferentes cuestiones éticas y morales; por lo que se manifestará en las representaciones sociales de la institución y en las prácticas culturales de la comunidad, influyendo de esta manera en la vida cotidiana y las interacciones sociales (Giménez, 2005); de tal manera que las estructuras educativas influyen en cómo los estudiantes experimentan su proceso de aprendizaje, cómo lo interpretan y por ello, cómo le dan sentido a estas experiencias dentro de su propio marco subjetivo:

“En el plan de estudios de la UMAG vienen muchas materias de tecnología de alimentos, que se pueden cambiar por otras materias que contribuyan más en nuestra formación, como fisiopatología, farmacología y bioquímica. Además, no hay una especialización, es decir, no hay una estructura, por lo que no sabes para dónde ir. A parte, muchos de los docentes no tienen experiencia en las materias que imparten, por lo que se nota que estos

profesores no entienden lo que explican” (Alumnos del 11° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

El *hexis*, por último, se refiere a la existencia o experiencia vital individual, concepto que es influenciado por la fenomenología existencialista, que enfatiza la experiencia subjetiva y la interpretación personal del mundo, lo que determina la interiorización y objetivación de la cultura, entrelazándose con las estructuras sociales. Esto quiere decir que a través del *hexis*, los sujetos expresan de manera corporal el *habitus*, ya sea a través de la presentación física (el aspecto) y lo que se consideraría como un comportamiento adecuado en un contexto social específico (Giménez, 2005), como cuando el nutriólogo que atiende a un paciente se coloca en “modo nutriólogo” (caracterizado por una actitud impasible y distante), independientemente de que el paciente lo trate como tal. Para el caso de la observación etnográfica dentro de la UMAG, y más concretamente a partir de los dibujos etnográficos realizados por los sujetos de estudio, se puede interpretar que un componente fundamental del *hexis* para esta comunidad son las batas, filipinas y pijamas quirúrgicas relacionadas con la práctica médica, aunque no se ejerza la profesión dentro de un ámbito hospitalario, ni el modelo educativo se encuentre especializado en esta área. Esto se refleja concretamente, por ejemplo, con dos situaciones observadas en la mayoría de los dibujos etnográficos:

- a) La presencia de personas sentadas inmóviles en sillas es invariable, lo que indica la percepción que se tiene del paciente como aquel que espera, como un sujeto pasivo, casi inerte.
- b) El nutriólogo sentado detrás del escritorio, en una tarima o con un pizarrón: todos ellos son elementos que dibujan una línea divisoria entre ellos (la comunidad del que “sabe”) y los otros (los “ignorantes”, los que deben ser educados). Esto incluso se puede observar en los nutriólogos docentes y el trato que tienen hacia los alumnos.

Resaltó, además, el hecho de que la mayoría de los sujetos se visualizaban tanto a sí mismos como a otros nutriólogos al frente de un pizarrón o detrás de un escritorio, hecho que se relaciona íntimamente con la práctica docente, o como parte de una actividad que busca el educar a otros. También, estas ilustraciones denotan un entusiasmo particular de los individuos por el perfeccionismo, siendo por lo general muy pulcros al momento de plasmar en papel sus ideas, borrando de manera constante cualquier error percibido o asimetría en los trazos de sus esbozos; algo que se relaciona a su vez con la propia imagen personal, pues los nutriólogos de la UMAG con frecuencia buscan proyectar una apariencia de perfección a través de la higiene y salud, por medio del aseo personal. Así, los programas educativos, los materiales didácticos y las normas institucionales representan la objetivación del *ethos* y del *habitus* en el campo educativo nutricional; mientras que los propios estudiantes y profesionales de la nutrición internalizan estas disposiciones a través de su educación y práctica diaria, manifestándose como *habitus* y *hexis* (subjetivación).

Mediante el proceso activo y dinámico de la interiorización, los sujetos adoptan y hacen suyos los elementos culturales que aprenden a través de la socialización y la interacción con su entorno, lo cual implica la negociación y construcción de significados por parte de los individuos. Esto normalmente empieza desde una edad temprana gracias a la influencia de la familia, la escuela y a otros agentes de socialización presentes en el ambiente, como las instituciones sociales, grupos de pares, medios de comunicación, etc. Dichos procesos nos ayudan a comprender cómo la cultura influye en la construcción de las identidades de los futuros nutriólogos, y en la dinámica que la sociedad ejerce hacia con ellos; determinando de esta manera, los comportamientos y actitudes que estos individuos asumen y se reflejan en su trato con las demás personas, entre los mismos profesionales de la nutrición y hacia la alimentación. Este hecho se ejemplifica claramente mediante el desprendimiento de su propia concepción como un ser comensal (fenómeno que se pudo observar más acentuado en los sujetos mientras más tiempo tuvieran siendo nutriólogos), dando lugar a la subjetivación en la educación nutricional, misma que será determinada por el *habitus* convertido en disposiciones duraderas que guiarán las elecciones alimentarias de los estudiantes de manera casi automática, influenciando sus decisiones diarias sin necesidad de una reflexión constante (Giménez, 2005). Esto se manifiesta claramente a través de afirmaciones que definen a la persona a través de una identidad profesional, como, por ejemplo:

“En el pueblo hay un mayor fomento a la alimentación sana, ya que todo es más orgánico. En la ciudad, la comida es de menor calidad, ya que todo es muy procesado” (Alumnos del 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“Al inicio de la carrera se crea un miedo a la grasa, y con el tiempo se regula. Ya no da tanto miedo el comer mal; como diferente a como comen en mi familia, más sano” (Alumnos del 11° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“Odio a los azúcares, porque tengo una condición metabólica que me genera hipoglucemia. Por ello, tiendo a evitarlos, salvo el alcohol. Por eso trato de cuidarme mucho y a veces siento culpa porque sé de manera automática lo que contienen los alimentos, y sé que me causan mal. Por eso siento alivio cuando como un pan sin azúcar, llegándome a comer hasta dos porciones” (Docente A, 2024).

Lo anterior también se relaciona con el hecho de que, mientras más años lleve el nutriólogo ejerciendo la profesión, más evidentes se harán las diferencias entre una cultura alimentaria hegemónica en contraposición de una cultura alimentaria con elementos de una perspectiva antropológica (el discurso acerca de que los alimentos te dan energía o te hacen sentir satisfecho). Esto se puede apreciar de manera particular en las entrevistas y dibujos etnográficos analizados, pues se lograron identificar alimentos que conformaban un patrón denominado como “saludables”, los cuales se relacionan con un

bajo contenido energético, abundante contenido en agua y fibra o un origen “natural” u “orgánico”; y, por otro lado, también se logró identificar un patrón conformado por alimentos denominados como “no saludables” (caracterizados principalmente por un elevado contenido calórico o ricos en grasas y azúcares o sodio, industrializados o refinados). En el caso de los nutriólogos docentes, la variedad de los alimentos denominados como “saludables” se redujo considerablemente, sobre todo si se compara con los alumnos del 2° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, donde se puede apreciar una mayor apertura para consumir alimentos densamente energéticos o ricos en ciertos nutrientes clave y quienes, a su vez, serán los reproductores directos e indirectos de esta cultura alimentaria. Todo lo cual, hace evidente la internalización del discurso profesional nutricional en los docentes. Ver Tabla 2.1.

Tabla 2.1. Cultura nutricional hegemónica versus cultura nutricional cotidiana.

Sujeto.	¿Qué come?	¿Qué no come?	¿Cómo justifica sus elecciones alimentarias?
Docente A.	<ul style="list-style-type: none"> • Aguacate. • Naranja. • Pan dulce. • Chocolate. • Lechuga. • Alcohol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Azúcares. 	“Odia” los azúcares porque tiene una “condición metabólica” que le genera “hiperglucemia”.
Alumno 1 del 11° Cuatrimestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Aguacate. • Manzana. • Agua natural. • Pan tostado con mermelada. • Ensalada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tacos. • Pizza con pepperoni. • Galletas con chispas de chocolate. 	La mayor parte del tiempo consume una “dieta balanceada”, salvo cuando (a veces) sale con amigos o familia.
Alumna D del 2° Cuatrimestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Manzana. • Maíz. • Verduras. • Frutas. • Carnes. • Panes. • Aceites. • Agua. • Huevo. 	No menciona quitar alimentos de la dieta.	N/A.

Fuente: elaboración propia, 2024. Donde: N/A = No aplica.

Como se puede observar en la tabla anterior, a partir de la interacción con los actores sociales, se detectaron dos tipos de representaciones sociales de índole nutricional: la profesional nutricional y la cotidiana, cuya diferencia radica en que la primera es producto de la interiorización de la cultura, como resultado de la formación nutricional en la UMAG; y, la segunda, consiste en la cultura alimentaria primigenia, que es con la que llegan los estudiantes a la licenciatura y que viene con su experiencia cotidiana, misma que fue inculcada desde su entorno familiar a través de sus padres. Las representaciones sociales del profesional de la nutrición, más allá del discurso, se centra en las dimensiones orgánicas de los alimentos, y esto está relacionado con la concepción canónica y actual del cuerpo sano, el cual se caracteriza a su vez por un cuerpo delgado (se podría decir incluso, que mientras más delgado se conciba al cuerpo, más se asocia a la salud como un estado de completo bienestar, conceptualización que es, desde luego, irreal por las circunstancias de la vida misma). Sin embargo, la idea central que propone la presente investigación es la de reconciliar ambos aspectos para que, de esta manera, puedan entablar un diálogo reconciliador entre ambas visiones, la cotidiana y la hegemónica. Es decir, desde un punto de vista holístico, la ciencia nutricional se beneficiaría ampliamente de buscar cómo configurar los aspectos de una dieta saludable dentro de la alimentación cotidiana de los individuos, de tal manera que se logre una amalgama si bien no perfecta, pero funcional y que brinde resultados sobre la salud pública a largo plazo.

Las representaciones sociales, por lo tanto y desde esta propuesta, son abordadas como parte del proceso de objetivación de la cultura, ya que estas son construcciones mentales compartidas por los miembros de una sociedad. Su función principal es que, a través de ellas, les permiten a los sujetos interpretar y dar sentido a su entorno social y cultural. Estas se manifiestan en forma de símbolos, mitos, estereotipos, narrativas y otros elementos culturales que se comparten y transmiten dentro de una comunidad. Otras de sus funciones radican en proporcionar a los individuos marcos de referencia para interpretar la realidad, además de legitimar ciertas prácticas y estructuras sociales que faciliten la comunicación o la cohesión colectiva, ya que moldean las percepciones, actitudes y acciones de las personas dentro de su entorno cultural, lo que resulta indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y también para aclarar los determinantes de sus prácticas, de tal manera que una representación siempre es la representación de algo para alguien (Giménez, 2005).

Es por lo anterior que no se puede hablar sobre una realidad objetiva o superior, debido a que toda realidad es representada y apropiada por el individuo o el grupo, y es reconstruida en su sistema cognitivo, además de estar integrada en su sistema de valores, mismos que dependerán de su historia y del contexto social e ideológico circundante, por lo que las representaciones sociales permiten a los sujetos el conferirle sentido a sus conductas y entender la realidad a través de su propio sistema de referencias, con la finalidad de adaptarse a dicha realidad y definir en ella un lugar para sí mismos. Esto se relaciona con, por ejemplo, el hecho de que, aunque el nutriólogo no es un médico, aun así, se ve obligado a usar una bata blanca como si lo fuera, desde su etapa formativa y por reglamento escolar

(sistema objetual); aun cuando las batas, lógicamente, sólo sirven para prevenir la contaminación personal con agentes peligrosos para la salud; ya que su uso está ligado directamente a sus efectos en su contexto: generar confianza, respeto y credibilidad en los pacientes y en la comunidad médica. Sin embargo, es importante hacer notar otras dinámicas que se presentan, especialmente cuando se trata de relaciones entre grupos, ya que, en este tipo de situaciones, las representaciones tienen por función esencial el justificar los comportamientos adoptados respecto del otro grupo. Así, en situaciones de relaciones competitivas, se irán elaborando progresivamente las representaciones del grupo contrario con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra, manteniendo y reforzando la posición social del grupo involucrado; perpetuando y justificando de esta manera la diferencia social que puede dar como resultado la discriminación o el mantenimiento de una distancia entre los grupos respectivos (Giménez, 2005), lo que explica la confrontación existente entre los saberes hegemónicos nutricionales y los saberes cotidianos:

“Los pacientes son ignorantes, no quieren entender y no queda más que dejarlos, porque solo te dan el avión” (Alumnos del 2° Cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

“Aunque tengas el conocimiento, los pacientes siempre tienen alguna objeción porque entran en negación; aunque con paciencia y sin confrontar puedes lograr que entren en confianza, se abran y que entiendan” (Alumnos del 11° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición, 2024).

Es así como se pueden determinar dos grandes grupos de representaciones identificadas durante la ejecución del trabajo etnográfico, las cuales consisten en, por un lado, las representaciones institucionales de índole económica bajo el contexto de la globalización tecnificadora, y, por otro, las representaciones sociales que influyen en la cosmovisión que los nutriólogos tienen de sí mismos y sobre la profesión nutricional dentro del desarrollo profesional en la UMAG. En el caso de las primeras, éstas se encuentran definidas y delimitadas por el modelo educativo en nutrición y en particular, a través de su mapa curricular, pues es en donde se puede apreciar el enfoque económico y de lógica mercantil, dilucidándolo principalmente a través del análisis del discurso que configuran a sus perfiles de ingreso, egreso, objetivo general de la licenciatura y malla curricular; todos ellos circundantes al núcleo central de “calidad”, entendida en su origen por esta institución educativa desde el paradigma industrial creado por el estadounidense Edwards Deming, donde se determina que, en las líneas de producción automatizada, sólo son permitidas una cierta cantidad estandarizada de defectos; información que se obtuvo a partir de las entrevistas realizadas al personal administrativo. En cuanto a las últimas, estas se harán evidentes por medio de los saberes tanto hegemónicos como cotidianos analizados en los párrafos anteriores, aunque ambas también determinan el modelo educativo en nutrición.

Las representaciones institucionales en la UMAG se pueden entender, por otro lado, con base en los conceptos clave extraídos, como se mencionó antes, de una de las entrevistas en profundidad realizadas al Director de Planeación y Calidad Educativa, pues en ella se puede examinar la visión bajo la cual se establece la Licenciatura en Nutrición para dicha institución. En esta, se menciona con claridad que la carrera no nace de una necesidad social, pues, según este enfoque, los nutriólogos no poseen un campo laboral propio, ya que es el Estado quien les asigna el trabajo de los nutriólogos a los médicos (aun cuando la revisión histórica indica que fueron los propios médicos quienes dieron lugar a la carrera de Nutrición, enfocada al estudio de los alimentos y su impacto en el organismo). Acotando de esta manera el campo de acción disciplinar de su propio programa académico. A su vez, este tipo de narrativas suelen relacionar a las carreras dedicadas al servicio como aquellas que son “improductivas”, pues su enfoque es difícil de explotar económicamente como una mercancía comercial. Es así como se explica que la UMAG no tiene academia, ni está interesada en construir una escuela de nutrición, principalmente porque de inicio, no la ve. No la percibe como una ciencia que aporte investigación, conocimiento y soluciones a las problemáticas de la sociedad en su contexto. No la concibe tampoco como una ciencia y, por ende, no hay dirección o rumbo ni tampoco objetivos o estrategias claras que guíen su actuar y su razón de ser más allá del hecho económico en sí mismo:

“La de Nutrición es una de las principales carreras en la UMAG, por la cantidad de alumnos que solicitan cursarla. Más aún por el evento Nutriimagen, que es el que más gancho tiene a nivel poblacional, en parte también por ser de los más antiguos, con 10 años” (Coordinación de la Licenciatura en Nutrición y Gastronomía, 2024).

Dado lo anterior, no es de sorprender que sea la misma institución quien reconozca que su tradición en nutrición no sólo no está creciendo, sino que, además, se encuentra actualmente en declive; debido también a que, como se deja entender en un artículo científico que fue compartido durante el período de observación participante:

“Con el desarrollo de la tercera revolución científica tecnológica y su impacto en tecnología de punta en algunos campos relacionados con la nutrición como la biogenética, existe la posibilidad que el campo de las disciplinas de la nutrición y los alimentos genere sus propios objetos y metodologías de estudio y se transformen en el futuro en ciencias de la nutrición y de los alimentos, tal y como de forma equivocada se le considera actualmente” (Crocker-Sagastume et al., 2012).

Capítulo 3. Producto de incidencia.

3.1 Caracterización general.

Bajo el contexto de la presente investigación, la antropología aplicada en el campo de la docencia consistió en llevar los conocimientos teóricos de la antropología básica a la práctica, siendo el científico quien lograría esta reconciliación, por medio del análisis de las representaciones sociales presentes en el campo formativo de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición perteneciente a la UMAG, y por cuyos saberes hegemónicos se entra en conflicto con los saberes nutricionales cotidianos; de tal manera que detonase en este caso, un eje social para el desarrollo profesional en los alumnos, sensibilizándolos ante las necesidades humanas de los pacientes más allá de su corporalidad (entendida como *corpus* biológico), del cual se obtuvo como producto de incidencia el rediseño de la planeación didáctica correspondiente a la materia de “*Cultura alimentaria*”, basada en un análisis etnográfico sobre la forma en la que los nutriólogos docentes y los alumnos perciben al fenómeno alimentario, para que, de esta manera, sea la propia institución quien analice la actualización del diseño curricular de la licenciatura.

Este enfoque holístico entre las ciencias básicas y aplicadas que, según Uribe (2015) en su trabajo “*Antropología aplicada. Momentos de un debate recurrente*”, reconoce la complementariedad de ambos enfoques; considerando que en conjunto pueden enriquecerse mutuamente, aunque la tensión entre ellas es una parte natural en este campo de conocimiento; aun así, gracias a su abordaje dual, se puede contribuir de manera significativa en el análisis y entendimiento de los desafíos culturales y sociales contemporáneos acerca del tema planteado; de la misma forma que García-Chagoyán (2005) en “*Antropología aplicada en un despacho de consultoría: una revisión metodológica de casos aplicados en México*” nos ejemplifica que, derivado del meticuloso proceso de observación en el trabajo de campo, se puede realizar un análisis particularmente valioso para abordar las complejas dinámicas socioculturales de las cuales emanen propuestas de solución efectivas, como se pretende hacer en este trabajo a través del rediseño de la asignatura descrita anteriormente y que se detallará más adelante.

No se pretende caer, sin embargo, en una clasificación utilitarista de la ciencia (entendiendo al concepto de *utilitarismo* como aquel que se divide en el que es útil y el que no), como bien lo desarrolla Pérez Tamayo (2001) en su artículo “*Ciencia básica y ciencia aplicada*”. Recordemos que, para este autor, el principal interés del trabajo científico es el conocimiento, independientemente de si este proviene de la investigación en ciencias básicas o ciencias aplicadas, por lo que es necesario el trabajo colaborativo entre ambas para proponer soluciones efectivas ante los problemas que se plantean en el quehacer de la vida cotidiana (o no) de las personas, tal y como se plantea en el presente trabajo. Es importante aclarar también el papel que como investigador se asumió dentro del contexto que se propuso intervenir

bajo este enfoque, y para lo cual se obtuvo como producto final, la mencionada propuesta de planeación didáctica; definida a su vez, según Zabalza (2003) en su trabajo *“Competencias docentes del profesorado universitario”*, como:

“Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles” (Zabalza, 2003).

Esta propuesta de modificación a la planeación didáctica que resultó del análisis de las representaciones sociales presentes en la Licenciatura en Nutrición, se gestionó específicamente sobre la materia de *“Cultura alimentaria”*, ya que ésta se cursa durante el primer año de la licenciatura, ubicándose en el nivel básico de la misma; además, según el mapa curricular de la institución investigada, se posiciona dentro de los saberes correspondientes a las ciencias naturales o tronco común, las cuales son altamente susceptibles de posicionarse fijamente en la corriente de pensamiento biologicista, como parte de la filosofía positiva, pudiendo dar como resultado, entre otras cosas, la formación de nutriólogos con baja perspectiva social, que privilegien el estudio del cuerpo humano en su estructura y funcionamiento por encima de otras determinantes de la salud (Rojas, 2017). En el texto *“El científico también es un ser humano”* de Kreimer (2009), se discute ampliamente esta relación entre la ciencia y la humanidad, destacando que los científicos (incluyendo a los nutriólogos dentro de este contexto) no son sólo profesionales que trabajan en laboratorios o desde consultorios, sino que también son individuos con sus propias experiencias vitales, valores y emociones que conforman un criterio de intervención. El cual conviene, para el mejor de los intereses, que sea sensible a las necesidades propias de sus pacientes, más allá del estado biológico de estos.

La importancia que tiene el desarrollo de estos valores personales junto con el quehacer científico radica, entre otras cosas, en que éstos pueden influir en la toma de decisiones éticas, lo que se relaciona directamente con la necesidad de formar a los nutriólogos con una perspectiva más amplia o con un mayor nivel de especialización en este sentido, y que no se suele hacer dentro de las aulas institucionales de la universidad. Son estas las necesidades académicas propias de la institución anteriormente mencionada, las cuales se pretenden abordar en este producto de incidencia. Es también cada vez más creciente la necesidad de los alumnos por entender los contextos socioculturales que definen la alimentación cotidiana de la población en la que podrán contribuir para mejorar su calidad de vida; tal y como lo han dejado saber tanto la titular de la Coordinación de la Licenciatura en Nutrición y la Dirección de Planeación y Calidad Educativa, como los propios alumnos a la autora del presente trabajo, quien ejerció como docente autónoma en dicha institución; lo que, como menciona Nahmad (2015) en su

trabajo titulado como *“Desarrollo y evolución entre el quehacer antropológico y las políticas públicas indígenas en relación con el Estado mexicano”*, implicaría un mayor potencial generador de bienestar humano, pues se actuó desde la posición de la antropología aplicada como un miembro que pertenece al grupo estudiado, ya que:

“La antropología practicada directamente por miembros del propio grupo étnico resultará de gran relevancia para cualquier discusión a fondo sobre la llamada crisis de identidad de la antropología (causada por falsificaciones históricas, doctrinas raciales, dogmas nacionalistas y otros deformadores de las necesidades sociales reales de los pueblos étnicos que han producido más efectos dañinos que bienestar humano), y permitirá la emergencia y el reconocimiento de la construcción de una sociedad nacional que incluya y reconozca la diversidad étnica y cultural de México” (Nahmad, 2015).

Lo que se esperaba obtener con este producto aplicado es, primeramente, el proporcionarle a la institución un producto basado en el análisis sobre la forma en la que los nutriólogos docentes y los alumnos perciben al fenómeno alimentario a través de los saberes hegemónicos nutricionales en contraposición a los saberes cotidianos, para que, de esta manera, sea la propia institución quien analice la actualización del rediseño del mapa curricular de la licenciatura; tema que, por cuestiones temporales y de conocimientos teóricos y metodológicos, no se abordó dentro del estudio de esta especialidad, pudiendo ser retomado con posterioridad. Sin embargo, gracias al conocimiento obtenido acerca de las dinámicas sociales dentro de la propia institución, es como se pudo evidenciar la utilidad del rediseño de esta planeación didáctica, ya que se logró hacer una evaluación a través de la recopilación de datos antes y después de la implementación de la presente investigación, pudiendo determinar de esta manera si la nueva planeación didáctica contó con el sentido social esperado para las necesidades planteadas por esta población, en comparación al antiguo programa.

El rediseño de esta planeación didáctica, dentro del contexto de la antropología aplicada, fue un proceso que se benefició de la incorporación de diversas perspectivas y enfoques educativos, como, por ejemplo, el de Lee Shulman (1986) en su artículo *“Those who understand: knowledge growth in teaching”*, quien es conocido por su trabajo en la pedagogía y el conocimiento pedagógico del contenido; su enfoque destaca la importancia de comprender las características y las necesidades específicas de los estudiantes al diseñar los planes de enseñanza. Por otra parte, David Kolb (1984), en su libro *“Experiential learning: experience as the source of learning and development”*, es otro autor que aportó por su ciclo de aprendizaje experiencial, ya que destaca la importancia de la reflexión y la experiencia práctica en el aprendizaje. Estos autores y enfoques proporcionaron una base sólida para el rediseño de una planeación didáctica universitaria efectiva; seleccionando y adaptando los principios que mejor se ajustasen a los objetivos específicos contenidos en la presente investigación. Por otro lado, en cuanto al abordaje temático de la cultura alimentaria y la concientización social dentro del contexto de la

educación universitaria en relación con la alimentación, existen varios autores que pudieron aportar caracterizaciones importantes sobre el tema, sin embargo, se abordó sólo a Sidney Mintz, quien es un destacado antropólogo que ha realizado investigaciones influyentes en el campo de la antropología de la alimentación, la cultura e historia alimentaria y la globalización, particularmente con los siguientes trabajos:

- *“Sweetness and power: the place of sugar in modern history”* (1985), donde ha estudiado las prácticas alimentarias y las preferencias de alimentos en el Caribe, resaltando cómo la comida es un aspecto fundamental de la cultura y cómo las preferencias alimentarias están enraizadas en la historia y las dinámicas culturales.
- *“Tasting Food, tasting freedom: excursions into eating, power and the past”* (1996). En este trabajo, Mintz explora el viaje de los alimentos y bebidas a través de las fronteras para convertirse en parte de la dieta de diversas culturas, lo que a menudo conduce a adaptaciones y cambios en las prácticas alimentarias tradicionales.

Cambiando el enfoque de la materia, es posible que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para que puedan comprender, y con base en eso transformar sus intervenciones nutricionales en la población, de *doxa* a verdaderas propuestas de valor que interioricen quienes con ellos consulten, como bien lo señala Sidicaro (2003) en su trabajo *“La sociología según Pierre Bourdieu”*; por lo que, dada su propia naturaleza, esta gestión es susceptible de cuestionamiento, pues se deben de tomar en cuenta tanto los diferentes contextos sociales en los cuales los alumnos se desenvolverán durante su práctica profesional cotidiana (la cual no puede ser generalizable), como la propia estructura de la institución universitaria. Logrando la sensibilización de estos estudiantes ante las necesidades profundas y reales de los consultantes, se podrán observar manifestaciones concretas que se contemplaron abarcar dentro de la nueva planeación didáctica, como: el desarrollo de la capacidad por parte de estos para idear un menú tipo, que adecúe las necesidades culturales que los alimentos tradicionales cubren en una festividad y sociedad determinada, con las recomendaciones de ingestión diaria en una población dada, para cubrir un criterio puntual de temporalidad. De tal manera que estos futuros nutriólogos puedan enriquecer su formación profesional con una perspectiva humanista, ejecutando de manera simultánea la ciencia aplicada y la ciencia básica o teórica, tanto en el contexto de la antropología como en el de la nutrición, tal y como lo mencionan Uribe (2015) en su trabajo *“Antropología aplicada. Momentos de un debate recurrente”* y de nuevo Pérez Tamayo (2001) en *“Ciencia básica y ciencia aplicada”*.

Los ejes a partir de los cuales se pretendió desprender el producto aplicado de la presente investigación correspondieron también al concepto de representaciones sociales bajo la perspectiva socioantropológica nutricional, profundizando para ello con las categorías de saberes hegemónicos nutricionales, saberes cotidianos nutricionales y modelo educativo en nutrición de la UMAG,

expresándose a través de las variables de lo técnico (entendido como lo biológicamente definido y vigente), lo no técnico (entendido como los conocimientos no vigentes o prejuicializados), mapa curricular y las prácticas socioespaciales de comensalidad. Los indicadores que se abarcaron con posterioridad consistieron en, desde luego, las bibliografías utilizadas para la construcción de estos saberes nutriológicos por parte de los nutriólogos docentes y sus perfiles profesionales; así como también el perfil de ingreso, el perfil de egreso y el objetivo de la Licenciatura en Nutrición; además de las temporalidades alimentarias y su abastecimiento (como parte de la variable referente a las prácticas socioespaciales de comensalidad cotidianas mencionadas anteriormente).

Las posibilidades que emanan de la metodología anteriormente mencionada son tan variadas como los propios intereses y contextos en los cuales estén inmersos los alumnos que cursen con el nuevo programa. Sin embargo y de manera general, estos se abordarían desde el marco alimenticio general de cuatro periodos festivos mexicanos que se celebran en la mayor parte del territorio nacional, y que están íntimamente relacionados con la propia historia de la nación, para que, de esta manera, se pueda entender de mejor manera el contexto objetual y simbólico que tienen las tradiciones en torno al consumo de alimentos con la propia historia de la alimentación del país, otorgándole profundidad al fenómeno alimentario. Los días festivos que se pretenderían estudiar como parte del rediseño de la planeación didáctica "*Cultura alimentaria*", según los intereses propios de los alumnos y como se mencionó con anterioridad, son: el día de la Candelaria, el día de la Independencia, el día de los muertos y el "maratón Guadalupe-Reyes". En cuanto a las limitaciones del rediseño de la planeación didáctica y su gestión, aunque fue cumplimentada en tiempo y forma con lo establecido por la especialidad, se debió tener cuidado de no confundir lo esencial con lo accesorio, trivializando de esta manera el ejercicio del estudio simbólico de los rituales y tradiciones que aportan balance y equilibrio a las sociedades que practican ciertas costumbres alimentarias. Además, por la misma naturaleza del curso, este no podrá ahondar en cada uno de los elementos que construyen a estas fechas ceremoniales ni tampoco se podrán elaborar propuestas que irrumpen con el habitus esencial de estas poblaciones.

Derivado de la propia práctica clínica en el área nutricional, por otra parte, se puede constatar que dicha visión integral del ser humano no se suele enseñar ni transmitir en las aulas de las facultades de la Licenciatura en Nutrición, y, además, es bastante objetivo afirmar que esta formación no sólo es necesaria para el trabajo correctamente ejecutado, sino que es sumamente importante para generar confianza y seguridad en los pacientes. Para lograr dicha aproximación es por lo que se pretende aprovechar el conocimiento obtenido a través de la ciencia antropológica, cuyo papel estelar radica en el entendimiento de los porqués detrás de la conducta social en torno a la alimentación, empezando por comprender la manera en cómo esta se concibe para los propios nutriólogos y estudiantes; así, la antropología aplicada tendría un papel esencial para el rediseño y gestión de la planeación didáctica que contemple esta visión más completa del hombre en sí mismo. Igualmente, también se puede decir que es fundamental para la propia realización profesional y personal del nutriólogo; ya que, quien no toma

en cuenta las realidades que viven las personas que acuden a un servicio de atención nutricional, está limitando en mayor o menor medida su potencial de acción en el mejoramiento de la salud, calidad de vida, prevención de enfermedades y satisfacción de quienes con él consulten.

El recorrido histórico de la antropología aplicada a través de diferentes propuestas desarrolladas por los autores revisados en la especialidad, por otra parte, dan cuenta tanto de la evolución como de los desafíos que ha tenido esta disciplina en el siglo XXI, como bien lo desarrolla Cadenas (2005) en su artículo *“La antropología aplicada en una sociedad compleja”*, donde señala que ésta se ejecuta con base en datos, perspectivas, teoría y métodos antropológicos para identificar, evaluar y resolver problemas sociales, por lo que se nutre del trabajo y experiencia del científico que la desempeña; así, los estudios cualitativos desarrollados bajo esta metodología referirán una sensibilización especial ante la problemática a estudiar (el de la antropología de la educación nutricional), como en este caso será específicamente para las representaciones sociales sobre los saberes hegemónicos nutricionales que definen el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG.

Pereira (2007), así mismo, en su trabajo titulado como *“Roger Bastide y los límites de la antropología aplicada tradicional”*, señala la importancia que tiene el no caer en el juego de la “ingeniería social” pues esta carece, precisamente, de la perspectiva mencionada anteriormente, brindando si acaso soluciones superficiales, pues no toman en cuenta ni profundizan realmente en la “mirada cultural” que señala Cadenas. Latapí (2005), por su parte, en su trabajo *“Enseñanza y aprendizaje de la antropología aplicada en México”*, nos aterriza de manera muy adecuada al contexto del trabajo realizado en la presente investigación, pues aborda la problemática referente a cómo se enseña la antropología aplicada en entornos académicos, siendo un símil con la problemática de la enseñanza universitaria de la ciencia nutricional. En ambos casos, es menester del investigador reconciliar la parte teórica de su ciencia con la práctica aplicada al mundo real; en este caso, las recomendaciones nutricionales basadas en hechos científicos medibles y comprobables al terreno de las particularidades o excepciones de los saberes de la vida cotidiana alejada de la hegemonía médica nutricional, pero igualmente válida.

Por lo anterior y para contribuir al bienestar de la comunidad que se buscó analizar, fue necesario tener en cuenta, en primera instancia, a los actores clave de la institución involucrados en el desarrollo del mapa curricular de la licenciatura (los cuales se han mencionado anteriormente) y las relaciones sociales que se tejen en este ámbito, tal y como lo señala Pérez-Lizaur (2005) en su trabajo *“Antropólogos aplicados, demandantes y usuarios: la importancia de las relaciones sociales en el planteamiento e instrumentalización de los proyectos”*. En él, nos dice que la metodología de la antropología aplicada implica que la presente investigación debió partir de un planteamiento teórico (marco conceptual), seguida del trabajo de campo que arrojará resultados orientados a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los saberes hegemónicos nutricionales que

definen el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición de la UMAG? A partir de esto, se logró plantear una propuesta de solución que encarnase el rediseño de la asignatura mencionada.

En otro orden de ideas, una de las últimas etapas evolutivas del desarrollo de la antropología aplicada que contribuye en la elaboración metodológica del presente trabajo, nos la da Orozco (2016), cuando nos habla de *“La antropología al servicio del marketing”*, ya que nos invita a reflexionar sobre las implicaciones que tiene el saber antropológico, y en la influencia que puede ejercer para el desentrañamiento del comportamiento de los sujetos de estudio. Es por ello por lo que debe tomarse en cuenta que, si bien estos saberes pueden ser aplicados con un fin lucrativo, no por ello deben convertirse en una actividad deshumanizada y deshumanizadora, ambos conceptos que de igual manera se pueden replicar en la actividad educativa privada; por lo que, desde esta perspectiva planteada, se puede entender a la antropología aplicada como el arte de entender y atender de manera empática a las problemáticas presentes en la enseñanza de la ciencia nutricional de la UMAG, que no ha logrado armonizarse con los quehaceres de la vida cotidiana dentro de su entorno.

3.2 Dinámica de aplicación.

Los sujetos clave con los cuales se trabajó de primera mano, fueron, en primera instancia, con la LN. Ma. Guadalupe Flores Ibarra, Coordinadora Académica del Área de Nutrición y Gastronomía; esto con la finalidad de obtener la documentación básica a partir de la cual se realizó el análisis e intervención. De igual manera, fue de vital importancia para la gestión de dicha propuesta ante el Mtro. Rafael Fiscal Flores (Director de Planeación y Calidad Educativa) y el Mtro. Rafael Calva Muñoz (Director General), quienes son los agentes que decidirían la pertinencia o no de la implementación final de esta propuesta. En la Tabla 3.1, se pueden apreciar los diferentes elementos que comprendieron la dinámica de aplicación del presente producto de incidencia.

Tabla 3.1 Componentes del producto aplicado.

Temporalidad:	Del viernes 23 de febrero del 2024 al martes 30 de abril del 2024: 60 días en total.
Recursos:	<p>Para la recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luz e internet. • Computadora y celular con la aplicación de Grabadora de voz. • Libreta para las notas de campo. • Pluma negra, corrector y marca textos. • Credencial de docente. • 15 horas libres por semana, de lunes a viernes. • Consultorio de nutrición UMAG.

Fuente: elaboración propia, 2024.

Tabla 3.1 Componentes del producto aplicado (continuación).

<p>Recursos:</p>	<p>Para la elaboración del análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luz e internet. • Computadora y Software Microsoft Office. • Hojas blancas. • Bibliografía estudiada. • Plumaz de color: negro, rojo, azul, verde y marca textos. • 30 horas libres por semana, de lunes a viernes. <p>Para la elaboración de la propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impresora con tinta negra y a color. • Hojas blancas. • Pluma negra. • Carpeta tamaño carta.
<p>Estrategias de implementación:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obtener el mapa curricular de la Licenciatura en Nutrición (ver ANEXO B). 2. Verificar en qué nivel se inserta la materia propuesta (básico, intermedio o de profundización). 3. Analizar de manera individual los perfiles de ingreso, egreso, objetivo general de la licenciatura y su plan de estudio. 4. Obtener la planeación didáctica correspondiente a la materia de “<i>Cultura alimentaria</i>”, a través de la Coordinación de la Licenciatura en Nutrición (ver ANEXO C). 5. Analizar de manera individual la pertinencia de su localización dentro del mapa curricular y verificar los perfiles docentes de quienes imparten la materia. 6. Indagar, a través de entrevistas, observación participante, dibujos etnográficos y notas de campo, acerca de las prácticas socioespaciales de comensalidad y las representaciones sociales de los saberes hegemónicos nutricionales tanto técnicos como no técnicos que chocan con los saberes nutriólogicos cotidianos entre los nutriólogos docentes (2 personas), alumnos del 2° y 11° cuatrimestre de la Licenciatura en Nutrición (6 y 2 personas, respectivamente) y egresados (8 personas). 7. Categorizar, analizar e interpretar los datos obtenidos de manera individual. 8. Realizar las modificaciones en la planeación didáctica acordes a los resultados obtenidos para cumplir con los objetivos propuestos en la presente investigación. 9. Presentar la propuesta ante la Coordinación. 10. Corregir las observaciones realizadas por parte de esta. 11. Enviar documentación a revisión por parte de la Dirección de Calidad Educativa. 12. Corregir observaciones. 13. Enviar a Dirección General para su aprobación final (o no) y obtener documento probatorio.

Fuente: elaboración propia, 2024.

3.3 Planeación.

La planeación de un trabajo etnográfico en el ámbito de la antropología aplicada constituye un proceso meticuloso y riguroso, orientado a comprender en profundidad las dinámicas culturales y sociales de un grupo específico, por lo que, en este contexto, este trabajo implicó la inmersión en el entorno educativo nutriólogico, que arrojó como resultado la recolección de datos cualitativos que permitieron identificar las necesidades y oportunidades de mejora en la metodología de enseñanza; para

lograrlo, resultó fundamental el elaborar en primera instancia una guía esquematizada con las actividades a ejecutar, con el fin de optimizar el tiempo y los procesos del análisis etnográfico, así como también para la elaboración del producto aplicado. Ver Tabla 3.2.

Tabla 3.2 Cronograma para la elaboración del producto aplicado.

Actividad	Febrero 2024		Marzo 2024				Abril 2024				Mayo 2024		
	23-29	1-8	9-16	18-23	25-27	28-30	1-12	13-20	22	23-25	26	29-30	28
1	AP/AR												
2	AP/AR												
3		AP/AR											
4	AR	AP											
5		AP/AR											
6			AP		AR								
7					AP		AR						
8						AP						AR	
9								AP				AR	
10									AP			AR	
11										AP		AR	
12											AP	AR	
13												AP	AR

Fuente: elaboración propia, 2023. Donde: AP = avance programado; AR = avance real. Los números del 1 al 13 corresponden a los numerales de las estrategias de implementación contenidas en la Tabla 3.1.

Como resultado de la planificación estructurada del producto de incidencia y, derivado del análisis realizado a partir del marco histórico y conceptual sobre el modelo de enseñanza en nutrición de la UMAG, es que se determina la importancia que tiene para los alumnos comprender el trasfondo social de la alimentación en el contexto particular de la cultura mexicana, abarcando los siguientes temas como columnas fundamentales de la nueva planeación didáctica correspondiente a la asignatura “*Cultura alimentaria*”:

- Unidad I: cultura. En esta primera unidad de acercamiento formativo, se busca que el alumno analice cómo es que la cultura define a la alimentación humana, más allá de la respuesta biológica derivada de los mecanismos emocionales o fisiológicos responsables de la sensación de hambre y saciedad.
- Unidad II: relación entre la antropología y la alimentación. En esta unidad se pretende que el alumno analice el sistema culinario a partir de las aportaciones dadas a través de la antropología al acto social de la alimentación.
- Unidad III: formas de expresión social como prácticas del sistema alimentario mexicano. En esta unidad, será necesario que el alumno aprenda a realizar un ejercicio de observación etnográfica

en algún contexto festivo mexicano, para, a partir de este, poder realizar una intervención nutricional respetuosa, ética y acorde al sistema alimentario analizado.

- Unidad IV: períodos socioculturales de México y su impacto en nuestra alimentación. Con esta unidad se pretende que el alumno analice cómo es que los diferentes períodos históricos que han marcado a la cultura culinaria mexicana han modificado en el pasado y en el presente nuestro sistema alimentario; incluyendo a los procesos actuales de globalización.

3.4 Análisis de los datos derivados del producto aplicado.

Los datos obtenidos a través del análisis cualitativo de la información recolectada a través de las entrevistas, observación participante y notas de campo fueron vertidos en un sistema de categorización para ser clasificadas. Estas fuentes de datos contienen información descriptiva y significativa, mismas que resultaron de utilidad para identificar patrones en los temas abordados. Estos patrones condujeron a la interpretación teórica planteada con anterioridad en el presente trabajo, con la finalidad de entender el significado profundo de los discursos; por lo que, a continuación, se presentará un modelo de clasificación por categorías consistente en dos cuadros comparativos, que se centrarán en mostrar lo encontrado durante el análisis de los indicadores propios del modelo educativo actual (ver ANEXO B), y lo propuesto como mejora a aplicar (ver Tabla 3.3 y Tabla 3.4).

Tabla 3.3 Lo encontrado durante el análisis de los indicadores.

Representaciones sociales definidas por el mapa curricular en el modelo educativo nutricional, a través de la planeación didáctica perteneciente a la materia de "Cultura alimentaria".		
Indicadores.	Saberes hegemónicos nutricionales técnicos y no técnicos.	Saberes cotidianos nutricionales desde las prácticas socioespaciales de comensalidad (como el abastecimiento y temporalidad alimentarias).
Objetivo general de la materia o meta abarcadora.	"Conocer cómo se conforma y se establece la cultura alimentaria en México por medio de las relaciones históricas, sociales y económicas".	No se mencionan.
Tópicos generativos.	No se mencionan.	No se mencionan.
Bibliografías propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • "Historia de Nuevo León" de Israel Cavazos Garza. • "Breve historia de la comida mexicana" de Flores y Escalante. • "Los alimentos y el hombre" de Miriam Lowenberg. 	<ul style="list-style-type: none"> • "¡Vivan los tamales!, La comida y la construcción de identidad mexicana" de Jeffrey Pilcher. • "Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres" de Jesús Contreras.
Actividades de aprendizaje y metodología.	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Textos académicos". • "Red semántica". • "Asimilación de los contenidos" 	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Análisis de experiencia". • "Estudio de casos".

Fuente: elaboración propia, 2024.

Tabla 3.3 Lo encontrado durante el análisis de los indicadores (continuación).

Representaciones sociales definidas por el mapa curricular en el modelo educativo nutricional, a través de la planeación didáctica perteneciente a la materia de "Cultura alimentaria".		
Indicadores.	Saberes hegemónicos nutricionales técnicos y no técnicos.	Saberes cotidianos nutricionales desde las prácticas socioespaciales de comensalidad (como el abastecimiento y temporalidad alimentarias).
Actividades de aprendizaje y metodología.	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Textos académicos". • "Red semántica". • "Asimilación de los contenidos" 	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Análisis de experiencia". • "Estudio de casos".
Recursos didácticos.	Recursos materiales para la impartición de clases presenciales.	No se mencionan.
Normas y procedimientos de evaluación.	Se explican los momentos y la metodología de evaluación, así como también los diferentes aspectos que conforman la calificación final del alumno.	No se mencionan.
Requerimientos de perfil del docente que impartirá la materia.	Licenciado en Nutrición o en Historia de México con Especialidad en Historia de los Alimentos.	No se mencionan.
Ubicación en la malla curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptual. • Nivel básico. • Ciencias Naturales. 	No se mencionan.
Perfil de ingreso a la licenciatura.	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Disponibilidad para la atención de personas con alguna deficiencia nutricional". • "Afán de superación y progreso". • "Conocimiento básico del área de la salud". 	No se mencionan.
Perfil de egreso de la licenciatura.	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Conocimientos del proceso salud-enfermedad". • "Manejo adecuado de los recursos, instrumentos y de tipo terapéutico nutricionales". • "Preciso en cuanto al conocimiento de las patologías nutricionales y su atención". • "Centrado en las necesidades nutricionales del individuo y sociedad". • "Aplicación de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos respecto a la atención de individuos con afecciones nutricionales." • "Incorporar nuevas tecnologías y procedimientos". 	No se mencionan.
Objetivo general de la licenciatura.	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Competitividad en el campo clínico, comunitario, servicios de alimentación y otros". • "Producción de bienes y servicios del área de alimentación y nutrición". • "Capaces de aplicar y difundir el conocimiento científico y tecnológico de la nutriología". • "Administrar diagnósticos y planes de intervención a fin de solucionar riesgos y problemas de la alimentación y nutrición". 	No se mencionan.

Fuente: elaboración propia, 2024.

Tabla 3.4 Propuesta de aplicación resultado del análisis anterior.

Representaciones sociales definidas por el mapa curricular en el modelo educativo nutricional, a través de la planeación didáctica perteneciente a la materia de "Cultura alimentaria".		
Indicadores.	Saberes hegemónicos nutricionales técnicos y no técnicos.	Saberes cotidianos nutricionales desde las prácticas socioespaciales de comensalidad (como el abastecimiento y temporalidad alimentarias).
Objetivo general de la materia o meta abarcadora.	No se mencionan.	"Entender cómo se conforman las prácticas sociales entorno a la alimentación mexicana por medio de las relaciones históricas, medioambientales, económicas y políticas que determinan la cultura alimentaria en diferentes contextos".
Tópicos generativos.	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Comprender en su totalidad el contexto bio-psico-social de los individuos o comunidades". 	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Entender las raíces de la conducta alimentaria". • "Los enfoques y profundidad de los estudios culturales de la alimentación han variado de acuerdo con la visión dominante". • "Las prácticas alimentarias siguen motivadas por diferentes constreñimientos materiales y simbólicos".
Bibliografías propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • "Tratado de Nutrición", Gil. • "La atención a la salud en Mesoamérica antes y después de 1519", Gómez y Frenk. • "Composición de alimentos", Muñoz. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Antropología y nutrición", Bertran y Arroyo. • "Entre la gula y templanza", Corcuera. • "La invención de lo cotidiano", De Certeau. • "Comer relaciona y confronta mundos", Fernández. • "Territorio y cultura", Giménez. • "Nacionalismo culinario", Juárez-López. • "Lo crudo y lo cocido", Lévi-Strauss. • "La cultura", Malinowski. • "Dulzura y poder", Mintz. • "Tasting Food, tasting freedom", Mintz. • "Los herederos del maíz", Rosado y Villasante. • "Encuentro de dos fogones", Taibo.
Actividades de aprendizaje y metodología.	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Foros de discusión, trabajos académicos, prácticas, tutorías y exposición colaborativas". 	Palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • "Fomentando el análisis y reflexión del contexto actual de actuación". • "El alumno podrá presentar sus conclusiones".
Recursos didácticos.	Recursos materiales para la impartición de clases presenciales.	Excursión guiada al Museo Regional de Cholula.
Normas y procedimientos de evaluación.	Se explican los momentos y la metodología de evaluación, así como también los diferentes aspectos que conforman la calificación final del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayo sobre la cultura alimentaria prehispánica. • Observación etnográfica acerca de la festividad relacionada a la alimentación.
Requerimientos de perfil del docente que impartirá la materia.	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Nutrición con Especialidad en Antropología de la Alimentación. • Deontología del nutriólogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las prácticas culturales de las comunidades.
Ubicación en la malla curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptual. • Nivel básico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales.

Fuente: elaboración propia, 2024.

Tabla 3.4 Propuesta de aplicación resultado del análisis anterior (continuación).

Representaciones sociales definidas por el mapa curricular en el modelo educativo nutricional, a través de la planeación didáctica perteneciente a la materia de "Cultura alimentaria".		
Indicadores.	Saberes hegemónicos nutricionales técnicos y no técnicos.	Saberes cotidianos nutricionales desde las prácticas socioespaciales de comensalidad (como el abastecimiento y temporalidad alimentarias).
Perfil de ingreso a la licenciatura.	No se mencionan, ya que se considera importante la participación de un organismo colegiado dentro de la institución que defina en conjunto dichos perfiles.	
Perfil de egreso de la licenciatura.		
Objetivo general de la licenciatura.	Palabras clave: • "Capaces de diseñar e implementar intervenciones nutricionales a nivel individual o colectivo".	Palabras clave: • "Culturalmente pertinentes y sensibles ante las necesidades reales dentro de su contexto de actuación". • "Conciliando el conocimiento científico y tecnológico con las prácticas alimentarias que inciden en la salud y bienestar de la comunidad".

Fuente: elaboración propia, 2024.



3.5 Indicadores de los resultados y evidencias de la aplicación.

El balance de lo implementado en cuanto a las manifestaciones que fueron el resultado de la aplicación de este producto, acerca de cómo los alumnos pasan de una estructura hegemónica de saberes nutricionales a la comprensión social de los saberes cotidianos, derivó en la propuesta de una materia que incentive el despliegue de la capacidad por parte de los alumnos para formular un menú tipo, que adecúe las necesidades culturales que los alimentos tradicionales cubren en una festividad y sociedad determinada, con las recomendaciones de ingestión diaria en una población dada. Sin embargo, por cuestiones temporales, de conocimientos teóricos y metodológicos, ésta no se abordará dentro del estudio de la presente especialidad, pudiendo ser retomado con posterioridad.

En consecuencia, lo que se pretende obtener como resultado del producto aplicado es una nueva planeación didáctica para la materia de "Cultura alimentaria", misma que refleja cómo se podría abordar un cambio en las dinámicas de enseñanza nutricional dentro de esta institución, elaborada a partir del análisis sobre la forma en la que los nutriólogos docentes y alumnos perciben al fenómeno alimentario, a través de los saberes hegemónicos nutricionales en conjunción con los saberes cotidianos; gracias al cual, es como se puede evidenciar la utilidad del rediseño de esta planeación didáctica, ya que se pudo realizar una evaluación a través de la recopilación de datos antes y después de la implementación de este análisis, como se menciona en la sección anterior. Así, se pudo determinar que la nueva planeación didáctica cuenta con el sentido social esperado para las necesidades planteadas por esta población, en comparación al antiguo programa.



A continuación, se adjunta la propuesta planteada con el formato institucional de la UMAG, correspondiente al prototipo de la nueva planeación didáctica desarrollada, misma que puede estar sujeta a los cambios contextuales necesarios para permanecer vigente, conforme se avance en la consecución de los objetivos que emanen de la propia institución y bajo los cambios contextuales que suceden eventualmente con el paso del tiempo. Ver Figura 3.1, Figura 3.2, Figura 3.3, Figura 3.4 y Figura 3.5.

Figura 3.1. Prototipo de la nueva planeación didáctica, Sección 1.

			
NIVEL EDUCATIVO: PROGRAMA ACADÉMICO:		LICENCIATURA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN.	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LA DISCIPLINA Y LINEAMIENTOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS:		Formar licenciados en nutrición con perspectiva social, capaces de diseñar e implementar intervenciones nutricionales a nivel individual o colectivo, que sean culturalmente pertinentes y sensibles ante las necesidades reales dentro de su contexto de actuación; conciliando el conocimiento científico y tecnológico con las prácticas alimentarias que inciden significativamente en la salud y bienestar de la comunidad.	
HORAS CONCLUIDAS: HORAS INDEPENDIENTES: CICLO:		32 32 Primer cuatrimestre.	64 4
ASIGNATURA: DOCENTE: ALCANCE:		Cultura alimentaria. Licenciatura en Nutrición con Especialidad en Antropología de la Alimentación. Teórico Teórico-práctico Práctico	NTR102 Presencial Semipresencial Virtual
OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA		REALIDAD Entender cómo se conforman las prácticas sociales entorno a la alimentación mexicana por medio de las relaciones históricas, medioambientales, económicas y políticas que determinan la cultura alimentaria en diferentes contextos.	
REALIDAD(ES): (Tópicos generativos)		a) La necesidad de entender las raíces de la conducta alimentaria de las poblaciones, para impactar positivamente en ellas, hace necesario volver la mirada a las ciencias sociales, en especial a la antropología. b) Los enfoques, el interés y la profundidad de los estudios culturales sobre la alimentación en México han variado de acuerdo con la visión dominante, modulada fuertemente por las prioridades políticas de las diferentes administraciones gubernamentales. c) Aunque parece que las normas interiorizadas por la mayoría de la población testimonian un buen grado de apropiación de los discursos sobre nutrición, las prácticas alimentarias siguen motivadas por diferentes constreñimientos materiales y simbólicos, de tal forma que no parece existir una correspondencia directa entre las recomendaciones dietéticas asumidas por las personas, junto con la definición de dieta hegemoníamente saludable, y los consumos reales. d) Para implementar soluciones efectivas en materia alimentaria, es menester de los nutriólogos el comprender en su totalidad el contexto bio-psico-social de los individuos o comunidades a las cuales interviene.	
ACTITUDES: VALORES:		Tolerancia, participación proactiva, solidaridad, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico y reflexivo. Deontología del nutriólogo, respeto a las prácticas culturales de las comunidades.	

Fuente: elaboración propia, 2024.

Figura 3.2. Prototipo de la nueva planeación didáctica, Sección 2.

 Universidad Americana del Golfo		 Universidad con Valor		CONTENIDOS CONCEPTUALES SINTÉTICOS:		DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN		TIPO DE EVALUACIÓN (auto- hetero- coe evaluación)		TEMPORIZACIÓN	
HORAS ESTIMADAS		UNIDAD TEMÁTICA									
12	Unidad I. Cultura.	1.1 Teoría de la cultura.		1.1 Teoría de la cultura.		¿Cómo define la cultura a la alimentación humana?		Heteroevaluación		Septiembre, 2024.	
16	Unidad II. Relación entre la antropología y la alimentación.	2.1 El sistema culinario. 2.2 Catalogación de los alimentos: comestible frente a no comestible. 2.3 El hombre, animal comensal.		2.1 El sistema culinario. 2.2 Catalogación de los alimentos: comestible frente a no comestible. 2.3 El hombre, animal comensal.		¿Qué aportaciones da la antropología a la alimentación?		Heteroevaluación		Octubre, 2024.	
16	Unidad III. Formas de expresión social como prácticas del sistema alimentario mexicano.	3.1 Condicionantes culturales de la alimentación. 3.1.1 Medio físico. 3.1.2 Condicionantes religiosos. 3.1.3 Condicionantes económicos y políticos. 3.1.4 Estatus social.		3.1 Condicionantes culturales de la alimentación. 3.1.1 Medio físico. 3.1.2 Condicionantes religiosos. 3.1.3 Condicionantes económicos y políticos. 3.1.4 Estatus social.		¿Cómo se realiza un ejercicio de observación etnográfica? En contextos festivos mexicanos		Heteroevaluación		Noviembre, 2024.	
20	Unidad IV. Períodos socioculturales de México y su impacto en nuestra alimentación.	4.1 El pueblo del maíz y la cocina nativa. 4.1.1 Neolítico de América. 4.1.2 Época prehispánica. 4.1.3 La conquista. 4.1.4 Período colonial. 4.2 El siglo XIX. La revolución, la educación y la modernización. 4.2.1 La tortilla, la nutrición y la construcción de la nación. 4.3 El siglo XX. El México moderno. 4.3.1 La nueva cultura alimentaria: la gastronomía mexicana y los nuevos alimentos. 4.4 La modernidad alimentaria. 4.4.1 Tecnología e industrialización de los alimentos. 4.4.2 McDonalización. 4.4.3 El comensal solitario. 4.5 Alimentación y salud. 4.5.1 La nueva imagen corporal.		4.1 El pueblo del maíz y la cocina nativa. 4.1.1 Neolítico de América. 4.1.2 Época prehispánica. 4.1.3 La conquista. 4.1.4 Período colonial. 4.2 El siglo XIX. La revolución, la educación y la modernización. 4.2.1 La tortilla, la nutrición y la construcción de la nación. 4.3 El siglo XX. El México moderno. 4.3.1 La nueva cultura alimentaria: la gastronomía mexicana y los nuevos alimentos. 4.4 La modernidad alimentaria. 4.4.1 Tecnología e industrialización de los alimentos. 4.4.2 McDonalización. 4.4.3 El comensal solitario. 4.5 Alimentación y salud. 4.5.1 La nueva imagen corporal.		¿Cómo evolucionó la cocina tradicional mexicana junto con el devenir histórico de la nación?		Heteroevaluación		Diciembre, 2024.	

Fuente: elaboración propia, 2024.

Figura 3.3. Prototipo de la nueva planeación didáctica, Sección 3.

		<p>RECURSOS DIDÁCTICOS:</p>	<p>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón o pizarrón electrónico. • Computadora. • Cañón proyector. • Internet. • Excursión guiada al Museo Regional de Cholula. 	<p>Las clases teóricas en el aula serán impartidas por el docente, fomentando en los alumnos el análisis y reflexión de las temáticas abordadas y relacionándolas con el contexto actual de actuación del nutriólogo, a través de actividades como foros de discusión, trabajos académicos, prácticas, tutorías y exposiciones colaborativas. El alumno podrá presentar sus conclusiones con respecto al aprendizaje según sea el caso a través de la elaboración de monografías, presentaciones en Power Point, videos y portafolio de evidencias.</p>		
<p>METODOLOGÍA:</p>			
<p>Evaluación inicial.</p>	<p>Evaluación formativa.</p>	<p>Evaluación sumativa.</p>	
<p>Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.</p>	<p>Los progresos, dificultades, bloqueos y contradicciones que caracterizan al proceso de aprendizaje.</p>	<p>Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) a propósito de los contenidos seleccionados.</p>	
<p>Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.</p>	<p>Durante el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Al término de una fase de aprendizaje.</p>	
<p>Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.</p>	<p>Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje, registro de observaciones en hojas de seguimiento e interpretación de las observaciones.</p>	<p>Observar, registrar e interpretar las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.</p>	
<p>DIAGNÓSTICO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y EL EJERCICIO DEL DESEMPEÑO REQUERIDO:</p>			

Fuente: elaboración propia, 2024.



NORMAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:

<p>Estrategias de aprendizaje y procedimientos de evaluación intermedia (40%):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en clase 10%. • Proyecto (ensayo: cultura alimentaria prehispánica) 30%. <ul style="list-style-type: none"> - En equipo (4). • Tareas 20%. • Trabajo en clase 20%. • Examen (resolución de cuestionario: excursión al Museo Regional de Cholula) 20%. <ul style="list-style-type: none"> - En equipo (4). 	<p>Estrategias de aprendizaje y procedimientos de evaluación ordinaria (60%):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a clases del 80% para tener derecho a evaluación. • Participación en clase 10%. • Proyecto (observación etnográfica: festividad relacionada a la alimentación) 30%. <ul style="list-style-type: none"> - En equipo (4). • Tareas 20%. • Trabajo en clase 20%. • Examen (exposición: festividad relacionada a la alimentación) 20%. <ul style="list-style-type: none"> - En equipo (4).
--	--

EJES TEMÁTICOS

Producto	Tema	Desempeño de comprensión	Evaluación	Temporalidad
<p>Proyecto: Ensayo. Cultura alimentaria prehispánica.</p> <p>*Se aplicaría solo en un contexto histórico y una festividad mexicana de acuerdo con los intereses propios de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Equipo #1:</u> Cultura nahua. • <u>Equipo #2:</u> Culturas de Oaxaca. • <u>Equipo #3:</u> Culturas del occidente de México. • <u>Equipo #4:</u> Culturas del Golfo. 	<p><i>¿Cómo la cultura alimentaria prehispánica ha definido la alimentación tradicional mexicana actual?</i></p>	<p>Heteroevaluación</p>	<p>Octubre, 2024.</p>
<p>Proyecto: Observación etnográfica. Festividad relacionada a la alimentación.</p> <p>*Se aplicaría solo en un contexto histórico y una festividad mexicana de acuerdo con los intereses propios de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Equipo #1:</u> Día de la Candelaria. • <u>Equipo #2:</u> Día de la Independencia. • <u>Equipo #3:</u> Día de muertos. • <u>Equipo #4:</u> Maratón Guadalupe-Reyes. 	<p><i>¿Cómo el devenir histórico, medioambiental, económico, político y social han determinado la configuración de las prácticas alimentarias características de la cultura alimentaria mexicana actual?</i></p>	<p>Heteroevaluación</p>	<p>Diciembre, 2024.</p>



BIBLIOGRAFÍA:

- Bertran, M. y Arroyo, P. (2006). *Antropología y nutrición*. México: Fundación Mexicana para la Salud, A. C.
- Corcuera, S. (1981). *Entre gula y templanza. Un aspecto de la historia mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M., Gijón, L. y Mayo, P. (1994). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Fernández, M. et al. (2021). *Comer relaciona (y confronta) mundos*. México: Centro Cultural de España en México.
- Gil, A. (2017). *Tratado de nutrición. Composición y calidad nutritiva de los alimentos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Giménez, G. (1996). *Territorio y cultura. Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. II, pp. 9-30.
- Gómez-Dantés, O. y Frenk, J. (2020). *La atención a la salud en Mesoamérica antes y después de 1519. Salud pública de México*, vol. 62, pp. 114-117.
- Juárez-López, J. (2008). *Nacionalismo culinario. La cocina mexicana en el siglo XX*. México: CONACULTA.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Malinowski, B. (1931). *La cultura. Clásicos y contemporáneos en Antropología*, CIESAS-UAM-UJA. Sitio web: <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/Index.html>
- Mintz, S. (1996). *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna*. Siglo XXI Editores.
- Mintz, S. (1996). *Tasting Food, tasting freedom: excursions into eating, power and the past*. Boston: Beacon Press, p. 145.
- Muñoz, M. (2010). *Composición de alimentos Miriam Muñoz de Chávez. Valor nutritivo de los alimentos de mayor consumo*. México: McGraw Hill.
- Rosado, A. y Villasante, B. (2021). *Los herederos del maíz*. México: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
- Taibo, P. (1992). *Encuentro de dos fogones*. México: Editorial Planeta Mexicana.

Para evaluar la utilidad de este proyecto en la institución, se realizó la solicitud de una carta que manifestase el haber recibido la propuesta de planeación didáctica contemplada en el presente proyecto (ver Figura 3.6), dentro del tiempo previamente establecido; misma que fue dirigida hacia la Coordinación de la Licenciatura en Nutrición y la Dirección General, en la cual se especificó la procedencia de esta propuesta para implementarse en el período lectivo correspondiente a la materia. Esto debido a que la ejecución del curso (en caso de ser aceptada la propuesta) se llevaría a cabo después de concluidos los estudios de la Especialidad en Antropología de la Alimentación, por lo que dicha implementación no forma parte de este proyecto, sino su planeación enfocada a las necesidades particulares del colectivo formado por la UMAG, sus docentes y sus alumnos, con respecto al contexto social no nutricional externo a ellos.

Figura 3.6. Carta probatoria de recepción del producto aplicado.



Fuente: elaboración propia, 2024.

La carta anteriormente mencionada fungirá también como evidencia para realizar el Trámite de Conclusión de la Beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), ya que a través de él se podrá obtener la Carta de Reconocimiento o Carta de No Adeudo (cuyo formato es expedido por esta institución). Esto en respuesta a los nuevos lineamientos emitidos por CONAHCYT, los cuales establecen que esta beca es:

“El medio para alcanzar la formación de científicos y tecnólogos que permite consolidar la capacidad científica y tecnológica del país, y conlleva para el becario la obligación de retribuir a la sociedad la formación adquirida” (CONAHCYT, 2023).

Lo anterior en virtud del artículo 2° de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación que establece:

“Toda persona, de forma individual y colectiva, tiene derecho a participar y acceder al progreso humanístico, científico y tecnológico, así como a gozar de sus beneficios sociales” (Diario Oficial de la Federación, 2023).

Es por ello por lo que la aplicación práctica de esta propuesta fue fundamental para el desarrollo de este proyecto.

3.6 Campo de aplicación.

El campo de adscripción del presente trabajo de investigación aplicada, se encuentra ubicado en el papel de evaluación, ya que se realizó una propuesta educativa a la institución basada en el análisis de las representaciones sociales desde el punto de vista antropológico, que considera los aspectos culturales, sociales y contextuales de su modelo educativo nutricional, para entender las dinámicas sociales envueltas en los métodos de enseñanza, lo cual es crucial para adaptar el contenido de la materia a las necesidades y valores específicos del alumno que ingresa a esta carrera, con la finalidad de producir un impacto que sensibilice su formación al acto alimentario en un contexto social más allá del biológico, pues como mencionan Murguía y Moctezuma (2016), en *“El papel del antropólogo consultor en la evaluación de políticas públicas en México en lo que va del siglo XXI”*:

“Es común que las evaluaciones se realicen a través de una metodología que privilegia el abordaje cuantitativo. Para ello se construyen indicadores con variables cuantitativas y cualitativas que miden: el impacto que genera un programa, estrategia o acción y el cumplimiento de las metas que se propusieron al diseñarlo. De este primer paso surgen instrumentos de recolección de información como las encuestas, cimentadas en métodos estadísticos robustos. Por consiguiente,

el análisis que se realiza pregona la generación de conocimiento que se cree que es completamente fiable para los tomadores de decisiones y diseñadores de políticas” (Murguía y Moctezuma, 2016).

Así, lo primero que se pretendió realizar bajo este enfoque es que la evaluación del modelo educativo se diera a partir de la construcción de un documento que contiene el contexto en el cual se desenvuelve la población estudiada. Este documento incluye un análisis comparativo de la población en diferentes niveles (mismos que se detallan con anterioridad). El propósito de realizar este análisis es detectar las problemáticas prevaecientes entre la población objetivo, es decir, detectar sus necesidades profundas. Por ello, el marco metodológico fue construido a partir de datos cualitativos, lo que se tradujo en entrevistas aplicadas a los actores sociales mencionados con anterioridad, observación participante, dibujo etnográfico y la interacción directa con los sujetos. De aquí que los indicadores evidencien información detallada sobre las prácticas, creencias y desafíos específicos que se incluyen en la nueva propuesta educativa o planeación didáctica (Murguía y Moctezuma, 2016).

Abonando a lo anteriormente planteado, todo dato de evaluación está debidamente acompañado de sus respectivos medios de verificación, como, por ejemplo, con la documentación entregada notificando de recibido, las transcripciones de las grabaciones correspondientes a las entrevistas, notas y diario de campo. De aquí parte el análisis descriptivo, donde los datos recolectados en el campo reflejan la realidad, lo que dio pie a la propuesta de implementación (Murguía y Moctezuma, 2016). Esto garantiza que la propuesta educativa sea culturalmente apropiada o sensible, relevante y efectiva hacia los desempeños de comprensión por parte del alumno en temas como las prácticas alimentarias, los sistemas de alimentación, las preferencias culturales y los contextos económicos, políticos, medioambientales e históricos que han definido a la alimentación en nuestro país, para que, de esta manera, estos nutriólogos se encuentren mejor preparados para comprender la diversidad cultural de la alimentación, provocando que las intervenciones nutricionales futuras en sus pacientes sean aceptadas y también efectivas, adaptando las recomendaciones dietéticas de manera adecuada e impactando finalmente en la salud y bienestar real de la población, valorizando, así mismo, la riqueza cultural de la diversidad alimentaria y resaltando los aspectos positivos de las dietas tradicionales que se encuentran al alcance de todos.

Reflexiones finales.

A partir de las diferentes rutas de investigación que se desarrollaron y gracias al esfuerzo intelectual que se realizó a partir de la lectura de textos complejos y trabajo de campo, desde la antropología, es como se logró el dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este escrito; así como también se corroboró la hipótesis, la cual plantea que los saberes hegemónicos nutricionales tanto técnicos como no técnicos, definen el modelo educativo formador de nutriólogos en la UMAG (mismos que pudieron analizarse desde la variable de mapa curricular), dentro del contexto de la globalización tecnificadora y a partir de un proceso de confrontación entre estos saberes y los cotidianos; de igual forma se lograron cumplimentar los objetivos formulados en la presente investigación, teniendo como objetivo general el identificar las representaciones sociales de los saberes hegemónicos antes mencionados y que definen el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición, mismo que se alcanzó a partir de un diseño metodológico de tipo cualitativo con una perspectiva etnográfica, desde la figura epistemológica de etnógrafa docente, lo que permitió comprender el contexto sociocultural profundo de los nutriólogos docentes y de los alumnos inmersos en este entorno. De igual manera, el análisis desde los contextos locales y del discurso decolonial, haciendo un ejercicio interpretativo de las realidades alimentarias y de cómo estas se contradicen y entran en conflicto, generando una posición hegemónica sobre cómo el profesional de la nutrición va a tener este reconocimiento cuasi médico que le da la distinción, con las batas, por ejemplo, desde el enfoque interpretativo, nos asumimos desde el paradigma de la antropología crítica, debido a los alcances y del tiempo de la especialidad.

A pesar de lo anterior, es importante mencionar también que la investigación pudo contar con una extensión metódica más amplia, ya que en el presente escrito, ésta debió acotarse significativamente, debido principalmente a las limitaciones de tiempo; dando como resultado que algunos temas pudieran permanecer sin abordar, o que se trataran de manera superficial; eso sin mencionar la carencia de información dentro de la propia institución que apoyara el desarrollo metodológico y conceptual del estudio. No obstante, los resultados obtenidos en este análisis subrayan la importancia de adaptar y mejorar las estrategias de enseñanza según las particularidades del entorno institucional y del medio en el cual ésta se ve inserta. Futuras investigaciones podrían enfocarse en desarrollar y evaluar nuevas estrategias educativas que no solo beneficien a los estudiantes en su contexto, sino que también enriquezcan la práctica profesional de los nutriólogos docentes y que, de esta manera, aporten beneficios a la sociedad en general. Por ser una también una investigación aplicada, el alcance de la investigación no nos permite el análisis de un universo más grande de actores sociales, por lo que sería interesante el dar seguimiento en futuros trabajos a los sujetos a través de toda

su formación, desde sus primeros pasos como alumnos al ingresar a la licenciatura, aquellos que se encuentran transitándola, quienes claudiquen, los egresados, quienes ejercen la profesión nutricional en clínicas públicas o consultorios privados y quienes hacen docencia. También se podría estudiar cómo estos egresados ejercen la nutrición y a qué instituciones se insertan; así como también se puede desarrollar el mapa curricular de la disciplina en términos profesionales o la reconfiguración de los planes de estudio desde una línea histórica.

Se puede concluir, por otra parte, que las representaciones institucionales de índole económico y las representaciones sociales no tienen un carácter positivo o negativo por sí mismas. Solo explican cómo las personas identifican y se relacionan con diversos conceptos, basándose en criterios de lo que se puede esperar o no de un hecho determinado; por lo que es importante que los nutriólogos sean conscientes de esto, en la medida de lo posible, al desarrollar su propia práctica profesional. Además, se recomienda que este concepto sea enseñado en las escuelas de nutrición a los alumnos y futuros nutriólogos, para que puedan aprender a entender y, por consiguiente, a manejar este tipo de representaciones y prácticas. Ello, con el propósito de que los nutriólogos alcancen sus metas de intervención nutricional de la manera más conveniente para sus consultantes. Es también importante que, tanto los nutriólogos docentes como los alumnos, entiendan que las prácticas sociales de comensalidad cotidianas no tienen que estar reñidas con los saberes hegemónicos nutricionales. En ambos sentidos, se pueden entablar diálogos que negocien ambas realidades, con el fin de alcanzar el mayor bien común y contribuir así a mejorar la calidad de vida de las personas y, en consecuencia, de la comunidad.

Las instituciones y los individuos que conforman a este colectivo, por otro lado, tienen el derecho intrínseco de definir sus propios modelos de actuación, respondiendo a los objetivos e intereses proyectados según su particular misión y visión del mundo que les rodea. Aunque sería relevante que la institución investigada considere el modificar sus prácticas pedagógicas, en el sentido de cuestionar el sentido o dirección de los planes y programas de estudio existentes. Esto podría detonar en nuevas líneas de ejecución que permitan transitar otros caminos que den pie a la apertura hacia distintos planes de acción e intervención, respondiendo a las necesidades profundas del medio social en el que se desenvuelven. De esta manera, la institución podría generar sus propias escuelas de investigación y desarrollo científico características.

Los trabajos futuros que pueden surgir a partir de esta investigación pueden abordar con mayor profundidad la elaboración del contenido temático correspondiente a la materia de *“Cultura alimentaria”*, considerando las representaciones y prácticas sociales predominantes en el modelo educativo de la UMAG. Además, se pueden retomar las prácticas socioespaciales de comensalidad a lo largo de la formación de los estudiantes de nutrición, para entender cómo se configuran y definen desde la perspectiva de los docentes o de la sociedad en general; así como también se puede retomar la investigación a partir de un estudio comparativo con las licenciaturas en nutrición pertenecientes a otras

instituciones educativas, con la finalidad de contrastar estas representaciones sociales con otros contextos y territorios diferenciados. Finalmente, se hace un llamamiento a los nutriólogos que consideran su profesión como fundamental para la salud de los individuos y de las comunidades, para que continúen formándose bajo una perspectiva social. Nuestra profesión es única y especialmente cercana a la vida cotidiana de todas las personas, lo que nos brinda un campo de actuación singular para impactar de manera positiva y respetuosa en la vida de quienes con nosotros consultan.

Referencias bibliográficas.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2023). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Sitio web: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bachelard, G. (1981). El nuevo espíritu científico. México: Editorial Nueva Imagen.
- Bard, L. (1941). La Alimentación en la Guerra. Revista de Informaciones Sociales. Sitio web: <https://repositorio.essalud.gob.pe/handle/20.500.12959/1276>
- Batthyány, K. y Cabrera, C. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Uruguay: Universidad de la República, p. 96.
- Bertrán, M. y Arroyo, P. (2006). Antropología y nutrición. México: Universidad Autónoma Metropolitana, p. 285.
- Bloch, M. (1952). Introducción a la historia. (1ª edición). México: Fondo de Cultura Económica, 159 p.
- Bourdieu, P. (1984). Part I. A social critique of the judgement of taste. En Richard Nice (Ed.), *Distinction. A social critique of the judgement of taste* (pp. 9-96). Harvard University Press.
- Bourges, H., Bengoa, J. y O'Donnell A. (2000). Historias de la Nutrición en América Latina. México: Sociedad Latinoamericana de Nutrición, p. 268.
- Braudel, F. (1970). La historia y las ciencias sociales. (2ª edición). Madrid: Alianza Editorial, 220 p.
- Cadenas, H. (2005). La antropología aplicada en una sociedad compleja. *Revista Mad*, no. 13, pp. 1 -9.
- Cámara de Diputados. (2010). Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares. Diario Oficial de la Federación, 18 p.
- Cámara de Diputados. (2014). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Diario Oficial de la Federación, 31 p.
- Cámara de Diputados. (2023). Ley General de Salud. Diario Oficial de la Federación, 352 p.
- Carrasco, N. (2007). Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos. *Estudios sociales* (pp. 81-101). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
- Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1994). La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar. México: Universidad Iberoamericana, 271 p.
- Coe, S. (2004). Las primeras cocinas de América. (1ª edición). México: Fondo de Cultura Económica, 373 p.
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT]. (2023). Trámite de Conclusión de la Beca. En Gobierno de México. Sitio web: https://conahcyt.mx/becas_posgrados/tramite-de-liberacion-de-beca/

- Corcuera, S. (1981). Entre la gula y la templanza. Un aspecto de la historia mexicana. (1ª edición). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 261 p.
- Cortassa, C. (2010). El aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales a los estudios de Comprensión Pública de la Ciencia. En SciELO. *Ciencia, docencia y tecnología*. No. 40. Sitio web: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162010000100001#:~:text=En%20La%20psyanalyse%2C%20son%20image,sujetos%20hacen%20inteligible%20la%20realidad.
- Crocker-Sagastume, R. (2012). Epistemologías y paradigmas de los campos disciplinares de la nutrición y los alimentos en la formación de nutriólogos. Análisis y propuestas para el desarrollo curricular. *Revista de Educación y Desarrollo*. Vol. 21, 9 p.
- Cuevas-Nasu, L. (2019). Desnutrición crónica en población infantil de localidades con menos de 100 000 habitantes en México. *Salud Pública de México*. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut100k2018/doctos/analiticos/15-10642-desnutricion.pdf>.
- Data México. (2023). Nutriólogos: salarios, diversidad, industrias e informalidad laboral. *Gobierno de México*. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/nutriologos#:~:text=Acerca%20de%20Nutri%C3%B3logos&text=La%20fuerza%20laboral%20de%20Nutri%C3%B3logos,Nutri%C3%B3logos%20fue%20de%2044%20a%C3%B1os.>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023). Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, y se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales y de la Ley de Planeación. En Secretaría de Gobernación. Sitio web: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0
- Esteva, G. y Marielle, C. (2003). Sin maíz no hay país. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. Museo Nacional de Culturas Populares, 346 p.
- Fernández, M. et al. (2009). Síndrome de realimentación. Elsevier España, Vol. 33, no. 4, pp. 183-193.
- Flandrin, J. (1987). Historia de la alimentación: por una ampliación de las perspectivas. En *Manuscrits*, no. 6, pp. 7-30.
- Galeano, E. (2004). Las venas abiertas de América Latina. (76ª edición). México: Siglo Veintiuno Editores, 379 p.
- García-Chagoyán, J. (2005). Antropología aplicada en un despacho de consultoría: una revisión metodológica de casos aplicados en México. *Cuicuilco*, no. 35, pp. 79-101.
- García et al. (1998). Análisis de la problemática de los estudiantes universitarios. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, no. 1, pp. 67-79.
- Giménez, G. (2005). Antología. Capítulo V. La interiorización y la objetivación de la cultura. *Teoría y análisis de la cultura*. (Vol. 1). México: CONACULTA, 450 P.

- Good, C. y Corona, L. (2011). Parte 1. Consideraciones teóricas metodológicas; Capítulo 1. Introducción: estudiando la comida y la cultura mesoamericana frente a la modernidad; Capítulo 2. Perspectivas antropológicas sobre la comida y la vida ceremonial en México moderno. *Comida, cultura y modernidad en México. Perspectivas antropológicas e históricas* (pp. 11-55). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Guidonet, A. (2007). La antropología de la alimentación. España: Editorial UOC, p. 79.
- Harris, M. (1999). Capítulo 1 ¿Bueno para pensar, bueno para comer? En Simon and Schuster (Eds.), *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura* (pp. 11-17). Alianza Editorial.
- Hernández, J. (2017). Orígenes de la cocina poblana. Secreto de ángeles. México: Editorial Planeta, 368 p.
- Instituto Nacional de Salud Pública [INSP]. (2024). Obesidad, principal problema de salud en México. En Secretaría de Gobernación. Sitio web: <https://www.insp.mx/avisos/obesidad-principal-problema-de-salud-en-mexico>
- Iturriaga, J. (2013). La cultura del antojito. De tacos, tamales y tortas. México: CONACULTA, 156 p.
- Jorgensen, J. (1971). Sobre ética y antropología. *Current Anthropology*, no. 13, pp. 321-334.
- Juárez-López, J. (2012). Engranaje culinario. La cocina mexicana en el siglo XIX. (1ª edición). México: CONACULTA, 223 p.
- Juárez-López, J. (2013). Nacionalismo culinario. La cocina mexicana en el siglo XX. (1ª edición). México: CONACULTA, 297 p.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, p. 38.
- Kreimer, P. (2009). El científico también es un ser humano. (1ª edición). Argentina: Siglo XXI Editores, 128 p.
- Latapí, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje de la antropología aplicada en México. *Cuicuilco*, no. 35, pp. 103-113.
- Lévi-Strauss, C. (2013). Chapter Three. The culinary culture. En Carole Counihan and Penny Van Esterik (Eds.), *Food and culture* (pp. 36-42). Routledge Editors. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5494>.
- Licona, E. y Patiño, A. (2017). Alimentación, cultura y espacio. Acercamientos etnográficos. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 156.
- Licona, E. y Patiño, A. (2019). Narrativas culinarias. Miradas etnográficas. Editorial Académica Española, p. 118.
- Lonngvist, L. et al. (2018). Introducción y contexto; Capítulo 1. Soberanía alimentaria y organizaciones de la sociedad civil en Chiapas y en la Península de Yucatán; Capítulo 2. Pistas de buenas prácticas para el trabajo comunitario. *Morral de experiencias para la seguridad y soberanía alimentarias. Aprendizajes de organizaciones civiles en el sureste mexicano* (pp. 11-58). El Colegio de la Frontera Sur.
- Long, J. (2018). Conquista y comida: consecuencias del encuentro de dos mundos. (3ª edición) México: Universidad Nacional Autónoma de México, 542 p.

- Lutkehaus, N. (2020). El dibujo como una práctica etnográfica: los dibujos y bocetos balineses de Miguel Covarrubias como antropología visual. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, no. 116, pp. 107-131.
- Malinowski B. (1931). La cultura. *Encyclopedia of Social Sciences*, 36 p. <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clásicos/Index.html>.
- Malinowski, B. (1984). La cultura como objeto de estudio de la antropología y los elementos estructurantes de la etnografía. En Pedro Teixeira (Ed.), *Una teoría científica de la cultura* (pp. 24-27). SARPE.
- Memoria Chilena. (2023). La filosofía positivista. Biblioteca Nacional Digital de Chile. Página web: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93966.html>
- Mintz, S. (1985). *Sweetness and power: the place of sugar in modern history*. New York: Viking, p. 253.
- Mintz, S. (1996). *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna*. Siglo XXI Editores.
- Mintz, S. (1996). *Tasting Food, tasting freedom: excursions into eating, power and the past*. Boston: Beacon Press, p. 145.
- Monroy, P. y Martínez, G. (2018). *Introducción a la historia de la gastronomía*. México: Limusa, 148 p.
- Mota, P. (2022). *Conformación de los saberes sobre lactancia materna en personal médico pediatra*. [Tesina para obtener el título de Especialista en Antropología de la Alimentación]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Montenari, M. y Flandrin, J. (2004). *Historia de la alimentación*. España: Editorial Gijon, 1104 p.
- Monroy, J. et al. (2022). Resultados del estudio de egresados de la licenciatura en Nutrición. Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sitio web: https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/evaluacion/spitel/seguimiento_de_egresados/2022/se-lic-nutricion-icsa-22.pdf
- Murguía, V. y Moctezuma, S. (2016). El papel del antropólogo consultor en la evaluación de políticas públicas en México en lo que va del siglo XXI. En *Perspectivas Latinoamericanas*, no. 13, pp. 126-140.
- Nahmad, S. (2015). Desarrollo y evolución entre el quehacer antropológico y las políticas públicas indígenas en relación con el Estado mexicano. En Casa Chata (Ed.). *La antropología aplicada en México: ensayos y reflexiones* (pp. 24-65). CIESAS.
- Obaya, A., Vargas, Y. y Delgadillo, C. (2010). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Universidad Nacional Autónoma de México*, pp. 63-68.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *Obesidad y sobrepeso*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>.
- Orozco, R. (2016). La antropología al servicio del marketing. *Entre Diversidades*, número especial, pp. 121-142.

- Ortiz-Hernández L. et al. (2020). Fundamentos de nutrición para la consulta nutricional. Una guía teórico-práctica para promover la alimentación saludable mediante técnicas de consejería. (1ª edición). México: Trillas, 320 p.
- Pereira, L. (2007). Roger Bastide y los límites de la antropología aplicada tradicional. *Boletín Antropológico*, no. 69, pp. 29-56.
- Pérez-Lizaur, M. (2005). Antropólogos aplicados, demandantes y usuarios: la importancia de las relaciones sociales en el planteamiento e instrumentalización de los proyectos. *Cuicuilco*, no. 35, pp. 59-78.
- Pérez-Samper, M. (2009). La historia de la historia de la alimentación. En *Chronica Nova*, no. 35, pp. 105-162.
- Pérez, R. (2001). Ciencia básica y ciencia aplicada. *Salud Pública*, no. 43, pp. 368-375.
- Pilcher, J. (2001). ¡Vivan los tamales! La comida y la construcción de la identidad mexicana. México: CONACULTA, 280 p.
- Pío, J. (2013). La ciencia de la nutrición y el control social en México en la primera mitad del siglo XX. *Relaciones* 133, pp. 225 – 255.
- Rebollo, A. et al. (2019). *Régimen alimentario y biopolítica: problematizando las dietas*. Revista Mexicana de Sociología.
<http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v81n2/324-v81n2a7>
- Ríos-Saloma, M. (2009). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. En *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, no. 37, pp. 97-137.
- Rojas, F. (2017). Humanidades Médicas. Cuba: Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud, Vol. 17, no. 3, pp. 436-440.
- Rossi, P. (2013). Comer, necesidad, deseo, obsesión. México: Fondo de Cultura Económica, 160 p.
- Secretaría de Salud. (2021). Día de la nutrióloga y el nutriólogo. *Gobierno de Puebla*.
<https://ss.puebla.gob.mx/prevencion/informate/item/1415-dia-de-la-nutriologa-y-el-nutriologo>.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Educational Research Association*, no. 2, pp. 4-14.
- Sidicaro, R. (2003). La sociología según Pierre Bourdieu. (2ª edición). Argentina: Siglo XXI Editores, 216 p.
- Taibo, P. (2012). Encuentro de dos fogones. (1ª edición). México: Editorial Planeta, 335 p.
- Universidad Méxicoamericana del Golfo [UMAG]. (2023). ¿Quiénes somos?. *UMAG*.
<https://www.umag.edu.mx/home/index.php/quienes-somos>.
- Uribe, J. (2015). Antropología aplicada. Momentos de un debate recurrente. *Etnografías contemporáneas*, no. 1, pp. 31-57.

- Velázquez, Y. (2020). Cultura y alimentación. Aspectos fundamentales para una visión comprensiva de la alimentación humana. *Revista Graffylia* (pp. 80 - 94). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vizcarra, I. (2020). Introducción: género y maíz y Capítulo I “Volteando la tortilla”, una metáfora de la formación de masa crítica femenina. En Juan Pablos (Ed.). *Volteando la tortilla. Género y maíz en la alimentación actual de México* (pp. 13 - 57). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Wanden-Berghe, C. (2010). La formación en nutrición en Iberoamérica. *Nutrición Hospitalaria*. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112010000900011#:~:text=La%20ense%C3%B1anza%20formal%20de%20la,ignacio%20Ch%C3%A1vez%2C6.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea, p. 73.

Siglas, acrónimos y abreviaturas.

A	
<i>AMENAC</i>	Asociación Mexicana de Nutriología, A. C.
<i>AMMFEN</i>	Asociación Mexicana de Miembros de Facultades y Escuelas de Nutrición, A. C.
<i>ANUIES</i>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
C	
<i>CMNCTN</i>	Colegio Mexicano de Nutrición Clínica y Terapia Nutricional, A. C.
<i>CMN</i>	Colegio Mexicano de Nutriólogos, A. C.
<i>CONAHCYT</i>	Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.
F	
<i>FAO</i>	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
I	
<i>IMSS</i>	Instituto Mexicano del Seguro Social.
<i>INCMNSZ</i>	Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán.
<i>INSP</i>	Instituto Nacional de Salud Pública.
<i>ISSSTE</i>	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.
O	
<i>OCDE</i>	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
<i>OEA</i>	Organización de los Estados Americanos.
<i>OMS</i>	Organización Mundial de la Salud.
<i>ONU</i>	Organización de las Naciones Unidas.
<i>OPS</i>	Organización Panamericana de la Salud.
P	
<i>PRONACES</i>	Programas Nacionales Estratégicos.
S	
<i>SEP</i>	Secretaría de Educación Pública.
<i>SR</i>	Síndrome de realimentación.
<i>SS</i>	Secretaría de Salud.
T	
<i>TLCAN</i>	Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

U

<i>UMAG</i>	Universidad México Americana del Golfo.
<i>UNAM</i>	Universidad Nacional Autónoma de México.
<i>UNESCO</i>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Anexos.

ANEXO A. Dibujos etnográficos de la comunidad UMAG.

¿Cómo se percibe a sí misma como nutrióloga docente?

30/ene/2024 Docente A

¿Cómo percibe su relación con la alimentación?

30/ene/2024 Docente A

*Los azúcares para tener una función metabólica que te genera hiperglucemia. Por eso, tienes a diabetes, sales al azúcar. Por eso trata de cuidarse mucho y a veces siente culpa por que sabe a manera automática lo que contienen los alimentos y "sabe" que le causan mal.
Cuenta la anécdota de que comió un pan sin azúcar y se comió 2 panes.

2/feb/2024

¿Cómo se percibe a sí misma como nutrióloga docente?

2/feb/2024 Docente B

¿Cómo se percibe a sí misma como nutrióloga docente?

→ En este dibujo la nutrición se percibe porque se figura no es un símbolo, intención de hacer responsable para que lo entiendan.

2/feb/2024

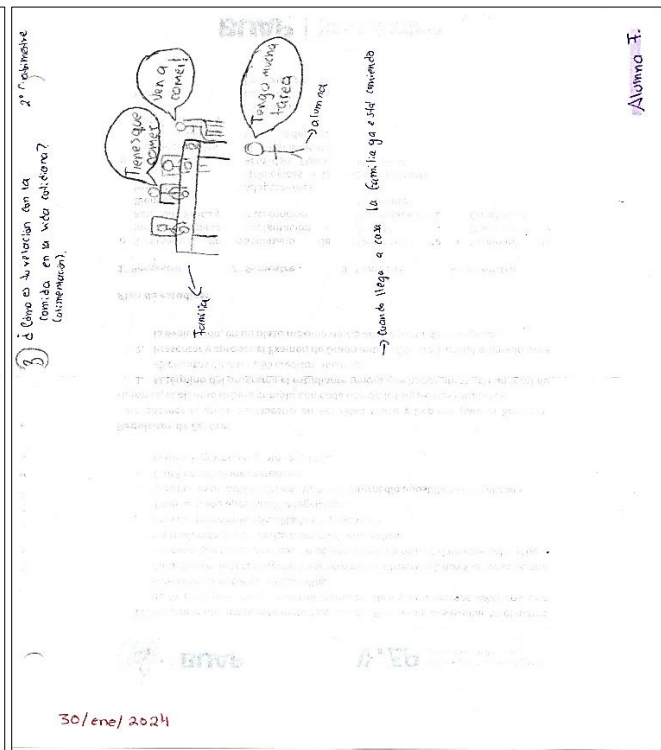
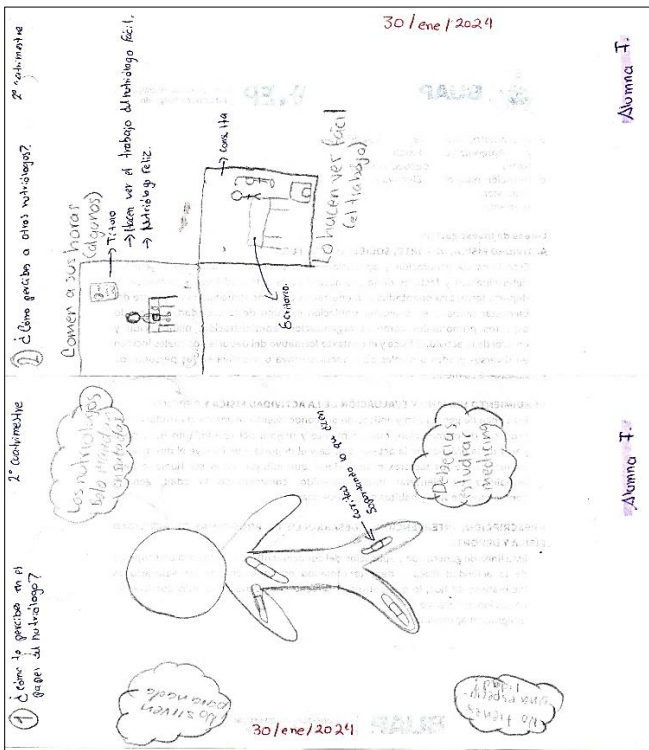
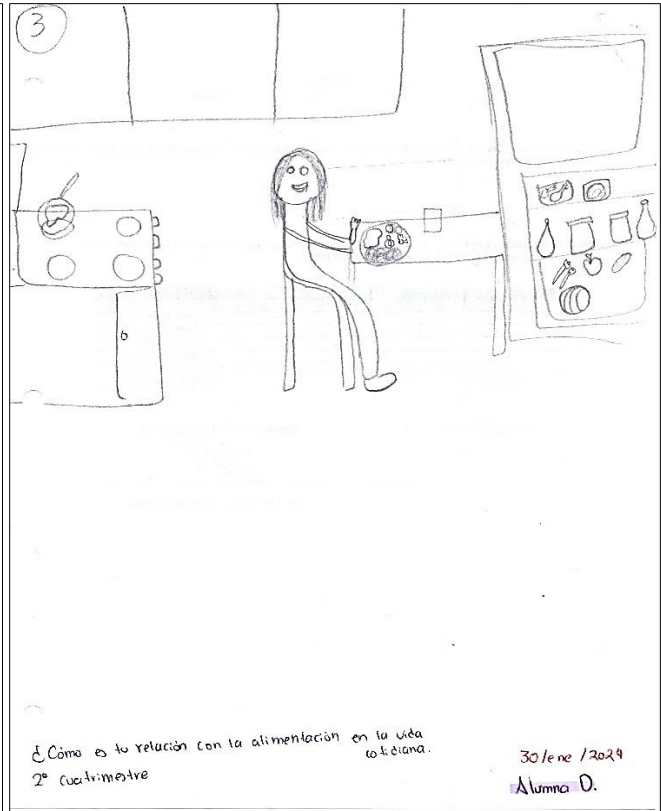
¿Cómo percibe su relación con la alimentación?

2/feb/2024 Docente B

¿Cómo percibe su relación con la alimentación?

→ Percibimos un agua & alimentos para entender que come de los días.
¿Qué es la nutrición? "no lo entiendo".

Fuente: Elaboración propia, 2024.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

2º Asignatura: **¿Cómo se perciben en el papel de nutriólogo?**


Alumno E.

Más sano y más fuerte
→ Dieta normal.

30/ene/2024

2º Asignatura: **¿Cómo perciben a otros nutriólogos?**

Alumno E.



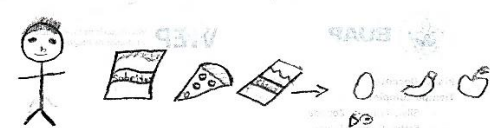
Consejando personas en clínicas
Mujer (porque pienso que la carrera de nutrición es de mujeres).

30/ene/2024

2º Asignatura: **¿Cómo se relaciona con la alimentación en la vida cotidiana?**

Alumno E.

Frustrante y difícil cambios alimentarios



↓
Pasaste de A a B
Pero es difícil y frustrante, porque te gusta salir y es difícil cocinar y salir a comprar.

30/ene/2024

Fuente: Elaboración propia, 2024.

ANEXO B. Mapa curricular de la Licenciatura en Nutrición.

UNIVERSIDAD MEXICANOCARIBEA DEL GOLFO - MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN																																
NIVEL BÁSICO			NIVEL INTERMEDIO			NIVEL DE PROFUNDIZACIÓN																										
NTR101	Anatomía sistémica y fisiología humana	HD64 H32 6 CONCEPTUALES	NTR102	Cultura alimentaria	HD64 H32 6 CONCEPTUALES	NTR206	Análisis químico de los alimentos	HD64 H32 6 METODOLÓGICA	NTR211	Bioquímica y su relación con la nutrición	HD48 H64 7 CONCEPTUALES	NTR414	Desnutrición y síndromes carenciales	HD64 H32 6 CONCEPTUALES	NTR519	Bioestadística	HD64 H48 7 CONCEPTUALES	NTR624	Dietología pediátrica	HD64 H48 7 PROFESIONALES	NTR777	Dietología en procesos patológicos	HD48 H48 6 PROFESIONALES	NTR832	Alimentación y salud	HD64 H16 5 PROFESIONALES	NTR937	Farmacología y nutrición humana	HD64 H32 6 PROFESIONALES	NTR1040	Administración y gestión de los servicios alimentarios	HD48 H16 4 PROFESIONALES
NTR104	Fundamentos de química	HD48 H32 6 CONCEPTUALES	NTR103	Fisiología nutricional	HD48 H32 6 CONCEPTUALES	NTR208	Bromatología y química de los alimentos	HD48 H32 5 CONCEPTUALES	NTR213	Toxicología de los alimentos	HD16 H48 4 TÉCNICAS	NTR416	Nutrición clínica	HD48 H48 6 METODOLÓGICA	NTR521	Dietología y nutrición	HD64 H16 5 METODOLÓGICA	NTR626	Trastornos psicológicos de la conducta alimentaria	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR729	Psicología Social y comportamiento humano	HD64 H32 6 PROFESIONALES	NTR824	Economía y producción de alimentos	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR939	Tendencias y desarrollo tecnológico en la industria alimentaria	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR1043	Seminario de tesis	HD48 H16 4 PROFESIONALES
NTR105	Introducción a la nutrición	HD64 H32 6 CONCEPTUALES	NTR104	Fisiología nutricional	HD48 H32 6 CONCEPTUALES	NTR209	Etapas del desarrollo humano, nutrición y dietética I	HD64 H32 6 CONCEPTUALES	NTR417	Nutrición y técnicas dietéticas	HD48 H48 6 TÉCNICAS	NTR522	Evaluación del estado nutricional I	HD64 H32 6 TÉCNICAS	NTR625	Evaluación psicológica II	HD64 H32 6 TÉCNICAS	NTR730	Proceso administrativo y mercadotecnia	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR835	Nutrición y actividad física	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR938	Regulación sanitaria	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR1044	Técnicas básicas culinarias para la preparación de alimentos	HD64 H48 7 TÉCNICAS			
NTR106	Salud pública y nutrición	HD48 H32 5 CONCEPTUALES	NTR105	Salud pública y nutrición	HD48 H32 5 CONCEPTUALES	NTR210	Etapas del desarrollo humano, nutrición y dietética II	HD48 H32 5 CONCEPTUALES	NTR418	Sanidad, higiene y legislación	HD48 H48 6 CONCEPTUALES	NTR523	Psicología y áreas de aplicación	HD48 H48 6 CONCEPTUALES	NTR627	Teoría y técnica de la entrevista	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR731	Nutrición y salud pública	HD48 H16 4 PROFESIONALES	NTR836	Nutrición y salud pública	HD48 H16 4 PROFESIONALES									
MATERIAS OPTATIVAS																																
CIENCIAS NATURALES					INTERDISCIPLINARIAS					NUTRICIÓN																						
Nomenclatura										Número total de horas: 4960																						
Clave Mat.										Número total de créditos: 310																						
Módulo																																
Horas H32 6																																
CD																																
→ Créditos																																
→ Competencias																																
→ HI - Horas Independientes																																
→ HD - Horas con docente																																

Fuente: UMAG, 2024.

ANEXO C. Programa de estudios correspondiente a la asignatura “*Cultura alimentaria*”.

FORMATO No. 6

Programa de Estudios
UNIVERSIDAD MEXICOAMERICANA DEL GOLFO (UMAG)

Nombre de la Institución

Programa Académico	Licenciatura en Nutrición		
Asignatura	Cultura alimentaria		
Nivel Educativo	Licenciatura	Modalidad: Escolarizada	No escolarizada Mixta
		X	
Seriación		Clave de la asignatura	NTR102
Ciclo	Primer Semestre		

Horas conducidas	Horas independientes	Total de horas por ciclo	Créditos
32	32	64	4

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA:

Conocer cómo se conforma y se establece la cultura alimentaria en México por medio de las relaciones históricas, sociales y económicas

Fuente: UMAG, 2024.



Asignatura	Cultura alimentaria
Del Programa Académico	Licenciatura en Nutrición

TEMAS Y SUBTEMAS:

HORAS ESTIMADAS	TEMAS Y SUBTEMAS	OBJETIVOS DE LOS TEMAS
11	<ol style="list-style-type: none">1. La cultura<ol style="list-style-type: none">1.1. La teoría de la cultura y los grupos de cazadores y recolectores (Mesoamérica)1.2. El pueblo del maíz y la cocina nativa (Neolítico de América, época prehispánica y la Conquista)	Analizar la relación entre las normas y las costumbres alimentarias de las culturas prehispánicas. Después de realizar una revisión bibliográfica, el alumno analizará el contenido de este tema y realizará un mapa conceptual.
11	<ol style="list-style-type: none">2. Períodos socioculturales de México<ol style="list-style-type: none">2.1. Período colonial. Las conquistas del trigo un encuentro culinario2.2. El siglo XIX. Chefs en la cocina nacional2.3. La revolución, la educación y la modernización: La tortilla, la nutrición y la construcción de la nación2.4. Nacionalismo posrevolucionario: El maíz, la tecnología, la nueva tortilla y la cocina	Conocer los alimentos utilizados en las distintas épocas de la historia. Determinar la influencia de las distintas costumbres alimentarias en la alimentación española. En pequeños grupos de discusión los alumnos analizarán los temas contenidos en este módulo y al finalizar realizarán un esquema conceptual
10	<ol style="list-style-type: none">3. El México moderno<ol style="list-style-type: none">3.1. El siglo XX: Lo contemporáneo, las nuevas recetas para la patria y las cocinas nacionales3.2. La nueva cultura alimentaria: la gastronomía mexicana y los nuevos alimentos	Conocer los alimentos utilizados en las distintas épocas de la historia. Determinar la importancia de los hábitos alimentarios en la salud del ser humano. El alumno elaborará un red semántica para relacionar los conceptos señalados en la presente unidad

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y METODOLOGÍA

Fuente: UMAG, 2024.

- El alumno realizará lecturas de diversos textos académicos relacionados con la asignatura
- En pequeños grupos de discusión los alumnos dialogarán y analizarán sobre cada uno de las concepciones señaladas en cada uno de los módulos
- El alumno elaborará un red semántica, o mapa conceptual por cada uno de los capítulos
- El alumno elaborará al finalizar el curso un texto escrito como una monografía de compilación o de investigación o de análisis de experiencia según sea el caso
- El alumno podrá presentar sus conclusiones con respecto a su aprendizaje, según sea el caso, de la siguiente manera: monografía, presentación en Power Point, video, portafolios.

- Clases teóricas en el aula: impartidas por el docente,
- Exposición individual o en equipo por parte del alumno
- Análisis y reflexión de situaciones actuales de manera grupal
- Seminarios en el aula (estudio de casos o situaciones concretas a través del análisis de textos
- Trabajos académicos dirigidos por el profesor
- Tutorías: actividades obligatorias y programadas orientadas al seguimiento del aprendizaje del estudiante sobre la asimilación de los contenidos impartidos
- Análisis de lecturas obligatorias y estudio sobre la materia, realizado por el estudiante fuera del aula
- Prácticas en el aula
- Actividades programadas que ilustren algunas cuestiones abordadas en el programa (visitas, exposiciones, foros, conferencias)

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Pintarrón o pizarrón electrónico
- Computadora
- Cañón o proyector de acetatos
- Internet

NORMAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

• Asistencia a clases del 80% (Para tener derecho a la evaluación)	
• Participación en clase (exposiciones, foros)	• 10%
• Presentación de trabajos escritos (informes, reportes de trabajo, monografías, ensayos, mapas conceptuales, redes semánticas, fichas de lectura)	• 20%
• Evaluación Parcial (dos durante el periodo)	• 30%
• Evaluación Final (Examen, Presentación de Portafolios de Evidencias, Monografía.)	• 40%

Qué evaluar.

Evaluación inicial: los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.

Evaluación formativa: los progresos, dificultades, bloqueos, contradicciones que caracterizan el

Fuente: UMAG, 2024.

proceso de aprendizaje.

Evaluación sumativa: los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales, de nivel o didácticos) a propósito de los contenidos seleccionados.

Cuándo evaluar.

Evaluación inicial: al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.

Evaluación formativa: durante el proceso de aprendizaje.

Evaluación sumativa: al término de una fase de aprendizaje.

Cómo evaluar.

Evaluación inicial: consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material del aprendizaje.

Evaluación formativa: observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.

Evaluación sumativa: observar, registrar e interpretar las respuestas y comportamientos de los alumnos, a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

No.	TIPO	TITULO	AUTOR	EDITORIAL	AÑO
1.	L	¡Vivan los tamales!, ¡La comida y la construcción de identidad mexicana!	M. Pilcher, Jeffrey	La reina Roja, S.A. de C.V. CONACULTA/CIESAS	2001
2.	L	Historia de Nuevo León	Cavazos Garza, Israel	Republicano, Ayuntamiento de Monterrey/UANL	
3.	L	Breve historia de la comida mexicana	Flores y Escalante Jesús	Grijalbo	2003

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

4.	L	Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres	Contreras Jesús	Alfaomega grupo editor. Barcelona	2002
5.	L	Los alimentos y el hombre	Lowenberg Miriam	Limusa	

SITIOS DE INTERÉS:

<http://nutricion2.bvsalud.org/html/es/home.html>

http://www.nutrinfo.com/informacion_nutricion_obesidad_diabetes_alimentos.php?Cat=Instituciones%20Cient%EDficas

<http://www.nutricionemexico.com/>

Nota: Toda la bibliografía ha sido corroborada por las empresas editoriales para que en su momento se puedan adquirir en forma física para el incremento del acervo bibliográfico así como

para consulta externa. Los libros que tienen una antigüedad mayor a 5 años no han sido reeditados, pero constituyen una herramienta de consulta para el estudio de la licenciatura.

Perfil del Docente Requerido	
Conocimientos	Lic. en Nutrición, Historia de México con especialidad en historia de los alimentos
Habilidades	Docentes (discursivas, cognoscitivas y metodológicas).
Actitudes	Colaborativos, solidarios, líderes, propositivos, positivos, críticos y reflexivos.
Experiencia docente	Mínimo 3 años

Fuente: UMAG, 2024.