



Un análisis de la perspectiva de género en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires (2019- 2023).

Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas

Maestría en Género, Sociedad y Políticas

Bosco, María

Directora: Martin, Ana Laura

Co-directora: Baez, Jesica

Argentina

2024

RESUMEN	3
Agradecimientos	4
1. Capítulo 1	5
1.1 Introducción	5
1.2 Tema e identificación del problema	5
1.3 Desigualdades de género en instituciones de educación superior	8
1.4 Salud y género	10
1.5 Nutrición y género	12
1.6 Justificación de la importancia del problema	16
1.7 Objetivos de la investigación.	18
1.7.1 Objetivo general	18
1.7.2 Objetivos específicos	18
1.8 Antecedentes	18
1.8.1 Perspectiva de género y educación superior	19
1.8.2 Género y educación en ciencias de la salud.	21
1.8.3 Antecedentes metodológicos de utilidad	25
2. Capítulo 2: Marco contextual.....	27
2.1 Marco institucional e histórico de la Lic. en Nutrición de la UBA.....	27
2.1.1 Las mujeres en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA.....	27
2.1.2 Breve recorrido histórico de la Licenciatura en Nutrición de la UBA	29
2.1.3 La Licenciatura en Nutrición de la UBA en la actualidad.....	31
3. Capítulo 3: Marco teórico-conceptual	32
3.1 Salud.....	32
3.1.1 Perspectiva de la salud.....	32
3.1.2 Proceso salud-enfermedad-atención	33
3.1.3 Los determinantes sociales de la salud	34
3.2 Currículo.....	34
3.2.1 El concepto de currículo	34
3.2.2 Currículo explícito (plan de estudios y programas).....	35
3.2.3 Currículo vivido.....	37
3.2.4 Currículo oculto.....	38
3.2.5 Currículo nulo.....	38
3.3. Género	38
3.3.1 Los conceptos de género.....	38

3.3.2 La perspectiva de género	40
3.3.3 El género como determinante social de la salud.....	40
4. Capítulo 4: Metodología.	41
4.1 Estrategia metodológica	41
4.2 Características del diseño metodológico e instrumentos.....	42
4.3 Algunas especificaciones respecto del corpus a analizar	44
5. Capítulo 5: Resultados	44
5.1 Análisis del plan de estudios de la Lic. en Nutrición de la UBA.....	44
5.2 Análisis de los programas de las asignaturas obligatorias.	45
5.2.1 Área general o básica.....	45
5.2.2 Área de nutrición comunitaria	49
5.2.3 Área clínica.....	53
5.2.4 Área alimentos y gestión	58
5.2.5 Asignaturas electivas	59
5.3 Análisis de las entrevistas	61
5.3.1 I. Primer bloque: percepción e identificación de contenidos de género.	62
5.3.2 II. Segundo bloque: acercamiento al currículo oculto y vivido en temáticas de género.	69
5.3.3 III. Tercer bloque: indagación en temas específicos.	73
5.3.4 IV. Cuarto bloque: recomendaciones y consideraciones en torno a mejoras curriculares en temáticas de género.....	80
6. Capítulo 6: Reflexiones finales	82
7. Referencias bibliográficas.....	85
8. Anexos	97

RESUMEN

La nutrición requiere de una perspectiva de género en tanto se inscribe como derecho humano y forma parte de la mirada integral de la salud. Por lo tanto, es necesario incluir herramientas conceptuales que integren una mirada de género en la educación superior de profesionales de la nutrición para mejorar el abordaje de las inequidades sanitarias entre hombres, mujeres y comunidad LGBTTIQ+.

Este trabajo analiza la inclusión de la perspectiva de género en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires desde 2019 hasta 2023, mediante el análisis del plan de estudios y los programas de las asignaturas; y la elaboración de entrevistas en profundidad que recuperan experiencias estudiantiles.

Los principales hallazgos muestran que los contenidos de género están restringidos a instancias particulares de la carrera. Además, se observa que la disciplina se estructura bajo un marco cisheteronormativo, reproduciendo prácticas que marginan e invisibilizan ciertas identidades y dimensiones de la diversidad humana. Por su parte, los relatos recogidos sugieren que los contenidos de género impartidos durante las cursadas adquieren un sentido profundo y son valorados positivamente cuando se relacionan con situaciones vinculadas con la realidad.

Esta tesis se presenta como un antecedente para futuras investigaciones, ya que la revisión bibliográfica revela la falta de estudios similares que investiguen la formación en género específicamente en la Licenciatura en Nutrición.

Agradecimientos

Gracias infinitas a Ana Laura y Jesica por su generosidad, por el acompañamiento en la escritura de esta tesis y por tanto aprendizaje.

Gracias a FLACSO por darme la oportunidad de formarme en esta área y gracias a todxs lxs docentes de la Maestría por compartir su conocimiento.

Gracias a las personas que voluntariamente accedieron a las entrevistas, sin ellas no hubiese sido posible.

Gracias a la Escuela de Nutrición de la Universidad de Buenos Aires por abrirme el camino. Espero que esta tesis aporte a seguir mejorando nuestra hermosa profesión. Especialmente, gracias a Marisa, Sonia, Fede, Vir, Mirtha y Gabi que me ayudaron con recomendaciones, con la búsqueda de información y con ánimos para motivarme.

Gracias toda la vida a mi mamá y a mi papá. Lxs que siempre confían en mí y me acompañan en cada paso que doy con palabras de aliento e infinito amor.

Gracias a mis amigxs, sostén fundamental de mi vida por abrazar y creer en mí. Gracias a mi familia por el cariño de todos los días, especialmente a mis abuelxs, y también gracias a mi querido VENI.

Y gracias a todas las mujeres que, a lo largo de la historia, lucharon para que hoy pueda estar en este lugar.

1. Capítulo 1

1.1 Introducción

La nutrición forma parte de las ciencias de la salud y se encarga de estudiar el proceso por el cual los nutrientes de los alimentos interactúan en el cuerpo humano y afectan en el proceso salud-enfermedad de las personas. Es una ciencia multidisciplinaria que incluye varias áreas de conocimiento, tales como la bioquímica, la anatomía, la fisiología, la genética, la microbiología, la epidemiología, la educación, la técnica dietética, las ciencias sociales, entre muchas otras (Guanga-Lara y Galarza-Esparza, 2021).

Actualmente, el estudio formal de la nutrición en Argentina como carrera de grado se organiza en una licenciatura. La Licenciatura en Nutrición que se analizó en esta tesis es una de las carreras de grado que pertenece a la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El objetivo de la Lic. en Nutrición es formar académicamente a profesionales con un perfil que responda a las necesidades alimentarias y nutricionales de la población argentina (Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires [Fmed], s.f.).

Esta tesis propone analizar la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA, entendiendo que en Argentina existe un amplio marco normativo que promueve la perspectiva de género en orden de disminuir las inequidades sanitarias entre hombres, mujeres y comunidad LGBTTIQ+.

1.2 Tema e identificación del problema

Este trabajo se enmarca en la Maestría de Género, Sociedad y Políticas del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). El mismo tiene como objetivo analizar la inclusión de la perspectiva de género la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires (UBA) desde el 2019 hasta 2023. La cuestión problemática que motiva esta investigación surge de la pregunta principal: ¿de qué manera se ha incorporado la perspectiva de género en el currículo de la Lic. en Nutrición de la UBA?

La inclusión de la perspectiva de género en la educación superior de profesionales de la salud permite enfrentar las inequidades sanitarias entre hombres, mujeres y comunidad LGBTTIQ+ (Pavez Lizarraga, 2018). En este sentido, la perspectiva de género “incorpora un marco conceptual que permite descifrar la realidad social a través de la epidemiología de las diferencias y promueve el desarrollo de competencias profesionales para la interpretación desagregada de los problemas de salud” (Arcos et al., 2007, p.715). Así, garantizar el

Derecho Humano a la Salud involucra una co-responsabilidad social de la educación superior en la formación de recursos humanos con perspectiva de género, que entienda la relación entre la biología, la dimensión social y los significados culturales (Arcos et al., 2007).

Esta investigación se desarrolla con el enfoque de Derechos Humanos, entendiendo que la nutrición es un componente fundamental tanto del Derecho a la Salud como del Derecho a la Alimentación¹ (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] et al., 2021), y con un enfoque de género e interseccional ya que el género, como indica la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un factor que crea inequidades sanitarias por sí solo y que puede agravar las que son producto de otras categorías sociales, como la situación socioeconómica, la edad, la etnia, las discapacidades, entre otras (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018).

En Argentina existe un amplio marco normativo que protege y garantiza derechos para las mujeres y comunidad LGBTTIQ+. A continuación, se detallan las legislaciones nacionales que tienen aportaciones específicamente en los ámbitos de la salud y la educación.

En primer lugar, se destaca el artículo 75 de la Constitución Nacional (Constitución de la Nación Argentina, 1994, art. 75, inciso 22), que en el inciso 22 otorga jerarquía constitucional a declaraciones y pactos internacionales sobre Derechos Humanos. Entre estos tratados se encuentra la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), que buscan asegurar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y la protección de las mujeres contra todas las formas de violencia y discriminación, promoviendo, entre otras cuestiones, políticas y medidas afirmativas para asegurar la igualdad de derechos, la participación plena y equitativa de las mujeres en la esfera pública, y la educación y campañas de sensibilización para cambiar actitudes y comportamientos sociales que perpetúan la violencia contra las mujeres.

A su vez, existen algunas leyes nacionales que es necesario nombrar en orden de contextualizar la ampliación de derechos de mujeres y diversidades de género en los últimos años. En primer lugar, la Ley 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual

¹ La alimentación es un Derecho Humano comprendido en diversos pactos y declaraciones, como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y la Convención sobre los Derechos del Niño. En Argentina, éstos forman parte del artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, incorporados en la reforma de 1994.

Integral (Ley 26.150, 2006), estableciendo que todxs² lxs educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. Por otro lado, se encuentra la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que se Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (Ley 26.485, 2009) que, entre otras cuestiones, promueve y garantiza la eliminación de la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida, el derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia, el desarrollo de políticas públicas de carácter interinstitucional sobre violencia contra las mujeres.

Por su parte, en 2012 se sancionó la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743, 2012), que establece que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género, al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género y a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombres/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada. Para este trabajo, es importante destacar el artículo 12 de esta ley, que indica:

Deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados. Cuando la naturaleza de la gestión haga necesario registrar los datos obrantes en el documento nacional de identidad, se utilizará un sistema que combine las iniciales del nombre, el apellido completo, día y año de nacimiento y número de documento y se agregará el nombre de pila elegido por razones de identidad de género a solicitud del interesado/a. En aquellas circunstancias en que la persona deba ser nombrada en público deberá utilizarse únicamente el nombre de pila de elección que respete la identidad de género adoptada. (Ley 26.743, 2012, párr. 12).

Más recientemente, el 19 de diciembre de 2018 se sancionó la Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado (Ley 27.499, 2019). Esta ley establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos los niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Esta Ley es fruto de la movilización de la sociedad a raíz de un profundo dolor y conmoción social por el femicidio de Micaela García (Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad [MMGyD], 2020). La ley Micaela busca prevenir y promover

² Es pertinente hacer alusión a la utilización del lenguaje inclusivo a lo largo de este trabajo. El mismo es una intervención del discurso público que busca denunciar la situación de desigualdad entre hombres y mujeres, nombrar a las identidades no binarias y lograr un cambio cultural que pueda llegar a tener impacto en lo social. Es un fenómeno retórico y político antes que lingüístico (Kalinowski, 2020).

la adecuada intervención frente a situaciones de violencias de género en los ámbitos laborales e interpelar a autoridades y agentes del Estado en la urgencia de iniciar procesos de capacitación para transversalizar la perspectiva de género en el diseño e implementación de políticas públicas de cada sector (MMGyD, 2020).

La UBA, a partir de la Resolución N° 1995/2019 (2019 [Universidad de Buenos Aires]) del Consejo Superior, establece realizar la capacitación obligatoria de la Ley Micaela a docentes, no docentes y estudiantes. Esta ley es fundamental para comprender el marco de este trabajo por lo que será retomada y desarrollada más adelante.

Otra ley que marca una ampliación de derechos de las mujeres y otras personas con capacidad de gestar en Argentina es la Ley 27.610 de Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (Ley 27.610, 2021), que tiene por objeto regular el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo y a la atención postaborto, en cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado argentino en materia de salud pública y derechos humanos de las mujeres y de personas con otras identidades de género con capacidad de gestar y a fin de contribuir a la reducción de la morbilidad y mortalidad prevenible.

Por último, se destaca la Ley Nacional de Atención y Cuidado Integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia (Ley 27.611, 2021), que tiene por objeto fortalecer el cuidado integral de la salud y la vida de las mujeres y otras personas gestantes y de lxs niñxs en la primera infancia, en cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado en materia de salud pública y derechos humanos de las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar, y de sus hijxs con el fin de reducir la mortalidad, la malnutrición y la desnutrición, proteger y estimular los vínculos tempranos, el desarrollo físico y emocional y la salud de manera integral, y prevenir la violencia.

A pesar de este amplio marco normativo que incentiva la perspectiva de género en los ámbitos de la salud y la educación, en la práctica todavía se observan muchas desigualdades de género en estas áreas. Particularmente, este trabajo se enfoca en las problemáticas relacionadas con la resistencia a la inclusión de la perspectiva de género en las instituciones de educación, y específicamente en las instituciones de educación superior (IES) de las ciencias biomédicas.

1.3 Desigualdades de género en instituciones de educación superior

Raquel Güereca Torres (2017), doctora en ciencias políticas y sociales, identifica a las universidades como espacios de desigualdad de género, producto de prácticas como la violencia epistémica de género, el sexismo, y la discriminación.

En primer lugar, define la violencia epistémica de género como el conjunto de prácticas científicas, disciplinares y cognitivas que invisibilizan la aportación de las mujeres a la construcción, discusión y difusión del conocimiento científico. A su vez, identifica a las IES como el espacio social en donde el campo científico toma forma a través de la reproducción y acumulación de los conocimientos científicos y profesionales hechos mayoritariamente por hombres. Por lo tanto, el conocimiento científico se encuentra sesgado por un pensamiento androcéntrico que luego se plasma en los contenidos curriculares (Güereca Torres, 2017),

En este punto, cabe mencionar que Graciela Morgade (2018), doctora en Educación y referenta en Educación Sexual Integral en América Latina, en “Las universidades públicas como territorio del patriarcado” identifica el carácter androcéntrico de las ciencias modernas como una de las formas de la exclusión y la violencia sexista hacia las mujeres que persiste actualmente en los ámbitos universitarios. Este androcentrismo, denunciado por las epistemologías feministas, “se encuentra estrechamente vinculado con las formas hegemónicas de construcción del conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas” (p.39). Este carácter androcéntrico, plasmado en la academia, genera que, en la mayoría de las carreras, las instancias curriculares (asignaturas de grado o seminarios) que trabajan temáticas feministas sean optativas para lxs estudiantes y se identifiquen con el arquetipo “docente-militante”, y sus producciones epistemológicas y académicas quedan simbólica y políticamente como “especialidad” (Morgade, 2018).

Por otro lado, la violencia epistémica también se registra en la práctica educativa universitaria mediante manifestaciones verbales y no verbales tales como el acoso sexual, los actos de humillación, la exclusión o la descalificación hacia las mujeres, los chistes, la negación o desestimación de la palabra, y las burlas acerca de la participación de las mujeres en las aulas. Estos comportamientos machistas se reconocen tanto de parte de docentes como de estudiantes (Güereca Torres, 2017). Es por esto que esta autora concluye que:

En la investigación sobre la violencia de género en las IES es necesario profundizar en la permanencia de los sesgos de género en la elección de carrera, en la discriminación de género de los contenidos curriculares y en las experiencias de violencia física, sexual y psicológica que se viven en el espacio social. Revisar a profundidad el currículo formal de los campos académicos, los sistemas de citado en la investigación, así como el sentir y experiencia de las mujeres en ellos, permite transitar de la violencia epistémica de género en las IES hacia la reflexión de nuestra condición e identidad de género, y contribuye a la formación la autoridad epistémica de las mujeres (p.25).

Por último, esta autora nombra algunos elementos del sexismo que fueron identificados por Eichler (1997) en el proceso de investigación y pueden visualizarse también en los procesos de enseñanza: androcentrismo, insensibilidad de género (ignorancia del sexo como una variable social en contextos donde sí es importante), dicotomismo sexual (exageración de la importancia del sexo en contextos donde deben entenderse como grupos humanos con características coincidentes), familismo (consideración de la familia como la unidad básica de análisis), sobregeneralización (aplicación de resultados de estudios desarrollados sobre un solo sexo a ambos sexos) y doble estándar (evaluación diferencial en base al sexo de situaciones idénticas).

Ahora bien, poniendo especial atención en la enseñanza de las ciencias biomédicas, existe una notable ausencia de la inclusión de la reflexión en torno a los cuerpos sexuados y a las formas de investigarlos (Grotz, 2020). Para ofrecer un panorama inicial sobre la importancia de comprender y aplicar una perspectiva de género en los ámbitos de la salud y, específicamente, la nutrición, se presentan a continuación algunas contribuciones destacadas en la temática.

1.4 Salud y género

La literatura existente dio cuenta de cómo las desigualdades de género operan en el campo de la salud y con ello en el proceso salud-enfermedad-atención. Mari Luz Esteban (2006), doctora en antropología social, muestra las ventajas de una mirada antropológica y feminista en el estudio de los procesos de salud-enfermedad-atención. Así, indica que un eje central del quehacer feminista ha sido la denuncia acerca de la naturalización social de las mujeres en base a una percepción biologicista de sus cuerpos. Un ejemplo de esto es la teorización de la responsabilidad de las mujeres respecto al cuidado de otras personas en base a una explicación biológica y una psicología diferencial relacionada con la capacidad reproductiva femenina, que ha generado una división sexual del trabajo a partir de la separación absoluta entre lo doméstico y lo público, lo productivo y lo reproductivo, que culmina en la restricción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En esta misma dirección, Fausto-Sterling (2000), profesora de biología y estudios de género, ha demostrado cómo lxs científicxs (biólogxs particularmente) crean verdades sobre la sexualidad, luego nuestros cuerpos incorporan y confirman esas verdades y, más tarde, esas verdades modelan nuestro entorno cultural.

Lucía Ciccía (2017), doctora en estudios de género y licenciada en biotecnología, muestra que “en los estudios del cerebro, más que en cualquier otro estudio, se evidencian los

sesgos que suponen las pretensiones universalistas de dicotomizar nuestras sexualidades” (Ciccia, 2017, p.23). Ciccia explica que las disciplinas científicas surgidas durante el siglo XIX que estudian el cerebro lograron que los argumentos acerca de la existencia de un cerebro femenino “hecho” para procrear y maternar triunfaran en el discurso. Un discurso ideológico y patriarcal que, enmascarado de científico mediante justificaciones psicobiológicas, califica a las mujeres de sensibles, comunicativas, emocionales y maternales, buscando reducirlas a la esfera privada. Para Ciccia (2017), estos discursos siguen vigentes en la neurociencia, ya que las hipótesis de los estudios continúan reproduciendo los sesgos sexistas y androcéntricos al asumir la existencia de un dimorfismo sexual y confirmando, mediante neuroimágenes, que el cerebro de las mujeres se encuentra optimizado para la emocionalidad, la comunicación, la maternidad, entre otras características.

Siguiendo a Esteban (2006), si se pretende avanzar hacia una desnaturalización social de las mujeres y analizar adecuadamente las relaciones entre salud y género, es necesario replantear y encontrar alternativas a diversos supuestos difundidos de la salud/enfermedad desde la práctica médico-sanitaria. Entre estos supuestos, a los fines de este trabajo, cabe mencionar y cuestionar cuatro. En primer lugar, reconocer la parcialidad del análisis científico, entendiendo que la ciencia y la medicina no son neutras. Como se ha indicado anteriormente, el conocimiento científico se encuentra sesgado por un pensamiento androcéntrico (Maffia, 2013).

En segundo lugar, es menester abordar la discusión de las categorías binarias y dicotómicas del pensamiento occidental: mente/cuerpo, hombres/ mujeres, masculino/femenino, razón/emoción, cultura/naturaleza (Esteban, 2006). González del Cerro (2017), doctora en ciencias de la educación, indica que “visto desde el pensamiento androcéntrico, si la Cultura con mayúsculas (entendida como civilización que requiere de la ciencia positiva) representa dimensiones predominantemente masculinas, su contraparte, la naturaleza, sigue estando vinculada en última instancia a la mujer, y a su fertilidad irracional alojado en su útero” (p.59).

Estos pares dicotómicos están fuertemente sexualizados, lo que produce los llamados estereotipos de género, y, a su vez, una de las dos categorías presenta jerarquía por sobre la otra (lo asignado al sexo masculino es más valorado socialmente). Al jerarquizar el par de conceptos, se refuerza la jerarquización entre los sexos (Maffia, 2013). Todo esto delinea un conjunto de ideologías acerca de cuál es el lugar de las mujeres y de los varones, reproduciendo la estructura social tradicionalista llamada machismo (Güereca Torres, 2017).

En tercer lugar, continuando el análisis de Esteban (2006), cabe cuestionar la doctrina

de que existe una etiología específica de las enfermedades (en general unicausal) e implementar modelos multicausales para explicar el origen y desarrollo de los distintos malestares. Esto se relaciona con el cuarto punto, que es discutir la definición de la enfermedad como desviación de una norma biológica, contemplando de manera articulada las dimensiones biológica, social y cultural de las enfermedades. Es por estos dos últimos puntos que esta tesis se enmarca en lo que se conoce como salud colectiva, reconociendo que existen determinantes sociales de la salud. Los determinantes sociales de la salud relacionados con el género son uno de los principales determinantes sociales de las inequidades sanitarias a nivel mundial (OMS, 2018).

1.5 Nutrición y género

A continuación, se profundiza en el campo de interés específico de este trabajo: la nutrición. Desde un enfoque de género y Derechos Humanos es preciso nombrar, en primer lugar, que el Derecho Humano a la Alimentación se encuentra vulnerado no sólo por condiciones de clase, sino que el género también es una variable que genera desigualdad. En todo el mundo la inseguridad alimentaria³ afecta más a las mujeres que a los hombres. Esta brecha de género en América Latina y el Caribe es de un 9%, siendo la mayor del mundo, y continúa siendo mayor que la presentada antes de la pandemia por COVID-19. Esto demuestra una tendencia: que las mujeres se ven afectadas de forma desproporcionada por las crisis sanitarias y económicas en una serie de ámbitos que repercuten directamente en sus oportunidades económicas y su acceso a alimentos nutritivos. Se estima que el 57 % de esta brecha se explicaría por las desigualdades de género en materia de educación, empleo a tiempo completo y participación en la fuerza laboral. (FAO et al., 2021; FAO et al., 2023).

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que, en la sociedad actual, la alimentación es una actividad que se encuentra dentro de las tareas de cuidado, que este sistema patriarcal y capitalista les ha asignado a las mujeres como imperativo de género en la división del trabajo y que, por lo tanto, no reciben una remuneración económica (Carosio, 2017). En este punto se evidencia lo mencionado anteriormente acerca de las categorías dicotómicas y los estereotipos de género: lo relacionado con la vida privada está reservado a las mujeres y presenta menor jerarquía, menor valor social (Maffia, 2013).

En el orden de la relación entre nutrición, salud y género, Lux Moreno (2021),

³ Según la FAO, la inseguridad alimentaria, medida por el indicador de la escala de experiencia de inseguridad alimentaria (FIES), hace referencia al acceso restringido a los alimentos, para las personas o los hogares, debido a la falta de dinero u otros recursos.

filósofa y activista gorda argentina, indica que existe una estandarización en los servicios de salud respecto a una definición central que homogeniza los cuerpos, busca estandarizarlos para concluir categorizando a las personas en “sanas” o “enfermas” de acuerdo al diagnóstico que realicen lxs profesionales de la salud. Según la autora, esta es una de las formas en las que opera el biopoder (Foucault, 2006), un mecanismo por el cual los rasgos biológicos fundamentales del ser humano pueden ser parte de una estrategia política de control y dominación. Así, la posición central del saber-poder médico como verificador de la salud/enfermedad es producto de un proceso histórico que instrumentó métodos específicos para poder determinar qué cuerpos son sanos/normales y cuáles no (Moreno, 2021),

A modo de ejemplo, dentro de los indicadores utilizados en la actualidad para medir la salud/enfermedad, uno muy difundido es el Índice de Masa Corporal (IMC)⁴. Moreno (2018) explica que la formalización de este tipo de índices derivó en una moral sobre los cuerpos, identificando como saludables y, por lo tanto, “buenos” a aquéllos que se ajustan a dichos parámetros, y a los enfermos relacionándolos con la idea de algo que está “mal”. Estos parámetros de normalidad, a la vez, se alinean con rígidos parámetros estéticos hegemónicos, que no contemplan la diversidad de los cuerpos.

Estos parámetros estéticos o “ideales de belleza” recaen con mayor fuerza en las mujeres e identidades feminizadas, debido a la construcción del cuerpo femenino como un cuerpo fuertemente sexualizado (Contrera y Moreno, 2022) y gracias a las asociaciones patriarcales dicotómicas mencionadas anteriormente, que relacionan a las mujeres con el cuerpo, la naturaleza y las emociones, y a los varones con la mente, lo racional, lo cultural. Los cánones y estereotipos de belleza son una construcción sexuada y patriarcal, y funcionan como un mandato para las mujeres ya que alcanzarlos es considerado una condición inherente y definitoria de la feminidad (Pineda, 2020).

Esther Pineda (2020), doctora en ciencias sociales, en su libro “Bellas para morir: estereotipos de género y violencia estética contra la mujer” hace un recorrido por la historia de la belleza, demostrando cómo, desde la antigua Roma, los cánones muestran una belleza claramente sexista, racista, gerontofóbica y gordofóbica.

Particularmente la gordofobia⁵ es un tema relevante a la hora de analizar la formación

⁴ Este índice resulta de dividir el peso (en kg), por el cuadrado de la altura (en m). Es decir, peso (kg) / altura (m)². Los parámetros de clasificación según la OMS comprenden las categorías: Bajo peso (< 18,5), Normopeso (18,5-24,9), Sobrepeso (25-29,9), Obesidad grado 1 (30-34,9), grado 2 (35-39,9) y grado 3 (>40).

⁵ La gordofobia es un fenómeno social y cultural que sufren las personas por el hecho de ser gordas. Es una forma de discriminación fundada sobre la base de prejuicios que señalan los hábitos, costumbres y modos de vida de las personas gordas, tales como falta de voluntad y de autocuidado (Contrera y Moreno, 2022).

y la práctica profesional de lxs Lic. en Nutrición. Pineda (2020) demuestra cómo en las diferentes etapas del proceso histórico social, la gordura se ha constituido como un estigma indisolublemente vinculado a la fealdad, y que en las últimas décadas diferentes especialistas han alertado acerca de la asociación de estas exigencias de belleza con el padecimiento de trastornos de la conducta alimentaria (TCA) que ponen en riesgo las vidas de una cantidad significativa de mujeres. Sin ir más lejos, actualmente Argentina es el segundo país del mundo con mayor índice de personas transitando algún TCA (Contrera y Moreno, 2022). Por su parte, Wolf (1991) ha teorizado acerca de cómo las imágenes de belleza femenina se utilizan como arma política de control social para frenar el progreso de las mujeres, particularmente luego de los avances de los feminismos y los derechos conquistados a mediados del siglo XX. A su vez, sostiene que “la dieta es el más potente de los sedantes políticos de la historia de las mujeres” (Wolf, 1991, p. 242), afirmando que en esa época las dietas⁶ emergieron masivamente como mecanismo de control y disciplinamiento de las mujeres.

En conclusión, en este contexto es posible que la formación de lxs profesionales de la salud puede llevarlxs a una práctica profesional que busque estandarizar los cuerpos, sin reconocer la diversidad corporal y derive en la reproducción de discriminación y desconocimiento de las singularidades.

Por otro lado, a la hora de pensar la relación entre género y nutrición es necesario nombrar la situación particular de las personas trans, travestis y no binarias (PTTNB)⁷. En sintonía con lo desarrollado anteriormente, las ciencias médicas desde sus comienzos han sostenido “la existencia de sólo dos conjuntos de genitales, gónadas y cromosomas, a los que han asociado respectivamente dos identidades humanas posibles, sobre la base de una supuesta complementariedad que tiene su centro en el interés por la reproducción” (Ministerio de Salud de la Nación [MSAL], 2020, p.27). En base a esta estandarización binaria, todo lo que no coincidiera con esas dos identidades fue por mucho tiempo

⁶ En este caso, se utiliza “dieta” desde el término popular, que refiere a una forma de alimentación basada en el control estricto de la cantidad de alimentos a ingerir con el fin de conseguir un descenso rápido de peso. Sin embargo, a los fines de este trabajo, es necesario aclarar que desde la ciencia de la nutrición este término es utilizado para hacer referencia a la alimentación a nivel general. Por ejemplo: “Una dieta rica en fibra”, como sinónimo de “Una alimentación rica en fibra”.

⁷ Se utilizará esta expresión ya que es la empleada por el Ministerio de Salud de la Nación. El término “trans” engloba a quienes se identifican, expresan y/o corporizan un género distinto al asignado al momento del nacimiento. Las identidades trans abarcan diferentes experiencias culturales de identificación, expresión y corporización desde las coordenadas sexo-genéricas, por lo que “trans” también incluye a aquellas personas que eligen el tránsito entre los géneros, o bien no se identifican con ninguno, como las personas no binarias, de género fluido o agénero. (MSAL, 2020).

considerado anormal y, por lo tanto, patológico.

En Argentina, conseguir la despatologización de las identidades trans, travesti y no binarias fue un proceso largo y de muchos años de lucha de organizaciones de la sociedad civil. Uno de sus resultados es la sanción de la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743, 2012). Sin embargo, aún queda un largo camino para alcanzar la garantía plena de los Derechos contemplados en dicha ley en lo que respecta a la atención de la salud y la alimentación en particular. Hay extensas evidencias de que demuestran que la experiencia de las personas trans afecta las demandas alimentarias y nutricionales de forma diferente a las personas cisgénero⁸. Esto se debe a dos cuestiones. Por un lado, el estigma y la discriminación que sufre esta población y que se refleja en diversos aspectos de su vida, entre los que se encuentran un menor acceso a los servicios de salud y mayores tasas de inseguridad alimentaria por dificultades en la asequibilidad de los alimentos. Además, se evidencia que presentan mayor propensión a restringir la ingesta de alimentos y desarrollar TCA debido a las presiones que ejercen los estándares corporales y de género (Gomes et al., 2021). Y, por otro lado, el tratamiento hormonal cruzado⁹ que algunas personas eligen, confiere cambios en la composición corporal, principalmente debido a la redistribución de masa grasa y muscular, y modifica perfiles bioquímicos, entre los que se encuentran los perfiles lipídicos, la insulinemia y la sensibilidad a la insulina, el hematocrito, entre otros (Gomes et al., 2021; MSAL, 2020). Todo esto modifica el requerimiento de macronutrientes y micronutrientes de las personas. Sin embargo, actualmente no existen recomendaciones apropiadas al contexto de las PTTNB. Asimismo, los parámetros antropométricos y de consumo de alimentos presentan recomendaciones específicas diferenciadas por sexo de forma binaria (femenino/masculino), pero no abordan a las PTTNB (Gomes et al., 2021).

A modo de síntesis, y con ánimos de abrir la investigación en este sentido, se sugiere que la formación con perspectiva de género de lxs Lic. en Nutrición puede contribuir a que, en su vida profesional, aborden de manera integral los procesos de salud-enfermedad-atención de la población en su diversidad de género y corporal y eviten reproducir prácticas y discursos binarios y patriarcales.

⁸ Refiere a aquellas personas cuya identidad de género coincide con el género que les fue asignado al momento del nacimiento en función de la genitalidad (MSAL, 2020).

⁹ Intervención médica cuyo objetivo es reducir los caracteres sexuales secundarios del sexo original y adquirir los del sexo deseado en la mayor medida posible, si es que la persona requiere cambios completos (Helien, 2021). Esta hormonización consiste en un tratamiento con testosterona (para conseguir una masculinización) o con estrógenos y anti-androgénicos (para feminización) (MSAL, 2020). Se aclara que en el artículo de Gomes et al. (2021) se refiere a la misma como Terapia de Reemplazo Hormonal. Sin embargo, en esta tesis no se utilizará ese término, ya que el mismo se utiliza para el tratamiento con estrógenos en personas menopáusicas que presentan síntomas específicos.

La inquietud que motiva este trabajo surge de mi experiencia como docente y graduada de la Lic. en Nutrición de la UBA, donde he percibido un déficit en la formación de lxs estudiantes en la temática de género y, a nivel general en mi práctica profesional, una falta de relevancia otorgada a esta temática.

A raíz de esto, esta tesis busca responder las siguientes preguntas: ¿En qué sentido la nutrición inscripta como derecho humano y pensada desde una mirada integral de la salud requiere de una perspectiva de género? ¿De qué manera se está incorporando la perspectiva de género en los programas actuales de la Lic. en Nutrición de la UBA? ¿Existe transmisión de contenido acerca de la relación entre género y salud/nutrición por parte de lxs docentes independientemente de su presencia en los programas de las asignaturas? ¿Qué percepción tienen lxs estudiantes de la carrera? ¿En qué sentido la acumulación de conocimiento producido por el campo de la nutrición se encuentra permeado por sesgos de género y violencia epistémica?

Con base en mi experiencia profesional como docente de la Lic. en Nutrición de la UBA, se plantean las siguientes anticipaciones hipotéticas: 1) Existe una gran vacancia en relación con la perspectiva de género dentro de la formación de grado de la Lic. en Nutrición de la UBA. 2) El abordaje nutricional de las mujeres se orienta a las etapas relacionadas con la reproducción (embarazo, lactancia). 3) En ninguna asignatura clínica se refieren a la situación específica de Personas Trans, Travestis y No Binarias. 4) Los contenidos de género se incluyen en algunas asignaturas vinculadas con la nutrición comunitaria pero no se profundizan en la mayoría de las asignaturas.

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque metodológico cualitativo. El estudio es retrospectivo, ya que el trabajo de campo y los datos construidos se realizaron con los programas de todas las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA desde 2019 hasta 2023 y con entrevistas en profundidad realizadas a personas recién graduadas de la Lic. en Nutrición de la UBA que hayan iniciado su carrera en dicho período.

1.6 Justificación de la importancia del problema

El valor de este trabajo parte de entender que “los programas condensan perspectivas y posiciones frente al conocimiento, por ello es necesario pensarlos y convertirlos en objeto de análisis” (Attardo et al., 2020, p.24). Examinar los programas desde una perspectiva de género invita a revisar lo que se estabiliza y lo que cambia como cánón de formación y en qué dirección, y pone en juego una dimensión subjetiva que es también política, entendiendo que la incorporación de la perspectiva de género en la dimensión instrumental y

epistemológica de la enseñanza es producto de una transformación subjetiva (Attardo et al., 2020). Además, más allá de currículo explícito, discutir en clase los temas con perspectiva de género contribuye a que lxs estudiantes puedan deconstruir las diferentes formas de discriminación imperantes en la sociedad (Buquet Corleto et al., 2010).

En este sentido, este trabajo permite evidenciar la ausencia/presencia de contenidos de género en una carrera que pertenece a las ciencias de la salud, brindando herramientas que permitan avanzar hacia un nuevo paradigma en salud con más reconocimientos de derechos. Como indica Pavez Lizarraga (2018), doctora en antropología, incorporar la perspectiva de género en el currículo de la formación de profesionales de salud es una tarea que, a largo plazo, favorece la igualdad y equidad en el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, esta tarea representa un gran desafío, que requiere que las IES consideren pertinente incorporar la perspectiva de género desde una convicción real. Para esto, cada unx de lxs actores debe estar sensibilizado en torno a la problemática de inequidad entre los géneros y a la necesidad de interrogar la investidura simbólica de cada uno de ellos, con el objetivo de que esta perspectiva se manifieste dentro y fuera de las aulas (Caballero Álvarez, 2011). En este marco, una política que busca esta sensibilización, y por ello justifica la elección del recorte temporal de este trabajo, es la Ley 27.499 – Ley Micaela (Ley N° 27.499, 2019).

En el marco de esta ley, desde el año 2019 todas las autoridades, docentes, investigadores, estudiantes y nodocentes que desarrollan actividades en la UBA deben realizar dicha capacitación obligatoria, conforme lo establece el artículo 1 de la Resolución N° 1995/2019 (2019 [Universidad de Buenos Aires]) del Consejo Superior de la UBA. Es debido a esto que se ha elegido el recorte temporal de 2019 hasta la actualidad (2023).

No obstante, es sabido que la implementación de esta política pública no espera generar resultados inmediatos, sino graduales. Gloria Bonder (2013), especialista en género y educación, indica que generalmente cuando se realizan propuestas con la intención de incluir la perspectiva de género en las instituciones educativas, se sostienen visiones “newtonianas”, suponiendo que las instituciones funcionan como máquinas en las que, al introducir un estímulo determinado basado en una lógica racional y siguiendo un orden preestablecido, se pasará inevitablemente de un estado indeseable a uno nuevo y deseable. Lejos de esto, está demostrado que las instituciones son sistemas complejos, en equilibrio inestable e insertos en contextos marcados por cambios sociales, políticos, culturales, económicos, científico-tecnológicos, entre otros, que exigen el movimiento acorde a los ritmos reales y considerando la inestabilidad e imprevisibilidad de la vida social e institucional.

En particular, como indica Morgade (2018), las IES continúan reproduciendo lógicas patriarcales, lejos de conformar un territorio de igualdad y justicia social para las mujeres. En ellas, identifica tres dimensiones en las que se observa que las universidades conservan contenidos propios del sistema sexogenérico patriarcal:

los procesos de acoso y violencia basados en las relaciones de género que persisten en las aulas, la marcada falta de mujeres en el gobierno de las instituciones y la ausencia casi total de crítica de los sesgos androcéntricos de los conocimientos que se transmiten y se recrean en las universidades y centros de investigación (p. 42).

Asimismo, Güereca Torres (2017) identifica manifestaciones de la desigualdad de género que impactan en la identidad estudiantil de la comunidad universitaria, tales como la violencia en la relación docente-alumnx, la violencia entre estudiantes por ser mujeres y hombres, el sexismo y la discriminación que se generan en relación con las culturas profesionales de las carreras universitarias, y las tensiones y negociaciones que se dan en la vivencia de la sexualidad en lxs estudiantes.

En esta dirección, resulta central analizar la formación en la Universidad y cómo se hace presente (o no) la perspectiva de género en la misma, ya que los contenidos impartidos en una carrera de grado son fundamentales para la formación y su posterior práctica profesional.

1.7 Objetivos de la investigación.

1.7.1 Objetivo general

Analizar la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA desde el 2019 hasta 2023.

1.7.2 Objetivos específicos

1. Identificar y analizar la inclusión de la perspectiva de género en los programas de las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA
2. Describir y analizar experiencias formativas en la Lic. en Nutrición de la UBA en relación con la inclusión de la perspectiva de género desde las voces estudiantiles

1.8 Antecedentes

Los estudios de género y feministas han dedicado extensas investigaciones a la temática “género y educación”. A los fines de este trabajo se hizo un recorte del estado de la

cuestión. En primer lugar, se hace foco en la perspectiva de género en la educación superior, destacando especialmente aquellos trabajos que resaltan la importancia del diseño curricular. En segundo lugar, se hace hincapié en los aportes que focalizan esta temática en las ciencias de la salud. En tercer lugar, se presentan algunos antecedentes metodológicos útiles para el desarrollo de este trabajo.

1.8.1 Perspectiva de género y educación superior.

La temática “género y educación” ha sido abordada por los estudios de género y feministas de forma extensa. A fin de realizar un recorte del estado de la cuestión pertinente para este trabajo, se hace foco en la perspectiva de género en la educación superior, con énfasis en las cuestiones vinculadas a la importancia del diseño curricular.

Para comenzar, dentro de los antecedentes históricos de importancia en la temática, Rebeca Caballero Álvarez (2011), en su artículo “El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior” destaca la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en 1998 y organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la cual nace la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”. En este documento se establecen las misiones y las funciones de la educación superior y se plantea urgentemente la reestructuración del sistema de educación superior, para la cual se requería el abandono de ciertas prácticas y la incorporación de otras cuyas dinámicas cotidianas se encuentran muy arraigadas. Entre todas las medidas enumeradas en la Declaración, en una de ellas se hace referencia específicamente al diseño curricular y la inclusión de los estudios de género en los planes y programas de estudio. También, se solicita a las IES eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres, y tomar medidas con el fin de asegurar una representación equilibrada de ambos sexos a nivel estudiantado, docencia y gestión.

A partir de estas recomendaciones se puede deducir que se favorece un currículo en el que la perspectiva de género esté presente durante todo el desarrollo de la formación académica, tanto en las materias del currículo como durante la etapa de escolarización y a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, la autora señala que las IES suelen intentar combatir la inequidad sexual restringiéndose a abrir cursos, diplomados, talleres o seminarios sobre estudios de género, ya que encuentran muy complejo incluir la perspectiva de género a partir de un diseño curricular que maneje los ejes transversales. Esto se debe a la fragmentación del conocimiento favorecida por la súper

especialización que se espera de la formación profesional, y debe combatirse, ya que “no es posible circunscribir el estudio del género a una o a unas cuantas disciplinas, porque las relaciones entre los seres sexuados anidan en todo, en cualquier rincón de la vida, y emergen en cualquier momento, invadiendo la realidad social en sus distintas facetas” (Roblin, 2006, citada en Caballero Álvarez, 2011, p.57).

En esta línea, en el artículo “Currículum Universitario Género Sensitivo e Inclusivo” de Bolaños Cubero (2003) se proponen estrategias para impulsar la reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la equidad entre los géneros desde el currículum universitario. La autora explica que los sistemas educativos universitarios formales han adoptado prácticas mecanicistas, simplistas y reduccionistas que han contribuido a mantener y perpetuar las desigualdades entre los géneros. A su vez, define que el currículum universitario género sensitivo e inclusivo es aquel que propicia el estudio y la reflexión crítica de la realidad social en la que está inmersa una disciplina, incluidas las relaciones de género en un sistema patriarcal imperante, con el objetivo de transformar dichas relaciones y construir una sociedad justa y equitativa. Para lograr un diseño curricular género sensitivo e inclusivo se necesita construir un marco socio-histórico de la profesión y un marco epistemológico de la disciplina, ambos basados en elementos teóricos y metodológicos que aporta la teoría de género para concebir las problemáticas de género de una manera integral. Son estos dos marcos los que establecen los criterios para definir la intencionalidad de una carrera, y así guiar la selección de contenidos, la secuencia y organización de éstos en el plan de estudios, y las estrategias de ejecución, seguimiento, evaluación y administración curricular.

Asimismo, el artículo “Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario” de Chaves Jiménez (2015) también es un antecedente de importancia. En él, la autora posiciona la transversalización de género en el diseño curricular universitario tanto como una estrategia metodológica como política, ya que requiere de una atención intensa para identificar las diferentes formas de discriminación por razones de género, muchas veces ocultas, así como los impactos diferenciados por género que pueden provocar las acciones o lineamientos institucionales. Actualmente, la educación está impregnada por la ideología patriarcal y el currículo que rige los sistemas educativos son androcéntricos. Por lo tanto, incorporar la perspectiva de género implica un enfoque teórico transformador, en el que se reconozca que las relaciones de poder entre los géneros son desiguales y que esta desigualdad genera una vulneración de los derechos humanos. La autora entiende que para transversalizar la

perspectiva de género en las universidades debe aplicarse de forma sistemática y coherente el análisis de género en diferentes áreas: contenidos temáticos de los cursos, medios didácticos a utilizar, el lenguaje, los procesos de aprendizaje, la formulación de políticas internas y la gestión institucional.

En cuanto a los contenidos temáticos de los currículos universitarios, que cuenten con perspectiva de género es primordial ya que, si no lo hacen, desembocarán en una invisibilización de las desigualdades de género y una reproducción de la realidad patriarcal. Para transversalizar la perspectiva de género, la autora desarrolla una serie de ítems de los contenidos curriculares que deben revisarse en profundidad, entre los que se encuentran: revisar si existen postulados androcentristas y estereotipados por género en las diferentes disciplinas académicas, si se evitan los temas y ejemplos estereotipados por género y se seleccionan de forma que respondan a los intereses de todas las personas, si se toma en cuenta los contextos familiares distintos que cargan las personas según el género (división sexual del trabajo), si se analiza cómo cierta utilización de la imagen de la mujer va en detrimento de su dignidad y si se promueve el desarrollo de una mentalidad crítica en relación con este tipo de violencia de género y los otros tipos de violencia hacia las mujeres.

Con respecto al lenguaje, es necesario analizarlo ya que éste es uno de los instrumentos de comunicación más eficaces entre las personas y condiciona una determinada visión de mundo. Históricamente, por medio del lenguaje sexista se han reforzado desigualdades sociales y de género. Para analizar si se incluye una perspectiva de género en un currículo es necesario evaluar si se utiliza un lenguaje inclusivo y no sexista (Chaves Jiménez, 2015).

Como se ha intentado demostrar, y como se explicita en la introducción del libro “Apuntes sobre género en currículas e investigación” (Fabbri y Rovetto, 2020), los estudios de mujeres, género y diversidad sexual han comenzado un proceso de institucionalización creciente en las IES hace muchos años. Sin embargo, el protagonismo político institucional de este campo de estudio no se ve expresado todavía en los diseños curriculares de las carreras de grado, siendo la inclusión de la perspectiva de género “excepcional, generalmente optativa, y restringida a los ciclos superiores de algunas pocas carreras vinculadas a las ciencias sociales y humanas” (Fabbri y Rovetto, 2020, p.11).

1.8.2 Género y educación en ciencias de la salud.

En este apartado se mencionan artículos que analizaron la perspectiva de género en las ciencias de la salud, tanto en las instituciones universitarias como en la formación misma

de profesionales de la salud. Muchos de los antecedentes que se incluyen aportan información relevante para el este trabajo ya que demuestran que en toda educación formal existe siempre una “educación sexual” que intenta preservar el orden social de género establecido, y en las instituciones de enseñanza se articulan las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual (Morgade et al., 2011).

En este orden binario y de roles genéricamente asignados, la historiografía feminista ha hecho aportes de relevancia que permiten apreciar la persistencia de algunas construcciones. Marcela Nari (2005), en “Las políticas de la maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940”, se enfocó en el proceso de maternalización (que define como la progresiva confusión entre mujer y madre, femineidad y maternidad) en Buenos Aires. Identifica que este proceso se dio con gran intensidad entre 1890 y 1940, época en la que se instauran una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que dieron paso a las sociedades capitalistas. Si bien su desarrollo abarca diferentes aristas (políticas, legislativas, del mercado de trabajo, entre otras), es interesante observar la incumbencia de las ciencias médicas en este proceso. Las mismas se erigen como un espacio privilegiado para desarrollar la maternalización, debido a su prestigio social que las ubica como una voz de autoridad que emana legitimaciones y justificaciones pretendidamente irrefutables. Así, Nari plasma la intención de las ciencias médicas en construir una relación indisoluble, exclusiva y excluyente, entre madre e hijx que constituyera el eje articulador de la familia moderna. Con este propósito, la medicina contribuyó a formar una serie de ideas, creencias y valoraciones acerca de la maternidad, se reformularon ideas científicas, se constituyeron instituciones de asistencia de salud, se diagramaron políticas y se desarrollaron una serie de prácticas sociales enlazadas entre las mujeres y el personal de asistencia de la salud, de las que emergieron ideas y teorías sobre la maternalización de las mujeres y la indisolubilidad del “binomio madre-niño”. Este binomio contempla una verdadera fundición de dos seres en uno, basada en una dependencia orgánica de parte del niñx y una dependencia psíquica-emotiva de parte de la madre. Esta verdad, asentada sobre una falacia biologicista, derivó en una pérdida de entidad propia de las mujeres y, por lo tanto, de derechos naturales, civiles y políticos.

Más adelante, en este mismo sentido y en torno a las políticas sanitarias también se llevaron a cabo investigaciones que demuestran la tendencia a sostener la centralidad de la maternidad y de la maternalización de las mujeres en la construcción de las políticas sanitarias durante el siglo XX. Es el caso del trabajo de Carolina Biernat y Karina Ramacciotti (2013) “Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil. Argentina, 1900-1960”.

Desde el campo específico de la nutrición, Pérez Gil-Romo y Díez-Urdanivia (2007) en el artículo “Estudios sobre alimentación y nutrición en México: una mirada a través del género”, basado en una revisión bibliográfica, indican que existe un sesgo generalizado de restringir la salud de las mujeres al ámbito reproductivo-materno, que ha llevado a lxs profesionales de la salud y la nutrición a estudiar casi exclusivamente el estado nutricional de las mujeres-madres durante momentos específicos del proceso reproductivo, hecho que puede distraer la atención de otros elementos de discriminación y desventaja.

Por otro lado, la perspectiva binaria es otra de las miradas que persisten y se mantienen en el enfoque biomédico. En “Por la Salud de las Personas Trans: Elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe” de la Organización Panamericana de la Salud, se identifica que “uno de los principales factores que limitan el acceso a la atención culturalmente sensible, así como la atención a salud trans-específica, es la falta de educación y formación de profesionales de la salud” (Bockting et al., 2013, p. 79). En este sentido, un estudio de Farji Neer (2016), doctora en ciencias sociales, identifica la inexistencia de formación en género en la currícula obligatoria de las carreras de profesionales de la salud en Argentina. El trabajo “Obstáculos y facilitadores para garantizar el derecho a la salud integral trans en el Gran Buenos Aires y la Plata” afirma que la falta de formación en género es una de las dimensiones clave para el despliegue de los obstáculos y estrategias de lxs profesionales de la salud a la hora de implementar efectivamente la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743, 2012).

Por su parte, el Ministerio de Salud de la Nación (2020) también indica que las instituciones educativas que forman profesionales de la salud reproducen concepciones de las subjetividades, las sexualidades y las identidades de género que parten de una perspectiva que naturaliza “una distribución genital, gonadal y cromosómica de solo dos sexos (varón-mujer), apoyada en una jerarquización cultural y social de solo dos roles de género (masculino-femenino), que se complementan a partir de reconocer una única sexualidad: la heterosexualidad reproductiva” (p.52). Como producto de este paradigma binario, Helien (2021), en el “Manual de Atención de la Salud Transgénero”, sostiene que lxs profesionales de la salud reproducen prácticas discriminatorias que “promueven la estigmatización y cosificación de las personas al naturalizar los parámetros de normalidad/anormalidad, capacidad/incapacidad, salud/enfermedad, y simplifica la importancia de los determinantes sociales a la hora de abordar la salud” (p.27)

Grotz (2020) en su artículo “Cuerpos sexuados en la formación de médicxs en la UBA. Una primera aproximación” indaga acerca de las construcciones e interpretaciones del

cuerpo sexuado en la enseñanza universitaria de Medicina de la UBA, y las analiza y compara a la luz de la perspectiva aportada por los estudios de género. Esta investigación es un antecedente de relevancia ya que busca aportar a la reflexión de las ciencias biomédicas en su cruce con los estudios de género, y concluye que en la enseñanza de las cuestiones vinculadas con la construcción del cuerpo sexuado existe un fuerte sesgo cisheteronormativo y una persistencia de visiones estereotipadas y binarias. Los ejes de análisis y comparación del trabajo de Grotz (2020), que pueden guiar las variables a analizar en esta tesis, son “la presencia/ausencia del enfoque de género y derechos en los contenidos trabajados, las explicaciones que se dan acerca de los cuerpos sexuados y su diversidad, y los discursos/enfoques que aparecen en torno a la enseñanza de dichos contenidos” (p. 164). Grotz analiza los programas de las asignaturas de la carrera de Medicina y afirma que los cuerpos sexuados se encasillan en dos compartimentos estancos y mutuamente excluyentes. Esto se descubre en la distinción binaria entre características “femeninas” y “masculinas” (por ejemplo, nombra los genitales masculinos y femenino), limitando los cuerpos sexuados a corporalidades cis (las identidades trans y la intersexualidad no aparecen en los programas) y asumiendo que poseer determinado genital o determinada característica convierte a las personas en masculinos o femeninos (por ejemplo, la explicitación de “la mujer y su salud sexual y reproductiva” en el programa de Ginecología). En el programa de Obstetricia se define que su “objeto de estudio es la atención de la mujer durante el embarazo, el parto y el puerperio”, y a lo largo del programa se refiere a la persona embarazada como mujer y como madre. Esto omite la capacidad de gestar de toda persona que no sea mujer cis. Otro descubrimiento de la investigación es el continuo uso del término “aparato reproductor”, que limita la finalidad de los genitales a la reproducción y desconoce (o no reconoce) que los sistemas genitales están involucrados no sólo en procesos como la fecundación, el nacimiento y el parto, sino también en el placer, en el orgasmo y en la interrupción del embarazo.

Por último, se destaca el artículo “Reflexiones en torno a la importancia de la perspectiva de géneros en la formación de lxs profesionales de la salud residentes en la Ciudad de Buenos Aires” (Vicente, 2020). En él se registra que en el material bibliográfico para el examen de residencias se presentan cuatro leyes que incluyen temáticas de género, en orden de responder al llamado de la OMS que ha manifestado su preocupación acerca de la salud de mujeres, niñxs y adolescentes. Por ejemplo, porque las mujeres son quienes presentan una mayor demanda en los efectores de salud por razones como la atención en cuanto a su salud reproductiva o la violencia de género. Más allá de esto, Vicente relata también situaciones relacionadas con la vulnerabilidad particular que sufren las

masculinidades, como la falta de aprendizaje en torno a la dimensión del cuidado y del autocuidado o la construcción de la masculinidad hegemónica que deriva en una exposición aumentada a conductas de riesgo e incluso al ejercicio de la violencia.

Vicente concluye, a partir de entrevistas a residentes y de su experiencia personal, que la perspectiva de género es esencial para una atención integral de la salud que permita comprender los determinantes que atraviesan los procesos de salud-enfermedad-atención de las mujeres y de los varones en sus particularidades. Sin embargo, destaca que la incorporación de las leyes a la bibliografía propuesta en el sistema de residencias por sí solas son insuficientes para consolidar herramientas de intervención en la cotidianeidad.

1.8.3 Antecedentes metodológicos de utilidad

En este apartado se presentan algunos antecedentes metodológicos útiles para el desarrollo de este trabajo.

En primer lugar, una investigación a destacar es la titulada “Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud: una tarea pendiente” (Arcos et al., 2007). En la misma, se realizó un estudio exploratorio que articuló un diseño descriptivo bajo procedimientos cuantitativos, cuya unidad de análisis fueron los programas de asignaturas de cinco carreras de las ciencias de la salud de la Universidad Austral de Chile (Enfermería, Medicina, Obstetricia y Puericultura, Tecnología médica y Terapia Ocupacional) en el período 2003-2004. Se realizó un análisis crítico de los contenidos curriculares descriptos en el currículo explícito, utilizando una lista de cotejo con variables relacionadas con lenguaje inclusivo y especificidades de género y perspectiva de género en diversos ámbitos: competencias explícitas en el programa, objetivos, unidades temáticas y contenidos, materiales bibliográficos, métodos didácticos, identificación de género en docentes, entre otros. Además, se recabó información de la situación de docentes y estudiantes en el proceso pedagógico en el período señalado. Aunque dicho estudio no incorporó el análisis de la carrera Lic. en Nutrición y la Universidad en la que se realizó es chilena, muchas de las variables estudiadas fueron de utilidad en esta investigación. La misma demuestra que la Universidad se constituye en un peldaño más en la escala de la socialización de lxs sujetxs donde las ideas del sistema patriarcal se forman, legitiman y reproducen.

Por otro lado, Buquet Corleto, Cooper y Rodríguez de Loredó (2010) en su artículo “Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior” incluyen un indicador útil para medir la perspectiva de género en las currículas de las IES, cuya fuente son los planes de estudio. El indicador es “Porcentaje de materias obligatorias

por carrera que incluye contenidos con temas de género” y se construye dividiendo las materias que incluyen contenidos de género por el total de materias en la carrera o programa que se estudia. Lxs autores de este artículo consideran a este indicador de insumo ya que expresa condiciones necesarias para el desarrollo del proceso de equidad de género.

Otro antecedente metodológico útil, que estudió la formación en género de estudiantes de una carrera relacionada a la salud, es la tesis de maestría de PRIGEPP de Nocelli (2016) titulada “Formación en género de las/os estudiantes de Psicología de la Universidad de Mar del Plata: aspectos implícitos y explícitos de la formación”. Esta tesis contó con una revisión de los programas de todas las asignaturas de una carrera universitaria argentina. Para el análisis de éstos se tuvieron en cuenta las referencias explícitas relativas al enfoque de género en objetivos generales y específicos, contenidos y bibliografía. En segunda instancia, mediante un cuestionario, se indagó sobre aspectos de la formación de estudiantes en materia de género no visibles en el currículo formal. Dicho trabajo concluye que la formación que reciben lxs estudiantes es diferente de la que se observa en el currículo oficial, aunque la misma continúa siendo insuficiente. Además, muestra que lxs estudiantes refieren considerar la formación en género como algo accesorio y no como un elemento clave en su formación.

Por otro lado, el artículo “La formación de profesorxs de Biología en la UBA: un análisis del plan de estudios desde la perspectiva de género” (Grotz, et al., 2019), también aporta una metodología y descubrimientos relevantes para esta tesis. En el mismo, se analiza el plan de estudios de la carrera de profesorado de Biología de la UBA desde la perspectiva de género. Como eje de análisis de este trabajo se tomaron en cuenta la presencia o ausencia en los documentos de algunas categorías interesantes para la investigación: mujeres, género, sexualidades, feminismos, cuerpos. Esta estrategia “permite advertir algunos usos y sentidos de categorías que varían significativamente según el contexto y el enfoque de cada institución, disciplina y asignatura” (Grotz, et al., 2019, p.39), aunque se destacan sus limitaciones. Un descubrimiento de esta investigación fue la ausencia de la categoría “mujer” o “mujeres” en todos los documentos estudiados, pero la presencia en varias ocasiones de la categoría “el Hombre” utilizada como equivalente a humanidad. En relación con “sexualidad” se encontraron usos de variantes vinculadas a sexo o lo sexual desde un enfoque de la reproducción de plantas y animales principalmente. Por último, es interesante destacar que, en relación con el documento del Plan de Licenciatura, se evidencia una ausencia total de menciones relativas a género y feminismos, apareciendo estos temas sólo en el “bloque pedagógico” del profesorado, concluyendo que en la Licenciatura existen condiciones menos favorables para problematizar acerca del androcentrismo en las ciencias, ya que no hay

menciones de contenidos del campo epistemológico que contribuyan a comprender la construcción social no neutral del conocimiento científico (Grotz, et al., 2019).

Por último, se destaca otro antecedente que puede resultar de utilidad: la experiencia del taller “TransFormando los Programas” perteneciente a la Universidad de Rosario, presentada en el capítulo “La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés?” del libro “Apuntes sobre género en currículas e investigación” (Attardo et al., 2020). En el mismo trabajaron con el objetivo de incorporar la perspectiva de género en programas de dicha Universidad. A los fines de este trabajo, se menciona esta experiencia ya que en ella se propuso descomponer el programa de las asignaturas en los diferentes elementos que lo integran: fundamentación, objetivos, contenidos, lineamientos metodológicos de enseñanza y evaluación, bibliografía y recursos. Así, recorrieron los programas intentando identificar sesgos y estereotipos de género que se reproducen en los mismos, aspectos ligados a la perspectiva de género detallados explícitamente (currículo explícito), aprendizajes implícitos relacionados al género (currículo oculto) y aquellas cuestiones sistemáticamente ausentes en los programas y que sería importante incluir (currículo nulo). Además, revisaron la selección bibliográfica contenida en los programas con el objetivo “de descubrir qué voces están incluidas y cuáles no, y qué sesgos (no sólo de género, sino también de clase y etnia) atraviesan a esa selección” (p.33).

Como se evidencia, la revisión bibliográfica revela que no se encuentran trabajos similares en donde se revisen currículos para investigar la formación en género específicamente en la carrera de grado Lic. en Nutrición. Esto implica que esta tesis se presenta como un antecedente de importancia para futuras investigaciones.

2. Capítulo 2: Marco contextual

2.1 Marco institucional e histórico de la Lic. en Nutrición de la UBA

2.1.1 Las mujeres en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA

Durante siglos, las IES, nacidas en el mundo occidental en los siglos XII y XIII, estuvieron abiertas sólo para algunos varones y cerrada para todas las mujeres (Morgade, 2018). Esta segregación de las mujeres estuvo legitimada mediante argumentos sobre su supuesta inferioridad intelectual y la exigencia social de dedicarse a ser esposas y madres (Güereca Torres, 2017). Esto configuró, desde una perspectiva política, una forma de violencia simbólica, ya que se trató de una expresión de desigualdad y un menoscabo de oportunidades mediante la exclusión sistemática (Morgade, 2018). El acceso de las mujeres a

la educación superior se produjo, en América Latina, a partir de la década de 1880 (Marconi, et al., 2020), y es recién en el siglo XX que se produjo un aumento de las mujeres en las universidades, gracias a la presión de la lucha femenina, junto con la ampliación de derechos ciudadanos en general (Morgade, 2018). A partir de la década de 1970, se registra un aumento sostenido de la presencia de mujeres en la educación superior hasta la actualidad. Tanto es así que se identifica una superioridad numérica de mujeres sobre varones en la matrícula universitaria en general¹⁰. Sin embargo, esto no es igual en todas las áreas de conocimiento ni en todos los niveles, evidenciándose una relación con la prevalencia de referentes de género que asocian lo masculino y lo femenino con saberes diferenciados (Güereca Torres, 2017).

Desde el inicio, el acceso femenino a la Universidad estuvo marcado con elecciones diferenciales acordes a una división sexuada del saber, siendo las carreras relacionadas con las ciencias de la salud, especialmente medicina, la puerta de entrada de las mujeres a la misma (Marconi et al., 2020). Desde la inauguración de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1821 hasta la graduación de la Facultad de Ciencias Médicas de la primera mujer, Cecilia Grierson, pasaron más de sesenta años. Y es recién en 1909 que se nombró a la primera mujer docente de dicha Facultad, con un cargo de ayudante en la cátedra de Anatomía Patológica (Marconi et al., 2020).

Con el fin de caracterizar la posición actual de las mujeres en las universidades, y en relación con los objetivos de este trabajo, se describen dos fenómenos que han sido identificados por Morgade (2018) donde el patriarcado se inscribe en las universidades: la segregación horizontal y la inequitativa presencia de mujeres en los cargos superiores de las cátedras y del gobierno universitario. En cuanto a lo primero, los datos oficiales muestran que las carreras de la salud están feminizadas: de los 70.228 estudiantes activos de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA, el 78% son mujeres (n=54.974) (Anexo 1). Con respecto al segundo punto, pese a la feminización de la matrícula de las carreras de las ciencias médicas, los cargos de mayor rango dentro del plantel docente y del gobierno de las universidades siguen siendo predominantemente masculinos (Marconi et al., 2020). Desde una perspectiva de género, Morgade (2018) afirma que las mujeres en las Universidades ocupan los lugares de menor prestigio académico y profesional y de mayor dedicación docente y de sostén de las

¹⁰ Los últimos datos de la Subsecretaría de Políticas Universitarias muestran que para el año 2022 las estudiantes mujeres de carreras de pregrado y grado representan el 61%. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2022-2023.pdf

cátedras. Esta afirmación se confirma en el artículo “Docencia universitaria en salud: análisis de la distribución entre tipos de cargo y género” (Marconi et al., 2020), que analiza la distribución de los tipos de cargos docentes rentados de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA según jerarquía, dedicación y regularidad, desagregado por sexo. El mismo descubre que las mujeres están casi ausentes en los puestos de mayor jerarquía. Las mujeres son mayoría en los cargos de Ayudante de Cátedra, y el número va decreciendo a medida que aumenta la jerarquía en los cargos (Jefe de Trabajos Prácticos, Profesor Adjunto, Profesor Titular y autoridades). Dentro de la categoría “autoridades”, los puestos ocupados por varones representan el 80% de los cargos de máxima jerarquía. Cabe aclarar que posterior a la publicación de este artículo, en el año 2022, asumió la primera vicedecana mujer en la historia de la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA.

Este fenómeno se conoce como “techo de cristal” y hace referencia a las barreras invisibles, implícitas y difíciles de detectar que impiden a las mujeres avanzar hacia los escalones superiores de una carrera, es decir, acceder a puestos de alto nivel jerárquico en las organizaciones (Burin, 1987; Tabbush, 2021). El techo de cristal “estuvo y sigue estando construido por las formas hegemónicas del patriarcado, pero probablemente con un peso mayor de las corporaciones y el discurso de la ‘neutralidad’ de la burocracia y del conocimiento” (Morgade, 2018, p. 39).

Sin embargo, un dato interesante es que el trabajo encuentra que los cargos de dedicación exclusiva están ocupados mayormente por mujeres, lo que plantea una aparente contradicción en relación con el “techo de cristal”. La autora indica que esto puede relacionarse con “un estereotipo de género que históricamente asoció lo femenino con la docencia y con el sistema de cuidados, la organización familiar y la crianza de los hijos, lo que haría que estos puestos fueran ocupados por las mujeres” (Marconi et al., 2020, p.623). De todas maneras, examinar esta contradicción excede los objetivos de esta tesis, por lo que se limitará a plantear el interrogante hacia futuras investigaciones.

A modo de conclusión, estos dos fenómenos mencionados muestran que las mujeres, a pesar de haber construido y ejercido el poder en diversas áreas de la vida, todavía son “recién llegadas” a los lugares de poder formal e institucional (Morgade, 2018).

2.1.2 Breve recorrido histórico de la Licenciatura en Nutrición de la UBA

La nutrición no nació como una carrera en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA. Según José Buschini (2016), durante las décadas del '30 y el '40, la alimentación

humana se constituyó en objeto de indagación científica y problema público en Argentina. En este contexto, se afianzaron las ocupaciones y mercados laborales para atender la alimentación humana, lo que dio lugar a la necesidad de formar a las primeras dietistas. Esta formación aparece destinada a mujeres, como ocurrió con otras carreras vinculadas al cuidado y asociadas con saberes y aptitudes presuntamente “femeninas”. Existe una extensa bibliografía reciente que señala el recorrido de varias carreras dentro del campo de las ciencias de la salud en las cuales los sesgo de género tuvieron una influencia sustancial, que se verifica en el lugar que ocuparon dentro de las jerarquías de los saberes (subordinados a la medicina), en las incumbencias y contenidos, y en las expectativas y proyección profesional (Lorenzo, 2016; Martín y Ramacciotti, 2016).

Uno de los principales promotores de la profesionalización de la nutrición fue el Dr. Pedro Escudero, que argumentaba en favor de la formación profesional de las dietistas y justificaba que fueran mujeres quienes ejercieran estas tareas. En sus propios términos: “a pesar de la versación y de la profundidad de los estudios de las dietistas, la alimentación tiene como eje de su realización la cocina, rincón del hogar”. Por lo tanto, según Escudero: “la mujer aporta, con sus conocimientos, la ductilidad de su espíritu, las maneras suaves y el ambiente hogareño que la acercan a los seres que sufren” (Escudero, 1942, p.20).

Concretamente las primeras dietistas se formaron a partir de 1933. En 1935 se institucionalizó la carrera con la Escuela Municipal de Dietistas en la Ciudad de Buenos Aires, bajo la órbita del Instituto Municipal de la Nutrición, que en 1938 obtuvo carácter nacional por decreto del Poder Ejecutivo. En ese momento, la carrera duraba tres años y las principales incumbencias tenían que ver con la prescripción, realización y vigilancia de la alimentación en personas sanas o bajo control médico; la vigilancia técnica en establecimientos ligados a la alimentación ya sean públicos o no; y enseñanza tanto escolar y dentro de la higiene y economía doméstica.

En 1944, cuando se sancionó la ley de asociaciones profesionales, la ocupación de dietista quedó incluida dentro de las profesiones liberales reglamentadas, adquiriendo personería técnica. Esto implicó una consolidación para la profesión que entre 1938 y 1944 había logrado la graduación de 137 dietistas y 7 auxiliares en alimentación (título intermedio).

Para finalizar el recorrido institucional, en el año 1966, la Escuela Nacional de Dietistas pasa a denominarse, por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, Escuela de Nutricionistas-Dietistas, y en 1968 es transferida a la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA, previa reforma del plan de estudios y ampliación de la currícula de tres a cuatro años.

Varios años después, en 1987, se vuelve a ampliar el plan de estudios, esta vez a cinco años, lo que da lugar a que lxs egresadxs reciban el título de Licenciadxs en Nutrición (López y Poy, 2012).

2.1.3 La Licenciatura en Nutrición de la UBA en la actualidad

Actualmente, la Lic. en Nutrición en la UBA es una carrera de grado que tiene como objetivo formar profesionales con un perfil que responda a las necesidades alimentarias y nutricionales de la población argentina (Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires [Fmed], s.f.). Su matrícula se mantiene altamente feminizada dentro de las ciencias de la salud: de los 4068 estudiantes activxs de la carrera en la UBA, el 85% son mujeres (n=3486) (Anexo 1). En cuanto al cuerpo docente de la Lic. en Nutrición de la UBA, también se encuentra altamente feminizado. Según la información suministrada por el área administrativa de la Escuela de Nutrición¹¹, se observa que del total de docentes rentadxs (n=212), el 87% corresponde al género femenino (n=185) y sólo el 13% al masculino (n=27). El género de lxs docentes fue deducido según el nombre de pila, entendiendo las “dificultades a la hora de asignar por medio del nombre una identidad de género a una persona, teniendo en cuenta la cantidad de identidades posibles que no entran dentro del binarismo varón-mujer” (Grotz, et al., 2019, p.38).

Sin embargo, al desagregar esta información por cargos, se observa que a medida que aumenta el cargo aumenta el porcentaje del género masculino. Del total de ayudantes de Cátedra (n=137), el 91% (n=125) corresponde al género femenino y el 9% (n=12) al masculino. En cuanto al cargo de JTP (n=57), los porcentajes de género femenino y masculino son del 86% (n=49) y 14% (n=8), respectivamente. Por último, del total de profesores (n=18), el 61% (n=11) corresponden al género femenino y el 39% (n=7) al masculino.

En cuanto a la dedicación, sorprende que la gran mayoría de lxs docentes, el 95% (n=201), tienen cargos de dedicación parcial, cuya distribución por género es del 87% femenino (n=175) y 13% (n=26), masculino. Los cargos con dedicación semiexclusiva (n=7)

¹¹ En orden de visibilizar la feminización del cuerpo docente y la distribución de cargos, se solicitó al área administrativa de la Escuela de Nutrición el listado de cargos docentes activxs a comienzos del año 2023, el cual no será anexado en este trabajo ya que cuenta con información personal de lxs docentes. En el mismo figuran los nombres y apellidos de lxs docentes rentadxs, el cargo (Ayudante de Cátedra, Jefe de Trabajos Prácticos, Profesor Asociado, Profesor Adjunto y Profesor Titular) y la dedicación (simple, semiexclusiva y exclusiva).

se reparten de la siguiente forma: 86% (n=6) al género femenino y 14% (n=1) al masculino. Y el 100% de los cargos con dedicación exclusiva (n=4) pertenecen al género femenino.

Si bien estos datos son meramente descriptivos de la situación de la Lic. en Nutrición y requieren un análisis en profundidad, se puede afirmar que se mantiene como una carrera feminizada y, tal como anticipó Marconi et al. (2020), opera un aumento del porcentaje de varones a medida que aumenta la jerarquía en los cargos.

3. Capítulo 3: Marco teórico-conceptual

3.1 Salud

3.1.1 Perspectiva de la salud

Este trabajo toma conceptos de las corrientes de la medicina social y la salud colectiva. Durante mucho tiempo, el paradigma hegemónico de la medicina se basó en un enfoque biologicista, donde la noción de la salud se consideraba como una cuestión individual y se limitaba a considerar el cuerpo como un organismo biológico que puede ser reservorio de agentes patógenos causantes de enfermedades (unicausalidad). Esta visión biomédica impuso entonces el estudio de los problemas de salud desde una perspectiva reduccionista e “individuo-céntrica” y la orientación de los recursos a la asistencia y curación de las enfermedades que afectan a una sociedad (Breilh, 2012; Carmona Moreno et al., 2005).

Con el tiempo, esta visión biologicista y unicausal de las enfermedades fue mostrando sus limitaciones, dando lugar a las concepciones multicausales de la enfermedad. En ellas, se entiende que los eventos etiológicos pueden ser de varios tipos (biológicos, hereditarios, sociales o culturales) y que los seres humanos son seres sociales, afectados por las relaciones sociales y las condiciones de vida (Breilh, 2013; Carmona Moreno et al., 2005).

En Latinoamérica, estas nuevas ideas fueron introducidas gracias a las corrientes teóricas de la medicina social y, luego, de la salud colectiva, a finales de los años '60 y comienzos de los '70. La medicina social aportó la idea de que la salud-enfermedad se debe entender como un proceso, que las especificidades sanitarias de los individuos y grupos deben analizarse en el contexto social en el que están insertos y que las intervenciones médicas no pueden por sí solas mejorar las condiciones de salud de una población. La salud colectiva, por su parte, amplió el panorama aportado por la medicina social, integrando áreas como las ciencias sociales, la epidemiología y la planificación estratégica, por lo que se compone de diversas visiones acerca de la salud e incorpora categorías como la de género, poder e interculturalidad para entender el proceso-salud-enfermedad-atención en su

complejidad. Por lo tanto, la salud colectiva ya no sólo se basa en conocer las necesidades en salud de la comunidad sino en reconocer y trabajar sobre las vulneraciones de derechos humanos (Liborio, 2013; Morales-Borrero et al., 2013).

Breilh (2012), médico y académico destacado en el campo de la salud colectiva, entiende que la salud “no comienza y se reproduce en las personas sino en la sociedad y del que solo parte de sus elementos se muestran y realizan como efectos en los individuos” (p. 106). Por lo tanto, los problemas de salud se deben abordar desde un paradigma de la complejidad social, que reconozca que la salud es un proceso multidimensional ya que abarca componentes de la estructura social y económica más amplia (dimensión general), procesos del modo de vivir de las clases sociales y grupos (dimensión particular) y los fenómenos individuales de los estilos de vida y condiciones psico-corporales de las personas (dimensión singular).

Más allá de los avances, Breilh (2012) explica que lamentablemente todavía continúan vigentes muchos aspectos del paradigma biomédico, generando una reducción del concepto de salud a la visión unicultural de la medicina alopática y predominando las acciones curativas y preventivas individuales.

3.1.2 Proceso salud-enfermedad-atención

Como se señaló anteriormente, con el tiempo, el paradigma médico dominante, que planteaba la salud y la enfermedad como fenómenos biológicos individuales, mostró sus limitaciones para comprender y explicar los problemas de salud y ofrecer soluciones satisfactorias para el mejoramiento de las condiciones de salud de la colectividad. Laurell (1982/1986) explica, entonces, que la manera de descifrar la realidad sanitaria fue a través de la postulación del carácter social del proceso salud-enfermedad. Esto implica entender que los procesos biológicos asumen formas históricas específicas, en articulación con los procesos económicos, políticos e ideológicos de la sociedad en cada momento.

Así, se entiende por proceso salud-enfermedad de un grupo al “modo específico en que se da el proceso biológico de desgaste y reproducción, destacando como momentos particulares la presencia de un funcionamiento biológico diferenciable con consecuencias para el desarrollo regular de las actividades cotidianas, esto es, la enfermedad” (Laurell, 1982, p.8). Entender el proceso salud-enfermedad permite explicar el carácter social del proceso biológico mismo. A su vez, el carácter de proceso recupera necesariamente la unidad entre “la enfermedad” y “la salud”, dicotomizada en el pensamiento médico clínico, entendiendo que ambos son momentos de un mismo proceso (Laurell, 1982/1986).

Por su parte, Menéndez (2005) propone incluir, además, la dimensión de la atención, que implica considerar que las acciones y respuestas de los conjuntos sociales a los procesos de salud-enfermedad constituyen una estructura necesaria para la producción y reproducción biosocial. Esto posibilita el cuestionamiento hacia las orientaciones y el papel que cumplen lxs profesionales de la salud y los grupos sociales en el proceso de atención y prevención de las enfermedades.

3.1.3 Los determinantes sociales de la salud

La Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud (2008) los define como los determinantes estructurales y las condiciones de vida en su conjunto, e indica que son la causa de la mayor parte de las desigualdades sanitarias entre los países y dentro de cada país.

Si bien en esta tesis se hace referencia en diferentes oportunidades a los determinantes sociales de la salud, ya que es un concepto ampliamente utilizado a nivel mundial (y al que hace referencia la OMS), cabe aclarar que las corrientes de la medicina social y la salud colectiva se refieren al concepto de “determinación social de la salud”.

Si bien ambas vertientes entienden que los procesos sociales macro condicionan el proceso salud-enfermedad en lo micro, tienen diferencias en sus concepciones ético-políticas. Los determinantes sociales de la salud entienden que la posición social de cada persona genera diferentes tipos y grados de exposición y vulnerabilidad que se plasman en inequidades en salud, aunque invisibiliza las tensiones y relaciones de poder dentro de la sociedad. En cambio, la determinación social de la salud adopta un carácter más crítico, revelando las relaciones de poder y subrayando las dinámicas de acumulación de capital como indispensables para entender la determinación social de los procesos salud-enfermedad-atención. Este enfoque reconoce que los sujetos están inmersos en los modos y condiciones de vida impuestas por un todo social (Breilh, 2013; Morales-Borrero et al., 2013).

3.2 Currículo

3.2.1 El concepto de currículo

Según de Alba (1998), doctora en ciencias de la educación, el currículo es “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman la propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p.3).

Los contenidos académicos se presentan como el verdadero conocimiento, transmitiendo visiones del mundo autorizadas mediante las cuales, a su vez, implícitamente

se define lo que no es conocimiento válido. Estos conocimientos son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, producto de mediaciones institucionales que se generan mediante una serie de decisiones y discriminaciones a partir de un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos que la institución debe transmitir (Edwards, 1995).

Existen varios tipos de currículos, debido a que el conocimiento que se transmite en las instituciones educativas no sólo está constituido por los programas o la bibliografía, sino por el conjunto no homogéneo de prácticas realizadas por docentes y alumnxs, en donde adquieren connotación específica las palabras, los silencios o las miradas de aprobación o reprobación. Por eso, aunque un programa sea único y estático, no se transmite siempre de la misma forma, ya que son los sujetos quienes transforman el conocimiento en una particular explicación de la realidad, que nunca será estable, homogénea ni unívoca para toda situación social (Edwards, 1995). Edwards utiliza el concepto “formas de conocimiento” para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela, a través del cual se intenta describir la interrelación que existe entre el contenido de la clase, la forma de enseñanza y la relación docente-alumnx.

Por otro lado, un currículo con perspectiva de género se define como “aquel que reconoce las relaciones de poder asimétricas que se dan entre los géneros en el marco de una sociedad patriarcal, su carácter histórico y, su transversalidad respecto de otras desigualdades estructurales, como las de clase, etnia, religión, preferencia u orientación sexual” (Piccone y Heim, 2019, p.870).

3.2.2 Currículo explícito (plan de estudios y programas)

El currículo explícito (también llamado formal u oficial) “hace referencia al documento escrito que establece el enfoque y estrategias pedagógicas, sus objetivos, contenidos, metodología, recursos, y criterios de evaluación” (Arcos et al., 2007, p.709), que en este caso son el plan de estudios y los programas de cada asignatura de la Lic. en Nutrición de la UBA. Se entiende que éstos constituyen el discurso instruccional elaborado por lxs docentes y representan una selección cultural arbitraria que evidencia determinadas visiones del mundo (Attardo et al., 2020).

En cuanto al plan de estudios de la Lic. en Nutrición de la UBA, su última actualización ha sido en el año 2008 mediante la resolución del Consejo Superior N° 5288/208 (Anexo 2). En él, se explicitan que los objetivos de la carrera son formar profesionales capaces de:

1. Percibir la magnitud y naturaleza multicausal del problema nutricional, que le permitan insertarse en la comunidad en actitud de servicio y compromiso.
2. Promover el estudio e investigación de problemas alimentarios y nutricionales del país, con énfasis en las problemáticas regionales y sectoriales en sus aspectos biológicos, sociales, económicos, educativos, culturales y tecnológicos, con conocimiento del método científico y en actitud científica permanente.
3. Ofrecer al estudiante mediante experiencias organizadas, la capacitación necesaria para atender los requerimientos de la población más importantes y frecuentes mediante acciones de fomento, prevención, recuperación y rehabilitación de la salud.
4. Promover la formación de profesionales con habilidad y actitudes hacia el trabajo en equipo y que sean capaces de analizar objetivamente la realidad presente y adaptarse a los cambios que experimentarán las Ciencias de la Salud y la Sociedad, a través de la participación en actividades de Extensión Universitaria, principalmente aquellas relacionadas con la problemática alimentaria nutricional del país.
5. Formar profesionales capacitados para continuar su propio perfeccionamiento en el marco de la educación permanente.

El plan de estudios de la Lic. en Nutrición de la UBA está compuesto por 41 asignaturas. (Anexo 2). Cabe aclarar que para ingresar a la Lic. en Nutrición de la UBA, lxs estudiantes deben aprobar 6 asignaturas obligatorias pertenecientes al Ciclo Básico Común (CBC) (Fmed, s.f.), las cuales no son descriptas ni analizadas en este trabajo porque pertenecen a una unidad académica diferente de Facultad de Ciencias Médicas.

El CBC se contabiliza como el primer año de la Lic. en Nutrición de la UBA. Luego, el plan de estudios está dividido en años. El segundo año de la carrera cuenta con 7 asignaturas, el tercero con 12, el cuarto con 10 y el quinto con 12 asignaturas.

Todas las asignaturas de los años segundo, tercero y cuarto son obligatorias. De las 12 asignaturas pertenecientes al quinto año, 3 de ellas son obligatorias para todxs lxs estudiantes (Seminarios, Prácticas de Nutrición en Salud Pública y Prácticas de Dietoterapia y Administración de Servicios de Alimentación). Las restantes 9 asignaturas del quinto año de la carrera se denominan “electivas”, ya que lxs estudiantes deben elegir 3 para cursar y aprobar para obtener el título universitario. En resumen, de las 41 asignaturas que figuran en el plan de estudios de la Lic. en Nutrición de la UBA, lxs estudiantes debe aprobar obligatoriamente 35 para obtener su título universitario, más la realización de un trabajo final de grado (de forma grupal). Las asignaturas siguen un orden de correlatividades que se

enseñan en el plan de estudios (Anexo 2).

Para esta tesis se decidió trabajar con una división de las asignaturas en áreas. La misma, si bien no está formalmente reflejada en la estructura curricular actual del plan de estudios, es una división comúnmente aceptada y utilizada en la carrera, establecida a partir de prácticas cotidianas y la experiencia acumulada en reuniones académicas de la Lic. en Nutrición de la UBA. La agrupación de las asignaturas en áreas se encuentra publicada en la página web oficial de Facultad de Ciencias Médicas de la UBA y es la siguiente (Fmed, s.f.):

- **Área General o Básica:** Nutrición Normal, Estadística, Bioestadística, Relaciones Humanas y Ética, Metodología de la Investigación en Nutrición, Psicología de la Nutrición, Educación en Nutrición, Evaluación Nutricional, Seminarios.
- **Área Alimentos y Gestión:** Técnica Dietética, Bromatología y Tecnología Alimentaria, Producción y Mercadeo de Alimentos, Saneamiento Ambiental e Higiene de los Alimentos, Administración en Servicios de Alimentación, Técnica Dietoterápica.
- **Área Clínica:** Bioquímica de la Nutrición, Anatomía, Fisiología, Microbiología y Parasitología, Alimentación del Niño Sano, Fisiopatología, Dietoterapia del Adulto, Fisiopatología y Dietoterapia del Niño, Prácticas de Dietoterapia y Administración de Servicios de Alimentación
- **Área Nutrición Comunitaria:** Socioantropología, Introducción a la Salud Pública, Desarrollo de la Comunidad, Planificación y Administración General y Sanitaria, Economía General y Familiar, Nutrición en Salud Pública, Epidemiología en Nutrición, Prácticas de Nutrición en Salud Pública.

A estas asignaturas se deben agregar las electivas (Política alimentaria, Informática, Comunicación y audiovisuales, Extensión Rural, Técnica dietética experimental, Inglés técnico, Interacción droga-alimentos en las enfermedades de la nutrición, Nutrición y Deporte, Nutrición en el paciente crítico).

3.2.3 Currículo vivido

El currículo vivido (también llamado real o en acción) hace referencia a la puesta en práctica del currículo formal, entendiendo que inevitablemente se generan modificaciones a la hora de contrastar el plan curricular con la realidad del aula. Este currículo aparece en la práctica educativa, donde se articulan los requerimientos del currículo formal con el capital

cultural de docentes y estudiantes, y se vive dentro de las instituciones educativas, que de por sí tienen una organización y una cultura moral propias, a través de las cuales proveen un marco referencial con el cual interpretar la realidad y actuar, y que van a determinar los valores cívicos y morales que aprenden lxs estudiantes (Zarza-Arizmendi y Luna Victoria, 2014).

El concepto de currículo vivido explica por qué, aunque el programa sea el mismo, la propuesta cultural no se transmite siempre de la misma manera en todas las aulas, ya que la transformación del conocimiento tiene relación con las historias de lxs estudiantes y con la historia de lxs docentes y su intención de hacer más accesibles a lxs estudiantes los contenidos académicos (Edwards, 1993). Así, como afirma Edwards (1993), el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado.

3.2.4 Currículo oculto

El currículo oculto es aquello que se aprende pero no se enseña (Jackson, 1991). Es decir, aquello que no aparece de forma explícita en los programas de las asignaturas, pero sí de forma implícita, ya que “hace referencia a un conjunto de situaciones que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se concretan en el perfil docente y rendimiento estudiantil” (Arcos et al., 2007, p. 709). Permite observar los sesgos y estereotipos de género que se reproducen en el ámbito áulico, así como los mensajes, valores y aprendizajes implícitos ligados con el género que lxs estudiantes se pueden llevar (Attardo et al., 2020).

3.2.5 Currículo nulo

El currículo nulo o ausente incluye aquellos aspectos que están sistemáticamente ausentes de los programas (Eisner, 1985).

3.3. Género

3.3.1 Los conceptos de género

La noción de género no es nueva ni se ha mostrado inmutable a través del tiempo. Actualmente, la OMS (2018) hace referencia al género como las características, las normas, las oportunidades, las responsabilidades y los roles que la sociedad considera apropiados para los hombres, las mujeres y las personas con identidades no binarias. La noción de género como un asunto que tiene impacto en la vida concreta de las personas, en su salud y sus condiciones de vida, y que es necesario tener en cuenta para las políticas públicas, parece estar presente en múltiples discursos.

Se puede afirmar que, desde las primeras aproximaciones teóricas, la idea de género

puso de relieve su carácter cultural para diferenciarlo de las lecturas biológicas que asignaban a priori características y atributos a lo femenino o lo masculino; y con ellas lugares desiguales y asimétricos en la sociedad para lxs sujetxs (Scott, 1986).

Además, la noción de género en diferenciación al sexo resultó, para los feminismos y los feminismos académicos posteriores a la segunda ola, un modo de “enfrentar mejor el determinismo biológico y ampliar la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres” (Lamas, 1995, p.10).

Las ciencias sociales y las humanidades han sido más receptivas que otras disciplinas al género y a sus implicancias políticas. En cambio, para el paradigma hegemónico de las ciencias biomédicas la autoridad la tiene la biología en base a su definición respecto de los cromosomas sexuales y los consiguientes caracteres sexuales primarios y secundarios que devienen de ellos (sistema genital y hormonas sexuales, respectivamente). Esto apela a una existencia natural de los sexos, que naturaliza las identidades y tiende al establecimiento de descripciones binarias. En este sentido, se explica que el género en las investigaciones de nutrición y alimentación haya sido escasamente incorporado como categoría de análisis y, cuando aparece, suele aplicarse sólo para hacer referencia al sexo femenino en clave binaria (Pérez Gil-Romo y Díez-Urdanivia, 2007).

De la mano de los feminismos, incluso desde fuera de las humanidades, se pueden registrar interpelaciones a las versiones binarias del género, a la noción de “que ‘macho’ y ‘hembra’ (al igual que ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’) tampoco son categorías naturales, sino que son el producto de la reducción del proceso biológico de sexuación de lxs sujetxs (en su compleja combinación de los niveles fisiológicos, anatómicos y cromosómicos) a sólo dos sexos (macho/hembra)” (Fabbri, 2014, p.147). Así, Fausto-Sterling (2000) explica que el sexo no puede definirse como algo estrictamente físico o biológico, sino que ya al momento de definir características masculinas y femeninas aparecen las concepciones de género. Por lo tanto, se omite que en toda clasificación subyacen categorías sociales de significación, presentes también a la hora de clasificar entre cuerpos y sexualidades naturales/normales y antinaturales/anormales. En estas últimas se encuentran las formas de combinación de caracteres sexuales masculinos y femeninos (personas intersexuales) y las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (lesbianas, gays, bisexuales, identidades trans, entre otras).

Por otro lado, se agregan contribuciones que señalan que el género no es una única y excluyente variable de inequidad y/o diferencia. Con una tradición que proviene en gran medida de los feminismos no blancos, no heterosexuales y muchas veces periféricos que

criticaron la idea de un sujeto universal femenino (Butler, 1990; Mohanty, 1988), se llama a la ampliación de una mirada que dé lugar a una mayor complejidad a la hora de pensar las exclusiones y vulnerabilidades.

La OMS (2018) indica que el género es un factor que crea inequidades sanitarias por sí solo y que puede agravar las que son producto de otras categorías sociales, como las culturales, étnicas y de clase. Esto último hace referencia al concepto de interseccionalidad, acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989) que, aunque nace haciendo referencia al punto de encuentro de los problemas de raza y sexo que sufren las mujeres, a lo largo de los años fue extendiéndose hacia otras categorías sociales. La interseccionalidad refiere al enfoque teórico-metodológico y político que busca explicar la percepción imbricada de las relaciones de poder, donde las experiencias de dominación se producen de manera interseccionada por relaciones de género, raza, clase y sexualidad (Viveros, 2016).

3.3.2 La perspectiva de género

La perspectiva de género es entendida como aquélla que considera las articulaciones entre el género y las modalidades en que una sociedad visualiza la feminidad y la masculinidad, entendiendo que éstas no son categorías dicotómicas ni fijas pues son construcciones socioculturales. Así, el género alude a los mecanismos a través de los cuales las diferencias biológicas se transforman en inequidades sociales (Pérez Gil-Romo y Díez-Urdanivia, 2007). Incluir una perspectiva de género en el campo de la salud permite que lxs profesionales logren visibilizar las formas genéricamente diferenciadas de sentir y percibir los cuerpos (Vicente, 2020).

En esta tesis se recupera la noción de perspectiva de género en su carácter analítico y crítico de las desigualdades de los sistemas patriarcales y androcéntricos.

3.3.3 El género como determinante social de la salud

La OMS (2018) define a los determinantes sociales de la salud relacionados con el género como las normas, expectativas y funciones sociales que incrementan la vulnerabilidad o la protección frente los riesgos para la salud, y que determinan los comportamientos de promoción de la salud y las respuestas del sistema de salud en función del género.

Sin embargo, los determinantes sociales de la salud se inscriben en una noción liberal de justicia. Como se mencionó anteriormente, existe una diferencia con la determinación social de la salud. Esta perspectiva sostiene que las relaciones de poder y dominación, que

generan desigualdades sociales y sanitarias en tanto configuran una matriz de “triple inequidad” (de género, de etnia y de clase social), enajenan al sujeto de sus posibilidades de realización vital. Dicha matriz se articula a las formas de producción capitalista. Por lo tanto, estudiar las inequidades sanitarias implica identificar las inequidades en las relaciones de producción y de reproducción social (Breilh, 2013; Morales-Borrero et al., 2013).

4. Capítulo 4: Metodología.

4.1 Estrategia metodológica

Esta tesis es resultado de un ejercicio de investigación cualitativa. A la hora de traer el debate de lo “cualitativo” hacia el campo de la salud, De Souza Minayo (2008) reconoce que el área biomédica no puede prescindir de las problemáticas sociales ya que el cuerpo humano está atravesado por las determinaciones de las condiciones, situaciones y estilos de vida de las personas. Es por esto que las ciencias de la salud necesitan asociar las cuestiones socio-económicas, políticas e ideológicas a los avances de la biología y otras disciplinas vinculadas (De Souza Minayo, 2008).

Analizar el plan de estudios y los programas de las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA y realizar las entrevistas, mediante metodología cualitativa, permitió un acercamiento a la comprensión de la lógica interna de actores (estudiantes recién graduados de la Lic. en Nutrición) e instituciones (Facultad de Ciencias Médicas de la UBA) en cuanto a sus relación entre sí y con los temas de la agenda política de los feminismos, los movimientos sociales, los valores culturales y representaciones sobre su historia, creencias, percepciones y opiniones (De Souza Minayo, 2008).

En primera instancia, se trabajó con el objetivo de identificar y analizar la inclusión de la perspectiva de género en la carrera de forma explícita. Se decidió realizar una revisión del plan de estudios y de los programas de las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA. Al analizar los programas de los años 2019 y 2023, en muchos casos, fue útil realizar una comparación entre ambos, con el fin de visualizar el avance o el retroceso en materia de contenidos de género en la asignatura, así como también visualizar el cambio en el uso del lenguaje. En base a la cantidad de asignaturas en las que se encontraron referencias explícitas al término “género” y la distinción en categorías del uso del lenguaje, se estableció un análisis cuantitativo, con el fin de sacar a la luz datos, indicadores y tendencias observables (De Souza Minayo, 2008) y facilitar la visualización de estos resultados mediante porcentajes.

En segunda instancia, se buscó describir y analizar las experiencias formativas en la carrera en relación con la inclusión de la perspectiva de género desde las voces estudiantiles. Para esto, se decidió realizar entrevistas en profundidad a personas recién graduadas de la Lic. en Nutrición de la UBA. Si bien las personas entrevistadas no son estrictamente estudiantes, en el momento de realización de las entrevistas contaban con menos de un mes de graduadxs, por lo que se entiende que contestaron las preguntas desde su recorrido estudiantil.

En cuanto a la decisión de realizar las entrevistas se destaca que en un primer momento de planificación de la estrategia metodológica se pensó en realizar encuestas autoadministradas a estudiantes. La decisión del cambio a la realización de entrevistas en profundidad se basó principalmente en las limitaciones que presentan las encuestas a la hora del intercambio y la reflexividad en conjunto con unx entrevistadorx. Guber (2011) explica que la entrevista es una relación social donde se encuentran distintas reflexividades y, a la vez, se produce una nueva reflexividad, ya que los datos que provee la persona entrevistada son la realidad que ésta construye en el encuentro con unx entrevistadorx.

El análisis de las respuestas obtenidas de las entrevistas se realizó utilizando una metodología cualitativa a través del armado de categorías en diferentes ejes que se mencionan a continuación.

4.2 Características del diseño metodológico e instrumentos

En lo que concierne a las técnicas, en la primera instancia de revisión del plan de estudios y de los programas de las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA se realizó una búsqueda de términos específicos.

Del plan de estudios se identificaron las referencias explícitas al término “género” en la “fundamentación del cambio” (mencionada así en relación con la actualización respecto del plan de estudios anterior), los “objetivos de la carrera”, el “perfil profesional” y las “competencias”. De los programas de las asignaturas se identificaron y analizaron las referencias explícitas al término “género” en la fundamentación (en algunos programas se menciona como introducción y en otros no figura ningún título), los objetivos generales y específicos, los contenidos y la bibliografía. A su vez, se amplió la lupa hacia la búsqueda de términos que pueden resultar pertinentes para la investigación, y su uso y contexto dentro de los programas de las asignaturas. A ellos se hará referencia como “palabras clave”: “mujer”, “madre”, “sexo”, “sexualidad”, “feminismo”, “femenino”, “patriarcado”.

A su vez, se analizó el uso del lenguaje en el plan de estudios y en los programas de las asignaturas, categorizado en: inclusivo (con el uso del morfema “e” o “x”), binario (utilizando variantes de “o” y “a” como morfemas) y masculino genérico (utilizando el masculino como universal).

En segunda instancia se realizaron entrevistas en profundidad a personas recién graduadas de la Lic. en Nutrición de la UBA que hayan ingresado a la carrera de 2019 en adelante, con el propósito de describir y analizar las experiencias formativas en la carrera en relación con la inclusión de la perspectiva de género desde las voces estudiantiles.

Para las entrevistas se utilizó una guía orientadora de preguntas que previamente se sometió a prueba piloto. Las preguntas de las entrevistas giraron en torno a tres grandes momentos. En el primero, se buscó abrir la conversación acerca de la aparición de la temática de género en la carrera, se apeló a recuerdos acerca de los contenidos de género y se fue guiando la entrevista en torno a identificar el abordaje de los mismos. En este momento, la entrevista fue abierta y no directiva, teniendo en cuenta lo que De Souza Minayo (2008), en su libro “El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud”, indica:

A medida que se establece una relación entre el entrevistador y su interlocutor, lo más importante es crear un ambiente reflexivo que combine actitud directiva para la información general, escucha atenta pero no pasiva para la profundización de temas relevantes y exploración de las lógicas contradictorias a través de preguntas que puedan enriquecer las narrativas (p.99).

En un segundo momento, se rescataron algunos de los recuerdos surgidos y se indagó acerca de discusiones, debates, anécdotas, recursos áulicos, entre otros, que para la persona entrevistada hayan contenido temáticas de género a lo largo de su recorrido por la carrera.

Por último, en un tercer momento, se realizaron preguntas más dirigidas en relación con temáticas de género que no hayan surgido en la entrevista. En este momento se realizaron preguntas más directas que buscaron, por un lado, indagar acerca del abordaje de contenidos de género que aparecen explícitamente en los programas de las asignaturas y, por otro lado, acercarse a dilucidar las hipótesis de este trabajo. Podría considerarse que en este momento la entrevista fue semi-estructurada, ya que se contaba con una guía que desdoblaba indicadores considerados esenciales en tópicos que contemplan la abarcabilidad de la información esperada. Sin embargo, estos tópicos sólo sirvieron de orientación, ya que la guía permitía cierta flexibilidad en la conversación y estaba abierta a absorber nuevos temas relevantes aportados por lxs entrevistadxs (De Souza Minayo, 2008).

A la hora de analizar las entrevistas, se decidió organizar los hallazgos en cuatro bloques, los cuales se detallan en el apartado de Análisis de las entrevistas.

4.3 Algunas especificaciones respecto del corpus a analizar

En la primera parte se analizó el plan de estudios y los programas de las asignaturas de la Lic. en Nutrición de la UBA. El plan de estudios vigente es del 2008, año de su última actualización. En cuanto a los programas de las asignaturas, se analizaron los correspondientes al período 2019 a 2023.

Los programas vigentes en el 2019, 2020 y 2021 fueron creados en el año 2015 (Anexo 3). En el 2022 se realizó un pedido institucional de actualización curricular que dio origen a nuevas versiones de programas (Anexo 4). En el año 2023 no hubo actualización formal de los programas, por lo que el programa vigente pertenece al 2022.

Se aclara que las 6 asignaturas del Ciclo Básico Común (CBC) no fueron analizadas en este trabajo. Esta decisión se debe a que estas asignaturas dependen de una unidad académica diferente a la Facultad de Ciencias Médicas y a que existe una enorme heterogeneidad de Cátedras y comisiones en el CBC.

En la segunda parte, se realizaron entrevistas en profundidad a personas recién graduadas de la Lic. en Nutrición de la UBA. Los criterios de inclusión fueron ser graduadxs recientes (menos de un mes) de la Lic. en Nutrición de la UBA que hayan ingresado a la carrera de 2019 en adelante. Se realizaron 12 entrevistas a graduadxs seleccionadxs por conveniencia entre aquellxs que manifestaron su voluntad de participar en el estudio, luego de una invitación formal, y que coincidían con los criterios de inclusión. Las entrevistas se realizaron entre los meses de Diciembre de 2023 y Enero de 2024, todas de forma virtual mediante la plataforma Zoom. De lxs 12 entrevistadxs, sólo uno se identificó con el género masculino, el resto se identificó con el femenino.

5. Capítulo 5: Resultados

5.1 Análisis del plan de estudios de la Lic. en Nutrición de la UBA

El plan de estudios de La Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires (UBA) más actualizado se aprobó en el año 2008 -Res. (CS) N°5288/208-. No se encontraron referencias explícitas al término “género” ni ningún acercamiento a la temática a partir de la búsqueda de las palabras clave en los apartados “fundamentación del cambio”, “objetivos de la carrera”, “perfil profesional” y “competencias”. Estos apartados anticipan

dimensiones que se analizarán en las próximas secciones de esta tesis, donde la lupa se posó sobre el texto de los programas de las asignaturas.

En cuanto al lenguaje utilizado en dichos apartados, se observa un uso total de lenguaje masculino genérico o universal. A su vez, se identifican algunas asignaturas cuyo título contiene un lenguaje masculino genérico: “Alimentación del niño sano”, “Dietoterapia del adulto”, “Fisiopatología y dietoterapia del niño” y “Nutrición en el paciente crítico”.

5.2 Análisis de los programas de las asignaturas obligatorias.

5.2.1 Área general o básica

Las 9 asignaturas que corresponden a esta área son de Cátedra única. No se encontraron referencias explícitas al término “género” en ninguno de los programas del 2019, a diferencia de los programas del 2023 donde se encontraron referencias explícitas al término “género” en dos asignaturas: “Educación en Nutrición” y “Relaciones Humanas y Ética” (22% de los programas de las asignaturas del área general o básica). En Educación en Nutrición, estos contenidos se pueden ubicar en la fundamentación, en los contenidos de la asignatura y en la bibliografía. En la fundamentación se detalla que:

Esta materia se propone incentivar el interés en la tarea educativa y el reconocimiento de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como una labor prioritaria en el ejercicio de la profesión tomando en cuenta que responde al Enfoque de Derechos y la Perspectiva de Género

En los contenidos, dentro de las Definiciones básicas en el Núcleo temático 1 se detalla: “Enfoque de Derechos y de Perspectiva de Género: relevancia en la EAN; aspectos desarrollados y por desarrollar en el ejercicio profesional”. Por último, la bibliografía obligatoria contiene 6 textos con referencia a temáticas de género:

- Paiva, M. EAN: Perspectiva de Género y Enfoque de Derechos. III Jornada InterCátedras de EAN.
- Dirección de Niñez, Género y Diversidad Sexual de Pilar: Géneros y Salud Integral. 2019.
- Gamba, Susana. 2008. "¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?". Mujeres en Red.
- Ingaramo, Alejandra; Levin, Silvia; Sosa, Ruth. 2013. "El enfoque de género y el enfoque de derechos humanos en el proceso de formación universitaria". Universidad Nacional de Rosario.
- Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad (2020). "(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género.
- Lamas, Marta. 1998. “La violencia del sexismo”.

En la asignatura Relaciones Humanas y Ética se encuentra una referencia explícita a contenidos de género en uno de los objetivos generales: “Que el/la estudiante: Adquiera una actitud respetuosa de las diversidades de género, sociales, religiosas, culturales e ideológicas en relación a sus pacientes y a sus colegas”. En el programa 2019 este objetivo estaba establecido de forma muy similar, pero las diversidades de género no aparecían incluidas de forma explícita.

A la hora de examinar los programas de esta asignatura de forma más detallada se encontraron algunas temáticas que vale la pena resaltar. En primer lugar, esta asignatura incluye una temática abordada ampliamente por los feminismos: la interrupción voluntaria del embarazo. En su programa 2019, la unidad 4 incluye en sus contenidos: “Diversos problemas bioéticos. Problemas bioéticos relacionados con el principio de la vida. Ética y regulación de la fertilidad. Ética y aborto”. En el programa 2023, se encuentra el mismo contenido, aunque se agrega “Problemas bioéticos relacionados con el principio de la vida, la salud, la alimentación”. En el programa 2023 como bibliografía sobre la temática se incluye:

- Isla, Valeria. "Fallo F.A.L.: Que dice la legislación vigente y como se aplica". en Revista de I-Salud. Publicación Universidad I-Salud. Volumen 13. Marzo 2018
- Tajer, Debora: " La clandestinidad del aborto y la salud mental de las mujeres" en Revista de I-Salud. Publicación Universidad ISalud. Volumen 13. Marzo 2018

A su vez, en los contenidos del programa 2023 se agrega, en su Unidad 3, el derecho al cuidado, temática que también es abordada por los feminismos y los estudios de género. Específicamente se detalla: “Cuestiones éticas de la alimentación. Derecho a la alimentación y al cuidado”. La bibliografía de esta temática es:

- Paustassi L. La complejidad de articular derechos: alimentación y cuidado – SALUD COLECTIVA;12(4):621-634. doi: 10.18294/sc.2016.9 . 2016 disponible en <https://www.scielo.org/pdf/scol/2016.v12n4/621-634/es>

Ampliando la lupa de búsqueda con la inclusión de las palabras clave (“mujer”, “madre”, “sexo”, “sexualidad”, “feminismo”, “femenino”, “patriarcado”) se encontraron algunos contenidos que vale la pena rescatar. La palabra “mujer” fue encontrada en varias oportunidades en los programas de Nutrición Normal. En el de 2019, dentro de los contenidos que incluyen momentos biológicos, se aborda:

Embarazo y Lactancia: cambios fisiológicos durante el embarazo y la lactancia. Evaluación de la ganancia de peso durante la gestación. Requerimiento de nutrientes y criterios utilizados para formular las recomendaciones nutricionales en estos períodos. Embarazos múltiples: necesidades nutricionales. Realización del plan de alimentación para ambos momentos biológicos.

Sin embargo, en el programa 2023 estos contenidos se mencionan de forma similar. excepto que en vez de “Realización del plan de alimentación para ambos momentos biológicos” se detalla: “Plan alimentario para una mujer embarazada. Plan alimentario para una mujer en período de lactancia”. A su vez, en la bibliografía del programa 2023 figura:

- Barreto L., Mackinnon MJ, Poy MS, Weidemann A, López LB. Estado actual del conocimiento sobre el cuidado nutricional de la mujer embarazada.

Estas expresiones de “mujer embarazada” y “mujer en período de lactancia” evidencian que la capacidad de gestar y de amamantar es exclusiva del género femenino, sin contemplar otras identidades de género que no sean mujeres cis.

Al buscar la palabra “madre”, “materno” y sus derivados, se encontraron varias referencias en la asignatura Psicología de la Nutrición. En la fundamentación de los programas 2019 y 2023 se detalla:

El ser humano, cuando nace, se encuentra en un estado de desvalimiento absoluto. A partir de este desvalimiento inicial, se le impone una condición de extrema dependencia de la madre o del agente de cuidado materno, cuando esta no está disponible.

Asimismo, en los objetivos específicos se menciona: “Capacitar al alumno acerca de los conocimientos sobre: La importancia y las modalidades de la relación madre-bebé”. Por último, en los contenidos de la Unidad 2 se detalla: “Relación Madre-Bebe. Importancia del vínculo y de la diada. Características y tipos de vínculos. Perturbaciones vinculares tempranas”.

En estos casos se puede observar cómo se hace presente en la producción curricular la construcción de un ideal de maternidad, sostenido sobre visiones esencialistas que perpetúan la creencia de que las mujeres tienen una tendencia innata hacia el cuidado. Así, se refuerzan las expectativas sociales sobre la maternidad, ignorando los diferentes contextos y configuraciones familiares y excluyendo la responsabilidad de supervivencia del niñx por parte del padre u otra persona encargada de la crianza. A la vez, se invisibiliza a las personas gestantes que no son mujeres cis.

La palabra “madre” también se encontró, en asociación a lxs niñxs en la bibliografía obligatoria del programa 2019 de Educación en Nutrición:

- Longo E. y col. Manual metodológico de capacitación del equipo de salud en crecimiento y nutrición de madres y niños. Dirección de salud materno Infantil. Argentina Ministerio de Salud y acción social 1996

Y en la bibliografía de los programas de la asignatura Evaluación Nutricional:

- Dirección de salud Materno infantil. Manual Metodológico de capacitación del equipo de salud en crecimiento y nutrición de madres y niños.

Por último, en los programas de Evaluación Nutricional cabe destacar algunos textos que están en la bibliografía donde aparecen algunas de las palabras clave mencionadas anteriormente, donde se puede observar nuevamente una resaltación del sexo biológico y una diferenciación binaria masculino/femenino.

- Ross WD, Ward R. Humans proportionality and sexual dimorphism. In Sexual Dimorphism in Homo Sapiens. Hall RL (ed.), Praeger Scientific, 1982, pp.317-361
- Baleani ME, López L, Petrele V, Liguero ME, Loveira N, Zanelli A, Witriw AM. Composición Corporal femenina en un equipo de gimnasia artística de alta competencia. Rev Prensa Médica Argentina. 2009;95 (8).

Por último, con respecto al lenguaje, en los programas del año 2019 se evidencia que sólo en una asignatura (Psicología de la Nutrición) se utilizó lenguaje binario (11% de los programas del área general o básica), aunque en pocas ocasiones a lo largo del programa, mezclado con lenguaje masculino genérico. Al comparar dichos programas con el del 2023, se observa que el porcentaje de asignaturas que utiliza lenguaje binario aumentó a 5 asignaturas (56%), aunque 4 de ellas utilizan en gran parte lenguaje masculino genérico simultáneamente. Se destaca que la asignatura Educación en Nutrición incorpora en algunos momentos el lenguaje inclusivo.

En la tabla 1 se resumen los datos anteriormente mencionados. La categoría lenguaje se divide en masculino genérico (MG), binario (B) e inclusivo (I).

Tabla 1: Tabla comparativa de referencias explícitas al término “género” y del uso del lenguaje en los programas 2019 y 2023 de las asignaturas del Área General o Básica.

ÁREA GENERAL O BÁSICA										
	2019					2023				
	Fundamentación	Objetivos	Contenido	Bibliografía	Lenguaje	Fundamentación	Objetivos	Contenido	Bibliografía	Lenguaje
Nutrición Normal	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Estadística	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Bioestadística	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Relaciones Humanas y Ética	NO	NO	NO	NO	MG	NO	SI	NO	NO	B
Metodología de la Investigación	-	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG y B
Educación en Nutrición	NO	NO	NO	NO	MG	SI	NO	SI	SI	MG, B e I

Evaluación Nutricional	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Psicología de la Nutrición	NO	NO	NO	NO	MG B (poco)	NO	NO	NO	NO	MG B (poco)
Seminarios	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG

Fuente: elaboración propia.

5.2.2 Área de nutrición comunitaria

De las 8 asignaturas que corresponden a esta área, dos de ellas (“Economía General y Familiar” y “Nutrición en Salud Pública”) actualmente cuentan con dos Cátedras. Se aclara que la Cátedra II de Nutrición en Salud Pública comenzó en 2016, luego de la última actualización formal de los programas, por lo que no existe programa 2019 de esta Cátedra.

Con respecto a las referencias explícitas al término “género”, en los programas del 2019 sólo se encuentran referencias en la asignatura Prácticas de Nutrición en Salud Pública (11% de los programas de esta área), ya que en la bibliografía aparece el texto:

- Menéndez E.L. (20016). Salud y género: aportes y problemas.

Sin embargo, no aparece referencia a este tema en la fundamentación, objetivos ni contenidos.

En los programas de 2023, se encuentran 4 asignaturas (40%) con referencias explícitas al término “género”: “Socioantropología”, “Introducción a la Salud Pública”, “Nutrición en Salud Pública” y “Prácticas de Nutrición en Salud Pública”

Las Prácticas presentan el mismo texto en la bibliografía. Introducción a la Salud Pública contiene en su bibliografía obligatoria el texto:

- Organización Mundial de la Salud (2018). Género y Salud.

Sin embargo, ninguna de las dos asignaturas incorpora la temática en fundamentación, objetivos ni contenidos.

La asignatura Socioantropología contiene referencias explícitas al término “género” en su fundamentación (“se consideran las múltiples dimensiones de la alimentación, como la pertenencia socioeconómica, la región geográfica, la etnia, los saberes, las prácticas, las creencias, los valores, aspectos ligados al género etc.”) y en sus contenidos (“La perspectiva de género y su relación con la alimentación” dentro de la unidad temática “Aspectos socioculturales de la alimentación”).

Además, Socioantropología contiene 3 textos en su bibliografía obligatoria con referencia al género y/o al feminismo:

- D'Argemir, D. 2014. Los cuidados y sus máscaras. Retos para la antropología feminista. Mora, (20), 167182.
- Facio, A. & Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado.
- Gracia-Arnaiz, M. 2014. Alimentación, trabajo y género. De cocinas, cocineras y otras tareas domésticas. Panorama Social, 19, 25-36.

Se destaca que el programa de la asignatura Socioantropología es uno de los que más entiende y aborda al género como una dimensión que influye ampliamente en la alimentación. Además, se destaca el uso de los conceptos “feminismo” y “patriarcado”, que sólo se encuentran en el currículo explícito de la Lic. en Nutrición de la UBA en este caso mencionado anteriormente. La aparición de estos conceptos da pistas de la elaboración de un abordaje de mayor criticidad por parte de la asignatura, ya que el mismo no sería únicamente descriptivo sino que se analizarían mecánicas de desigualdades de género y relaciones de poder. Esto marca una diferencia importante con los conceptos como “género”, “perspectiva de género” o “enfoque de género” que se encuentran en más oportunidades a lo largo del currículo explícito de la Lic. en Nutrición de la UBA.

Por último, la Cátedra II de Nutrición en Salud Pública refiere en su fundamentación que “la noción integral del derecho a la salud permite que el desarrollo de la asignatura considere a las diversidades y el enfoque de perspectiva de género como transversales”, y en sus contenidos “Determinantes sociales de la salud en Argentina y cuestiones de género y diversidad corporal” en su unidad temática II “Sistemas de salud y determinantes sociales de la salud”. También, incluye dos textos en su bibliografía obligatoria con contenidos de género:

- Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual, Gobierno de la provincia de Buenos Aires. (2022). Cuadernillo de sensibilización sobre temáticas de diversidad corporal gorda. Capítulos 1 y 2.
- OXFAM México, Economía Femini(s)ta, Fundar. Introducción a la Perspectiva de Género.

Se puede afirmar que el programa de esta asignatura es uno de los principales a la hora de incluir contenidos de género en la Lic. en Nutrición de la UBA, ya que entiende al género como un elemento central en la noción integral del derecho a la salud y lo aborda dentro de los determinantes sociales de la salud junto con la diversidad corporal.

Por su parte, la otra cátedra de Nutrición en Salud Pública, la Cátedra I, no expresa abordar contenidos de género en su programa en ningún momento. A raíz de esto, hay dos puntos importantes a tener en cuenta para este trabajo. En primer lugar, se observa la elección por parte de la Cátedra II de incluir contenidos de género en esta instancia curricular, evidenciando que son contenidos que se incluyen de forma optativa por parte de lxs docentes,

aunque no forman parte de un eje central y obligatorio. En segundo lugar, el hecho de que unx estudiante curse esta asignatura con una u otra Cátedra puede implicar una formación muy desigual en cuanto a la temática de género de lxs Lic. en Nutrición de la UBA.

A la hora de agregar a la búsqueda las palabras clave, se encontraron las palabras “mujer” y “madre”, y sus derivados. La primera aparece, por ejemplo, en la asignatura “Planificación y Administración General y Sanitaria” en el programa 2023 que incluye en su bibliografía complementaria el texto:

- Capó, N., Faretta F., Fontana, A., González, L. & Israeloff, N. (2013). Análisis de situación de salud integral de las mujeres en el sector poblacional Scapino.

Por otro lado, en el núcleo temático II de los contenidos del programa 2019 de Socioantropología no se encontró la palabra “mujer”, pero sí la palabra “hombre” como equivalente a la humanidad: “Los últimos cinco millones de años que conducen al hombre moderno”. Esto es indicativo de cómo se plasma la cultura androcéntrica en el lenguaje. Sin embargo, esto no aparece en el programa 2023.

Al identificar la palabra “madre” y sus derivados, se repite la tendencia a asociarla de forma inseparable del hijx. Por ejemplo, en el programa 2019 de la asignatura Prácticas, ésta aparece en los objetivos específicos haciendo referencia a grupos vulnerables (“Diagnosticar el estado nutricional de grupos vulnerables materno-infanto-juvenil, gerontes, entre otros” y “Participar en la implementación de programas de prevención y/o rehabilitación nutricional dirigidos a los grupos materno-infanto-juvenil y gerontes”). Esto se repite en el programa 2023 con el objetivo específico: “Evalúen y diagnostiquen el estado nutricional de individuos, especialmente pertenecientes a grupos vulnerables: materno-infantil, niñez, gerontes, entre otros.”. Además, en la bibliografía de 2019 se destaca el texto:

- UNICEF, Ministerio de Salud de la Nación (2004). Iniciativa Centro de Salud Amigo de la Madre y el Niño. Lineamientos para su implementación. Dirección nacional de Salud Materno Infantil. Buenos Aires.

El programa 2019 de Introducción a la Salud Pública incluye en su bibliografía complementaria el texto:

- Organización Panamericana de la Salud. (2007). La relación entre los factores socioeconómicos y programas sanitarios de salud materno infantil en 13 provincias argentinas”.

En el programa 2019 de Socioantropología se encontró la palabra “madres” en el texto de la bibliografía obligatoria:

- Sammartino, G. (2010). Representaciones alimentarias de madres y equipos de salud y su vinculación en experiencias de intervención en la relación pobreza-alimentación. Apunte de Cátedra

Por último, con respecto al uso del lenguaje se verifica que, en los programas del año 2019, en sólo 2 de los 9 analizados se utilizó lenguaje binario (22%). Cabe aclarar que estas dos asignaturas tienen a la misma jefa de Cátedra, y que el uso de este lenguaje binario no se sostiene en todo el programa, si no por momentos, mezclado con lenguaje masculino genérico. Al comparar con los programas del 2023 resulta evidente que el porcentaje de asignaturas que utiliza lenguaje binario fue mucho mayor, siendo 8 de 10 (80%), aunque 5 de ellas utilizan en gran parte lenguaje masculino genérico también. Sólo Economía General y Familiar (Cátedra I) y Desarrollo de la Comunidad utilizaron lenguaje masculino genérico en ambos programas. Ninguna asignatura utiliza lenguaje inclusivo.

En la tabla 2 se resumen los datos anteriormente mencionados.

Tabla 2: Tabla comparativa de referencias explícitas al término “género” y del uso del lenguaje en los programas 2019 y 2023 de las asignaturas del Área Nutrición Comunitaria.

ÁREA NUTRICIÓN COMUNITARIA										
	2019					2023				
	Funda menta ción	Obj etiv os	Cont enido	Bibli ograf ía	Leng uaje	Funda menta ción	Obj etiv os	Cont enido	Bibli ograf ía	Len guaj e
Introducción a la Salud Pública	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	SI	MG y B
Socioantropología	NO	NO	NO	NO	MG	SÍ	NO	SI	SI	B
Desarrollo de la comunidad	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Planificación y Administración General y Sanitaria	NO	NO	NO	NO	MG y B	NO	NO	NO	NO	MG y B
Economía General y Familiar (Cátedra I)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	B
Economía General y Familiar (Cátedra II)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Nutrición en Salud Pública (Cátedra I)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG y B
Nutrición en Salud Pública (Cátedra II)	-	-	-	-	-	SI	NO	SI	SI	MG y B
Epidemiología en Nutrición	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	B
Prácticas de Nutrición en Salud Pública	NO	NO	NO	SÍ	MG y B	NO	NO	NO	SÍ	MG y B

Fuente: elaboración propia.

5.2.3 Área clínica

De las 9 asignaturas que corresponden a esta área, dos de ellas tienen dos Cátedras (“Fisiopatología” y “Dietoterapia del Adulto”). No se encontraron referencias explícitas al término “género” en ninguno de los programas del 2019 ni 2023. Sin embargo, a la hora de examinar los programas de forma más detallada y agregar a la búsqueda las palabras clave se encontraron algunas cuestiones que vale la pena resaltar.

Nuevamente, la palabra “madre” y sus derivados aparecen con mucha frecuencia en la asignatura Alimentación del Niño Sano. Una de las bases fundamentales de la asignatura es la lactancia. Tanto en el programa 2019 como en el de 2023 se nombra la lactancia o la leche como “materna” o como “humana” en distintas oportunidades. Además, en dichos programas aparecen nombradas “patologías maternas”, “seno materno”, entre otras.

En el programa 2019, uno de sus objetivos específicos es: “Que el alumno aconseje a una madre (padre, tutor) o grupo poblacional sobre las pautas de la alimentación en los diferentes periodos de la vida del niño”. Además, los contenidos correspondientes a la “Unidad temática 3: Leche Humana” contienen: “Beneficios de la Lactancia Materna (para la madre, el niño y la familia)” y “Trabajo materno y lactancia: técnicas de extracción manual y mecánica, conservación y administración de la leche extraída”. En el programa del 2023, en su fundamentación manifiesta: “Como profesionales de la salud futuros se busca que pueden desempeñar un rol crítico para brindar dicho apoyo, influenciando las decisiones relacionadas con las prácticas alimentarias de las madres y las familias”. Todas estas menciones refieren que la capacidad de amamantar es exclusiva de las mujeres cis.

Uno de los objetivos específicos del programa 2023 es “Determinar requerimientos nutricionales según sexo y edad”. Esto pone de manifiesto la categorización binaria del sexo biológico en femenino y masculino a la hora de aplicar las determinaciones de requerimientos nutricionales, sin contemplar aquellas personas que presentan caracteres sexuales femeninos y masculinos (personas intersexuales) o las PTTNB, cuyos requerimientos nutricionales se ven modificados con el tratamiento hormonal cruzado.

En la Unidad 3, se destaca la modificación del término “trabajo materno y lactancia” por el contenido: “Inserción laboral remunerada y lactancia”. Esto implica la concepción de que el trabajo no se refiere sólo a las tareas productivas remuneradas, sino que las tareas de cuidado también son un trabajo (no remunerado).

Exceptuando aquellos textos bibliográficos donde se nombre la lactancia o leche

“materna”, se destaca de la bibliografía complementaria del programa 2023 los siguientes textos (el primero también aparece en el programa 2019):

- Calvo, E., Abeyá, E. O., Durán, P., Longo, E., & Mazza, C. (2009). Evaluación del estado nutricional de niñas, niños y embarazadas mediante antropometría. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación
- Organización Mundial de la Salud y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). Guía para la aplicación: proteger, promover y apoyar la lactancia materna en los establecimientos que prestan servicios de maternidad y neonatología - Revisión de la Iniciativa Hospitales Amigos del Niño 2018. Ginebra.
- Lactancia materna, promoción y apoyo en un hospital amigo de la madre y el niño. Modulo 3. La versión original de la guías de la IHAN fue elaborada en 1993. Material revisado, actualizado y adaptado para la República Argentina 2013. UNICEF/OMS/OPS/Ministerio de Salud de la Nación.
- Guía para las madres que amamantan. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Servicio de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco OSTEBa; 2017.

En la asignatura Fisiopatología y Dietoterapia del Niño, dentro de sus contenidos específicos se indica “Determinar los requerimientos nutricionales del niño según la edad, sexo y situación fisiopatológica presente”. En los contenidos de la Unidad 1:

Valoración Nutricional y Requerimientos Nutricionales en pediatría: “Refuerzo de conceptos sobre Evaluación Nutricional en pediatría. Valoración Antropométrica: medidas, indicadores, población de referencia, puntos de corte de normalidad y puntos de corte de alteraciones del estado nutricional antropométrico. Refuerzo de manejo de requerimientos nutricionales en pediatría (macronutrientes, micronutrientes, requerimiento hídrico) según edad y sexo. Métodos para determinar los requerimientos nutricionales en pediatría.

En este caso se vuelve a evidenciar la diferenciación por sexo de forma binaria (femenino/masculino) en los parámetros antropométricos y en las fórmulas para calcular requerimientos nutricionales.

En cuanto a la asignatura Fisiopatología, en la Cátedra I aparece en los programas como contenido de la Unidad 9 los siguientes temas “Osteoporosis: Tipos. Factores predisponentes. Prevención: importancia del calcio y de la actividad física. Terapéutica antirresortiva ósea. Conceptos sobre terapia de reemplazo hormonal”.

En la Cátedra II, tanto en el programa 2019 como en el 2023 se nombra como objetivo específico: “Describir las principales alteraciones de las glándulas sexuales” y como contenidos de la Unidad 5:

Endocrinología. Alteraciones del metabolismo de los aminoácidos. Enfermedades de la tiroides, paratiroides y glándulas sexuales. Concepto de alteraciones de las glándulas sexuales. Hipogonadismos. Clasificación. Características generales.

En la Asignatura Anatomía, tanto en el programa 2019 como en el de 2023 aparecen los siguientes objetivos específicos:

- Embriología: Describir las principales características de los aparatos genitales masculino y femenino
- Paredes de tórax y abdomen: Ubicar el conducto inguinal, mencionando su contenido en hombre y mujer
- PIEL: Mencionar las diferencias regionales, etarias y de género.
- APARATO URINARIO, SUPRARRENALES, RETROPERITONEO Y PELVIS: Describir las diferentes porciones de la uretra y sus diferencias en hombre y mujer.
- APARATO GENITAL MASCULINO: Ubicar y reconocer las bolsas. Ubicar y reconocer el testículo. Enumerar los componentes de las vías espermáticas. Mencionar las vías espermáticas. Enumerar los órganos genitales masculinos discriminándolos en internos y externos. Ubicar y reconocer el pene. Ubicar y reconocer próstata y vesículas seminales. Mencionar la estructura general del testículo. Mencionar la estructura de las células de Leydig y Sertoli y enumerar sus funciones. Mencionar la localización y funciones de las vesículas seminales. Mencionar la estructura general del pene.
- APARATO GENITAL FEMENINO: Enumerar los órganos constituyentes del aparato genital femenino discriminándolos en internos y externos. Ubicar y reconocer vulva, vagina, trompas y ovarios. Ubicar y describir el útero. Mencionar la estructura microscópica general de vulva, vagina, útero, trompas y ovario. Ubicar el cuerpo amarillo y mencionar sus funciones. Describir las capas del útero. Describir la estructura de la glándula mamaria, mencionar su irrigación, drenaje linfático e inervación

Además, en los contenidos de ambos programas aparece:

- APARATO URINARIO: 4- Uretra: Ubicación. Caracteres diferenciales según el sexo. Trayecto. Relaciones.
- APARATO GENITAL 1- Generalidades de pelvis: Pelvis. Ubicación. Forma División. Paredes pelvianas: pelvis ósea y músculos (piramidal y elevador del ano). Contenido: división. Periné: división y constitución (músculos perineales). Arteria y vena iliaca primitiva, externa e interna y sus ramas Generalidades de linfáticos pelvianos. 2- Aparato genital masculino: Bolsas. Testículo. Epidídimo. Conducto espermático. Vesículas seminales. Próstata. Irrigación. Relaciones. Tejido testicular. Espermatogénesis. 3- Aparato genital femenino: Genitales externos (vulva). Vagina. Útero. Anexos (trompas y ovarios). Irrigación. Relaciones. Tejido ovárico. Ovogénesis. 4- Origen embriológico del aparato genital: Conceptos básicos 5- Anatomía fetoplacentaria: Implante del embrión. Formación de la placenta. Membranas fetales.

En estos contenidos se puede ver un sesgo binario muy marcado. Los cuerpos sexuados se encasillan en dos categorías dicotómicas exhaustivas y excluyentes (mujer/hombre, femenino/masculino), a la vez que se relacionan directamente estas categorías con determinados genitales o gónadas. Esto limita los cuerpos sexuados a corporalidades cis. A diferencia de Anatomía, la asignatura Fisiología nombra a estos sistemas de órganos como “aparato reproductor” tanto en el programa 2019 como en el 2023.

Como se ha desarrollado anteriormente en el trabajo de Grotz (2020), este término limita la finalidad de los genitales a la reproducción, desconociendo que éstos también están involucrados en otros procesos (como el placer, el orgasmo y la interrupción del embarazo). En los objetivos específicos de la unidad 8 del programa 2019 de Fisiología se indica:

Describir la estructura del aparato reproductor masculino y explicar las acciones de la testosterona. Explicar el ciclo sexual. Señalar el efecto de los estrógenos y la progesterona sobre el útero, vagina y glándulas mamarias. Explicar brevemente los cambios hormonales que se producen durante el embarazo y los que ocurren en el momento del parto.

Y en los contenidos se señala:

Aparato reproductor. 1- Aparato reproductor masculino: Testículo. Espermatogénesis. Producción de andrógenos. Pubertad. Acciones de la testosterona. 2- Aparato reproductor femenino: Ovario. Ciclo ovárico. Ovogénesis. Ovulación. Cuerpo lúteo. Hormonas ováricas. Estrógenos. Progesterona. Cambios hormonales durante el ciclo ovárico. Ciclo endometrial. Ciclo vaginal. Diagnóstico de la ovulación. Menopausia. Embarazo, parto y lactancia.

En el programa 2023 de Fisiología, los contenidos relativos a esta temática se expresan en la Unidad 24: “Fisiología endócrina” de la siguiente manera:

FISIOLOGÍA DE LA REPRODUCCIÓN. Regulación de la función gonadal. Centros hipotalámicos. Gonadotrofinas, regulación de su secreción. Prolactina, regulación de su secreción. TESTICULO. Regulación de su función. Andrógenos testiculares. Acciones de la testosterona. Antiandrógenos. Hipogonadismo. OVARIO. Ciclo menstrual. Ovulación. Cuerpo lúteo. Acciones de los estrógenos y L-progesterona. Cambios hormonales en el ciclo menstrual. Ciclo endometrial, vaginal y cervical. Diagnóstico de la ovulación. Menopausia. FISIOLOGÍA DEL EMBARAZO. Hormonas placentarias y no placentarias. Funciones. Modificaciones fisiológicas durante el transcurso del embarazo.

Como se puede observar a lo largo del análisis, las temáticas de gestación y lactancia son ampliamente abordadas durante la Lic. en Nutrición. Sin embargo, las etapas vitales en las que no se aborda a la mujer en cuanto madre, no aparecen de forma significativa. Esto sugiere que existe una tendencia a restringir el estudio y el abordaje de la salud de las mujeres al ámbito reproductivo-materno. Se destaca que Fisiología es una de las pocas asignaturas que incluye el ciclo menstrual-ovulatorio y la menopausia dentro de sus programas.

En el programa 2023 de Fisiología se encontró la palabra “materno” en la Unidad 4: “HEMATOLOGÍA: HEMOSTASIA. LOS GRUPOS SANGUÍNEOS: Incompatibilidad materno fetal.”. Por otro lado, cabe resaltar que en el programa 2019 de Fisiología se utiliza el término “hombre” como genérico de la humanidad en varias oportunidades, y esto fue modificado en el programa 2023. Asimismo, el programa 2019 de Bioquímica incluía en sus

contenidos “hormonas de la reproducción”, aunque este término fue eliminado en el programa 2023. Esos contenidos desglosados en:

Biosíntesis de andrógenos, regulación, metabolitos urinarios. Rol de la 5 reductasa y síntesis de dihidrotestosterona: inhibidores de la 5 alfa reductasa en hipertrofia prostática. Biosíntesis de los estrógenos, regulación de la aromatasa. 9. Metabolitos de los estrógenos. Biosíntesis de progesterona, metabolitos y su importancia clínica. Transporte en plasma de las hormonas esteroides. Función de las hormonas esteroides en las distintas etapas de la vida.

Con respecto al lenguaje, se observa que el total de asignaturas, tanto en el programa del año 2019 como en el del 2023, utiliza lenguaje masculino genérico.

En la tabla 3 se resumen los datos anteriormente mencionados.

Tabla 3: Tabla comparativa de referencias explícitas al término “género” y del uso del lenguaje en los programas 2019 y 2023 de las asignaturas del Área Clínica.

ÁREA CLÍNICA										
	2019					2023				
	Funda menta ción	Obj etiv os	Cont enido	Bibli ograf ía	Len guaj e	Funda mentac ión	Obj etiv os	Con teni do	Bibli ograf ía	Leng uaje
Bioquímica de la Nutrición	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Anatomía	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Fisiología	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Microbiología y Parasitología	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Alimentación del Niño Sano	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Fisiopatología (Cátedra I)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Fisiopatología (Cátedra II)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Dietoterapia del Adulto (Cátedra I)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Dietoterapia del Adulto (Cátedra II)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Fisiopatología y Dietoterapia del Niño	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Prácticas de Dietoterapia y Administración de Servicios de Alimentación	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG

Fuente: elaboración propia.

5.2.4 Área alimentos y gestión

De las 6 asignaturas que corresponden a esta área, una de ellas (Administración en Servicios de Alimentación) actualmente tiene dos Cátedras. Con respecto a las referencias explícitas al término “género”, no se encontraron referencias en ninguno de los programas de las asignaturas, así como tampoco se encontraron ninguna de las palabras clave. Sólo se remarca que en el programa 2023 de Saneamiento Ambiental e Higiene de los Alimentos se utiliza dos veces la palabra “hombre” como universal del ser humano.

En cuanto al lenguaje, en todos los programas del año 2019 se utiliza lenguaje masculino genérico. En los programas del año 2023 no hubo cambios, excepto por el programa de Producción y Mercadeo de Alimentos que está completamente escrito en lenguaje inclusivo (14% de los programas de esta área). Cabe aclarar que en el programa del año 2023 de Administración en Servicios de Alimentación (Cátedra II) se utiliza sólo en una ocasión el lenguaje binario, y en el resto del programa lenguaje masculino genérico.

En la tabla 4 se resumen los datos anteriormente mencionados.

Tabla 4: Tabla comparativa de referencias explícitas al término “género” y del uso del lenguaje en los programas 2019 y 2023 de las asignaturas del Área Alimentos y Gestión.

ÁREA ALIMENTOS Y GESTIÓN										
	2019					2023				
	Fundamen- tación	Objetivos	Contenido	Bibliografía	Lenguaje	Fundamen- tación	Objetivos	Contenido	Bibliografía	Lenguaje
Técnica Dietética	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Bromatología y Tecnología Alimentaria	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Producción y Mercadeo de Alimentos	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	I
Saneamiento Ambiental e Higiene de los Alimentos	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Administración en Servicios de Alimentación (Cátedra I)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Administración en Servicios de Alimentación (Cát. II)	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG B (una vez)
Técnica Dietoterápica	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG

Fuente: elaboración propia.

5.2.5 Asignaturas electivas

Las 9 asignaturas que corresponden a esta área son todas Cátedra única. Se remarca que no fue posible encontrar el programa 2019 de la asignatura Informática. No se encuentran referencias explícitas al término “género” en ninguno de los programas de las asignaturas.

Se resalta que en los programas 2019 de “Interacción droga-alimentos en las enfermedades de la nutrición” y en los programas de “Extensión rural” se utiliza la palabra “hombre” como genérico del ser humano.

A la hora de examinar los programas de forma más detallada y agregar a la búsqueda las palabras clave no se han encontrado grandes resultados a destacar. Al buscar la palabra “madre”, “materno” y sus derivados, se encontró que en los contenidos del programa 2019 de Política alimentaria aparecía:

Estrategias para el abordaje de la desnutrición aguda residual y la desnutrición crónica prevalentes (ítems a considerar: estado nutricional de mujeres en edad fértil; calidad nutricional del embarazo, lactancia exclusiva y continuidad; alimentación complementaria; alimentos fortificados; suministro de leche del Programa Materno-Infantil; capacitación del equipo de salud; modalidad de implementación de las políticas materno-infantiles...).

A su vez, en la bibliografía se abordaba:

- Recopilación de documentos y normas del Programa Nacional de Maternidad e Infancia, Ministerio de Salud de la Nación

Sin embargo, estos contenidos fueron eliminados en el programa 2023.

En la asignatura Interacción droga-alimentos en las enfermedades de la nutrición se encuentran algunos contenidos que pueden ser de interés. A continuación, se resumen dichos contenidos del programa 2019 mencionando su unidad:

Unidad 17: Interacciones de los fármacos utilizados en la prevención y tratamiento de la osteoporosis con los alimentos: Utilidad del calcio, de la vitamina D, bifosfonatos, y hormonas sexuales femeninas en la prevención y tratamiento de la osteoporosis.

Unidad 21: Farmacología en embarazo, lactancia, lactantes, niños, geriátrica.

Farmacología de la mujer embarazada. Fármacos utilizados en lactancia.

Farmacocinética en lactantes y niños. Farmacología geriátrica. Categorías de riesgo para drogas utilizadas en embarazadas

Unidad 25: Hormonas sexuales femeninas y masculinas. Hormonas sexuales femeninas, sustancias estrogénicas, estrógenos naturales y sintéticos. Sustancias progestacionales, con y sin acción androgénica, con acción antiandrogénica. Terapia de reemplazo hormonal en climaterio. Anticonceptivos. Drogas antagonistas estrogénicos

Unidad 26: Drogas anabólicas-androgénicas, ergogénicas y antiandrogénicas.

Ergogénicas: testosterona, prasterona, proteínas y aminoácidos, L-carnitina.

Antiandrogénicas: Leuprolide, goserelina, Flutamina, Ciproterona, Finasteride.

En el programa 2023 de la misma asignatura se mantienen los contenidos de la unidad 17 pero correspondientes a la Unidad 12, los contenidos de las Unidades 25 y 26 se unificaron en la Unidad 10 con algunas reducciones y la Unidad 21 se reemplazó por lo siguiente de la Unidad 16:

Unidad 10: Drogas esteroideas: Corticoides. Drogas estrogénicas, progestacionales, androgénicas, anabólicas. Suplementos dietarios y Ejercicio. Anticonceptivos hormonales, orales, de depósito e inyectables

Unidad 16: Farmacología perinatal, pediátrica y geriátrica. Modificaciones farmacocinéticas durante las diferentes etapas de la vida. Categorías de Riesgo para embarazo según la FDA. Drogas y lactancia humana. Bases de datos donde consultar las categorías de riesgo. Dosificación en las diferentes etapas. Cambios fisiopatológicos con la edad. Medicación en la edad geriátrica. Efectos adversos en edad geriátrica.

Por último, en cuanto al lenguaje, tanto en los programas del año 2019 como del 2023, se observa que todas las asignaturas utilizan lenguaje masculino genérico, excepto una (Extensión Rural) que utiliza lenguaje binario (11%). En la tabla 5 se resumen los datos anteriormente mencionados.

Tabla 5: Tabla comparativa de referencias explícitas al término “género” y del uso del lenguaje en los programas 2019 y 2023 de las asignaturas del electivas.

ASIGNATURAS ELECTIVAS										
	2019					2023				
	Fundamentación	Objetivos	Contenido	Bibliografía	Lenguaje	Fundamentación	Objetivos	Contenido	Bibliografía	Lenguaje
Política alimentaria	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Informática	-	-	-	-	-	NO	NO	NO	NO	MG
Comunicación y audiovisuales	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Extensión Rural	NO	NO	NO	NO	B	NO	NO	NO	NO	B
Técnica dietética experimental	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Inglés técnico	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Interacción droga-alimentos en las enfermedades de la nutrición	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Nutrición y Deporte	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG
Nutrición en el paciente crítico	NO	NO	NO	NO	MG	NO	NO	NO	NO	MG

Fuente: elaboración propia.

5.3 Análisis de las entrevistas

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas se organizaron los hallazgos en cuatro bloques: I. Percepción e identificación de contenidos de género, II. Acercamiento al currículo oculto y vivido en temáticas de género, III. Indagación en temas específicos, IV. Recomendaciones y consideraciones en torno a mejoras curriculares en temáticas de género.

En el primero, se agruparon aspectos vinculados a la percepción y la identificación de contenidos de género y/o perspectiva de género en la Lic. en Nutrición de la UBA. Las respuestas agrupadas en este bloque coinciden, generalmente, con el primer momento de la entrevista, en el que se buscó abrir la conversación acerca de la aparición de la temática de género en la carrera, se apeló a recuerdos acerca de los contenidos de género brindados durante la carrera y se fue guiando la entrevista en torno a identificar el abordaje de los mismos.

En el segundo bloque, se agruparon relatos de debates, reflexiones, anécdotas, entre otros, surgidos durante la carrera, en los que lxs entrevistadxs recuerdan una relación con la temática de género en su cursada. Este bloque contiene las respuestas obtenidas en el segundo momento de la entrevista donde se recuperaron esos recuerdos. Se indagó en ellos, especialmente en torno a los contenidos y los recursos áulicos que, según el registro de la persona entrevistada, abordaron temáticas de género a lo largo de su recorrido por la carrera.

En tercer lugar, se agruparon las respuestas en torno a temas específicos. Estas respuestas coinciden con el tercer momento de las entrevistas, donde se realizaron preguntas más dirigidas que buscaron, por un lado, indagar acerca del abordaje de contenidos de género que aparecen explícitamente en los programas de las asignaturas y, por otro lado, acercarse a dilucidar las hipótesis de este trabajo.

Por último, en el cuarto bloque, se reunieron algunas respuestas que contenían recomendaciones o consideraciones de lxs entrevistadxs en torno a mejoras que podrían implementarse en la currícula sobre temáticas de género. Este último bloque busca rescatar estas recomendaciones desde las voces estudiantiles con el objetivo de generar propuestas a futuro.

Esta organización en bloques permite vislumbrar los aspectos que se reiteran en cada uno de ellos e identificar puntos de convergencia y de diferencia. Así, se facilita la comparación entre los diferentes temas tratados en las entrevistas, enriqueciendo el análisis y proporcionando una visión más profunda y comprensiva de las tendencias y variaciones que se encontraron.

5.3.1 I. Primer bloque: percepción e identificación de contenidos de género.

La primera pregunta de las entrevistas buscó abrir la conversación acerca de la percepción y el recuerdo de contenidos de género abordados en la Lic. en Nutrición de la UBA. Se mencionan algunos elementos que están presentes en las entrevistas.

En la mayoría de las narraciones de lxs entrevistadxs se asocian los contenidos de género impartidos durante la carrera con instancias particulares, como el curso obligatorio de género (Ley Micaela) y asignaturas específicas. Estas asignaturas son las mismas en las que figuran contenidos de género en el currículo formal: Introducción a la Salud Pública (ISP), Educación en Nutrición (EAN), Socioantropología (Socio), Relaciones Humanas y Ética (Ética) y la Cátedra II de Nutrición en Salud Pública (NSP).

La verdad que muy poco. De lo que me acuerdo así como momentos quizás materias como Introducción a la Salud Pública o Socio sé que se tocó algo, pero más allá de un comentario o algo así, no mucho la verdad. Me acuerdo que sí en la Universidad creo que en pandemia realicé un curso de género pero no era para nutrición sino general en UBA. Pero que yo recuerde, más allá de algún comentario que algún profe hacía en ese tipo de materias que te conté, no recuerdo mucho (Matías¹², 24 años).

Salvo el curso ese obligatorio, EAN y Socio no vimos nada más. (Claudia, 57 años)

Aparte del curso de género, no tuvimos mucho de eso en la carrera. (Romina, 25 años).

Estuvo bastante presente en varias materias, sobre todo las más humanas. Socio y Ética lo vimos. Nuestra tesis también estuvo atravesada por el género, porque era sobre entornos universitarios alimentarios, entonces sobre cómo influía el género también. EAN también. (Bianca, 25 años).

Así que se me venga a la cabeza, creo las que tienen más componente social. En Socioantropología seguro vimos bastante perspectiva de género. En NSP también hemos tratado un poco. En las troncales no, todo lo que tiene que ver así como ciencia dura, físico-química y materias de ese estilo no creo y tampoco me parece que aplique en la currícula. (Agustina, 30 años).

En estos últimos dos relatos puede distinguirse una división de algunas asignaturas de la carrera como “más humanas” o “con componente social”. Además, se puede observar una percepción de las mismas como “no troncales” en la carrera o “más blandas” que otras. Estos relatos abren una pregunta acerca de la percepción de una jerarquía de algunas asignaturas sobre otras.

A la hora de indagar acerca del abordaje de los contenidos de género en la carrera, se

¹² Los nombres de lxs entrevistadxs son ficticios.

observa una dificultad para recordar con mayor profundidad los temas estudiados y, también, para relacionarlos con temáticas de la salud/nutrición. Esto implica que se perciben como temas aislados del resto de los contenidos que son parte de la carrera.

Lo único que me acuerdo es en Socio, creo que era una clase de eso, no me acuerdo si de perspectiva de género o bien cuál era la temática. Pero sí me acuerdo que vimos mucho como los géneros distintos. No me acuerdo exactamente qué veíamos, pero sí que era una clase de eso. (Paula, 23 años).

En EAN vimos perspectiva de género (...). Era un texto que para lo que veníamos viendo no tenía nada que ver”. (Romina, 25 años).

Fueron temas aislados. O sea, se hablaba más que nada de lo que es el género, de la diferenciación con el sexo. Pero no mucho más, era como una clase de introducción al género. (Silvana, 24 años).

A su vez, en muchos casos, se asocia el género con definiciones básicas del sistema sexo/género, o en asociación con la “identidad de género”.

En EAN la primera clase abarca todas cuestiones de género, es más de definiciones, más teórico. Creo que sólo esa clase. El rol de la mujer, diversidad sexual, corporal, el lenguaje. Como muy particular esa primera clase. Y de NSP (Cátedra II) también la primera clase habla todo de diversidad en general. En NSP es la primera, como una clase es de tal tema, la otra clase se cambia, como que fue mucho de la primera clase y después las otras clases se tocaban otros temas particulares. (Marina, 44 años).

En EAN vimos perspectiva de género, era una clase dedicada a eso. (...) Como alguna definición, o diferencia entre sexo y género, esas cosas, como algo bastante básico. Pero ahí en EAN también hablábamos mucho del machismo, de los distintos géneros, te hacía una explicación de todos los que existen hasta ahora: bisexual, pansexual, etc. (Romina, 25 años).

Donde más lo vimos es en EAN. Se le dio bastante relevancia. Y en NSP (Cátedra II) también. Son como las dos materias donde más se habló y sobre todo lo que es el respeto, y tener consciencia de cómo se implementan las cuestiones de género en políticas, en la comunicación, en la atención del consultorio, o educación en el ámbito que estuvieses. Como tener en cuenta esos aspectos como para incluir a toda la población. (Marina, 44 años).

No me acuerdo si lo que vimos en EAN se relacionaba con la nutrición, me parece que no. Me acuerdo que era como bastante parecido a Socio, de presentar qué es la perspectiva de género, qué es la diferencia entre sexo y género, el rol de la mujer y del hombre en la sociedad. Por lo menos en la parte teórica me parece que no estaba relacionado con la Cátedra en sí. (Paula, 23 años).

Yo creo que más que asociada a la carrera está más asociada a la vida después profesional. O sea, esta cosa de cómo vemos nosotros si tenemos que ver un paciente, qué pasa con nuestras diferencias a nivel mujer con respecto a lo que es un mercado laboral muy masculino. (Claudia, 57 años)

En las respuestas de lxs entrevistadxs subyace una concepción del género como una cuestión social-cultural únicamente. Esto coincide con la propuesta curricular de las asignaturas con componente social que ellxs mismxs reconocen como instancias donde aprendieron contenidos vinculados al género. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

En EAN vimos bastante, hablamos de qué significa, el empoderamiento de las mujeres. Un poco de violencia de género con respecto al desequilibrio entre hombres y mujeres. (Claudia, 57 años).

Vimos un texto (EAN) que hablaba de todo lo que engloba el machismo y cómo perjudica a las mujeres, y hablaba específicamente de que en el laburo las mujeres cobraban menos que los hombres por el mismo trabajo. Y hablaba del movimiento feminista que bueno después se fue desvirtuando en la vida real, pero el texto hablaba de que se buscaba la igualdad entre ambos. (Romina. 25 años).

Hay una clase (NSP) de perspectiva de género, y bueno también gordofobia, no sé si tiene algo que ver, pero estaban las dos cosas. Ahí teníamos que preparar nosotros un texto que nos daban y a un grupo le tocaba presentar. Y bueno era como también las definiciones que vimos en otras materias. Y después estaba la relación con la salud pública pero ahí más que nada hacían foco en la gente trans, las diferencias al ser atendidos en el sistema de salud, cuántas personas dejaban de atenderse por no sentirse cómodos, o porque no le digan por su nombre (Paula, 23 años).

Como se señaló anteriormente, muchos de los contenidos que se mencionan suelen recordarse como poco conectados con la carrera. No obstante, profundizando en las preguntas de la entrevista, fueron apareciendo relatos donde sí se vincula lo visto en la asignatura con la profesión. Uno de ellos es el reconocimiento de la alimentación como tarea de cuidado que recae principalmente en las mujeres:

Lo que es el rol de la mujer en el cuidado de la familia. Salir a trabajar, cuidar a los chicos, cuidar a los ancianos, hacer la comida. Esa doble carga de la mujer, la menor disponibilidad de tiempo. (Marina, 44 años). (Natalia, 23 años)

En Socioantropología fue como asociado a esta cosa de qué pasa con la mujer con todas las cargas que tiene a nivel cuidadora y después la vida laboral. O sea, creo que eso todavía hoy en día no está para nada superado. O sea, la mujer con esa función de cuidadora se inserta en el mercado laboral como si fuera un hombre que no tiene ningún otro tipo de responsabilidad. (Claudia, 57 años)

Asociado a esto, varixs entrevistadxs recuerdan que uno de los temas abordados frecuentemente en la carrera es la relación entre la historia de las mujeres y la aparición de los productos ultraprocesados. En muchos casos, estos relatos también hacen referencia a la posibilidad de problematizar ideas y conceptos que, de forma más o menos consciente, se reproducen tanto en la vida cotidiana como en los pasillos de la Facultad. Por ejemplo, la idea de la culpabilidad de las mujeres en torno al empeoramiento de los hábitos alimentarios de la familia en el momento de salida masiva al trabajo productivo.

En Socio veíamos un montón el rol de la mujer, me acuerdo que analizábamos cosas, por ejemplo la mujer empezó a trabajar y por eso se dice que hay más obesidad. Porque antes sólo se dedicaba a cocinar y por eso ahora se recurre más a los ultraprocesados. (Paula, 23 años).

En Socio también vimos desde lo que es el rol femenino en el boom a partir de la segunda guerra mundial o a partir de la crisis de los 30, con la inserción de la mujer en el mercado laboral y que ahí sí a partir de la industria de los 40-50 es cuando la producción de alimentos fue más industrializada empiezan a aparecer estos alimentos ayuda, prefabricados, en el supermercado y la competencia que había entre la pérdida de la calidad nutricional a través de la inserción de esta tipología de productos de mercado con este crush de qué hace la mujer saliendo a insertarse en el mercado laboral cuando su rol debería ser de nutrir y alimentar. Y bueno esta combinación como que no se abandona ninguno de los dos roles sino que se tratan de explotar los dos. (Agustina, 30 años).

En la rapidez de alimentar a la familia recurrís a la industria de ultraprocesados, o a comidas precocidas o comidas rápidas. Siempre como que se termina ligando a que el problema es de la mujer que no tiene tiempo, no es que la familia en general no se pudiese dedicar a preparar sus alimentos o a repartirse en la compra de alimentos. En la mayoría de los documentos que vemos la mujer tiene que salir a trabajar y hay menos tiempo para dedicarse a la cocina con lo cual se recurre a los ultraprocesados. (Marina, 44 años).

Vimos cómo cambió bastante la alimentación de la familia, ahora predominan los ultraprocesados porque ya la mujer no tiene tanto tiempo para cocinar como antes, pero al mismo tiempo como que hay una presión ahí, como que sigue estando ese estereotipo, que la mujer tiene que proveer alimentos de calidad a la familia, tiene que cocinar. Hay una culpa de la mujer. Aunque hoy en día se intenta que esos trabajos estén divididos entre el padre y la madre o como se conforme la familia. Pero sigue estando ligado el rol a la madre y hay una doble presión. Porque no sólo es ama de casa sino también es trabajar. (Natalia, 23 años)

Se destacan también relatos donde se nombran condiciones específicas de las personas trans en cuanto a la atención de la salud, la discriminación y la menor expectativa de vida:

En NSP me acuerdo que se armó un poco de debate, con el tema de los trans. Por ahí que algunos profesionales de la salud los discriminaban, no querían atenderlos (Natalia, 23 años)

Y también vimos las distintas perspectivas de género, de los transexuales por ejemplo que es algo que me flasheó que fue ver que ellos tenían menos expectativa de vida, y vos decís ¿por qué si son personas? (Romina, 25 años).

También surgió la asociación entre género y la interrupción voluntaria del embarazo, abordado en la asignatura Relaciones Humanas y Ética:

En Ética me acuerdo que vimos lo del aborto que estaba en auge en ese momento. (Romina, 25 años).

En Ética vimos mucho lo del aborto. Fue virtual pero en el foro había distintas opiniones y las profesoras siempre fueron muy abiertas, obviamente estaban a favor. Estuvo buena esa parte. (Bianca, 25 años).

Por último, se abordaron temas de gordofobia y género.

En NSP (...) la gordofobia, las dificultades para conseguir trabajo, o la cuestión social o todo eso. Que la mujer muchas veces padece mucho más ese tema que el hombre. (Natalia, 23 años)

A raíz de las preguntas disparadoras, también surgió el tema de la feminización de la matrícula de la carrera y, en muchos casos, la referencia a la excepción que se da en áreas masculinizadas como el deporte:

En una clase hablamos de que en la carrera hay bastantes mujeres y pocos hombres, y tenía que ver algo por ese estilo. Pero una profe mencionaba que si bien era cierto que hay pocos hombres, hay ciertas áreas de la nutrición donde tomaban más hombres que mujeres por ejemplos, como que para X trabajo buscaban hombres. Entonces que era algo extraño siendo que la mayoría son mujeres. Eso me llamó mucho la atención me acuerdo porque no era consciente de que se llamara más en un trabajo a una persona por el género. Todavía me sigue llamando la atención, intento entender por qué pero nunca lo sentí ni lo viví en la carrera. (Matías, 24 años).

Sí quizás por el lado del profesorado porque la mayoría del plantel es de sexo femenino entonces ya de por sí al ver las proporciones de la población de nuestra carrera ya es como que se ve marcado, es una carrera que tiene un género muy marcado. Ahora se está rompiendo bastante, hay más compañeros varones en estos últimos años de la carrera y quizás también profesores, pero la mayoría es femenina la población. Y tiene mucho que ver con esto del cuidar y el nutrir, que viene socialmente lindado hacia las mujeres. (Agustina, 30 años).

En Socio vimos el rol de la mujer como cuidadora dentro de la alimentación, sin embargo, la ironía de que Pedro Escudero haya instaurado Escuela de Nutrición en el país, y aun así la mayoría de los referentes en el tema que yo me quiero especializar que es deporte, son hombres. El deporte está más asociado a hombres (Agustina, 30 años).

En EAN creo que se había hablado de la proporción de mujeres. A mí siempre me causó dudas. Porque hay muchos más médicos nutricionistas que licenciados. En EAN se había preguntado y muchas de las compañeras mencionaban que estaba relacionado con la cocina, que mucho tiempo la nutrición, las dietistas, estaban en la cocina, que en los hospitales y en las prácticas nos iba a pasar que la nutricionista está muy relacionada a la cocina, y si sos mujer los médicos con mayor jerarquía te ven de mala manera. (...) Lo mismo pasó en Dieto, que las profesoras hablaban de su experiencia, y una docente había mencionado que en sus primeras prácticas fueron bastantes heavys y que ojalá no nos pase, que antes era muy así. Ahora la nutrición tomó más importancia. Yo lo tomé como el papel de la nutricionista pero también el papel de mujer, como que avanzó tanto la mujer que la profesión nutrición siguió con ella. Se avanzó de manera conjunta. Alguien había mencionado como una revolución, de querer sacar a la nutricionista de la palabra 'cocina'. Porque es mucho más la nutrición (Silvana, 24 años).

Tengo recuerdos de en la carrera haber hablado toda esta cuestión de la proporción de estudiantes que vos tenés de género femenino en la carrera de Nutrición, que justo es de las carreras relacionada a la ciencia de la salud que más cuidan, por decirlo de alguna manera. Tiene una perspectiva de cuidado bastante importante. Incluso mismo de si vos después haces un muestreo de a que se va a dedicar cada uno de los alumnos tenés más proporción de mujeres que se iban a dedicar a consultorio o a tareas hospitalarias, más que por ejemplo nutrición y deporte. Todo lo relacionado a deporte la mayoría de los varones es a lo que se quieren dedicar (Lara, 30 años).

Yo creo que todos los varones que vi juntos, que estudiaron conmigo, los vi en deporte. Me llamó la atención. Dije 'hay varones en la carrera' (Claudia, 57 años).

Por otro lado, se identifica una evidente disparidad en el abordaje de contenidos de género entre comisiones y Cátedras de una misma asignatura. Por ejemplo, en cuanto a la diferencia entre Cátedras de una misma asignatura, se identificó que ninguna de las personas entrevistadas que realizaron Nutrición en Salud Pública con la Cátedra I recuerdan que se incluyan contenidos de género, a diferencia de la Cátedra II.

Una de las razones que se identifican en las entrevistas respecto a esta disparidad es la iniciativa por parte de docentes específicos que abordan la temática de género por tratarse de su interés personal. Esta tendencia, propia de las instancias curriculares de grado, se ha teorizado anteriormente en este trabajo, en referencia al arquetipo “docente-militante” (Morgade, 2018). Esto quedó evidenciado en relatos donde existe una asociación entre el desarrollo de contenidos de género y docentes y espacios “militantes”, como el centro de estudiantes de nutrición de la UBA (gestionado por la agrupación VENI – Verdaderxs Estudiantes de Nutrición Independientes).

Vimos lo de patriarcado, que me quedó grabado. Habían hablado de machismo, de la sociedad, como un poco de la historia del patriarcado, de que los movimientos feministas o cómo había surgido. El rol de la mujer en Socioantropología era mucho

el tema de las culturas y el rol de la mujer en las distintas culturas, en la cocina por ejemplo, la mujer estaba en la cocina y el hombre proveía dinero para la comida. Y cómo eso fue cambiando a lo largo de la historia. Me acuerdo que la profesora era re militante y estaba como bastante metida en todas esas temáticas. (Natalia, 23 años)

Nuestro Centro de Estudiantes está siempre tratando de avanzar tan rápido como avanza la sociedad y varias de las personas que te fui destacando de las distintas Cátedras estuvieron involucradas en el Centro. Y eso lo hace bastante enriquecedor. Pero por esto, por esta perspectiva social que tiene el VENI. Se nota que hay una búsqueda por actualizarse y estas temáticas están álgidas (Agustina, 30 años).

En NSP (Cátedra II) había una docente que ella daba clases y tenía una perspectiva social ideológica que también venía lindada a lo de género. (Agustina, 30 años).

Si bien hasta aquí muchxs de lxs entrevistadxs recuerdan las temáticas de género desde una apropiación crítica, la concepción del género como una ideología, que apareció en este último relato, también surgió en otros donde se evidencia más claramente una resistencia o desacuerdo con la impartición de estos contenidos:

Yo al menos lo sentí más como una bajada de línea o una ideología de la Facultad, y en esa clase de Socio no hubo tanto debate. Fue como presentar el power point y 'éste es el patriarcado' (Natalia, 23 años).

Por último, y relacionado con esto, se observa que varixs entrevistadxs mostraron poco interés en las temáticas de género. En ocasiones, algunxs no encontraban el sentido académico de su inclusión y se limitaban a estudiarlo para cumplimentar aspectos formales.

Personalmente nunca estuve muy interesada en el tema, me interesaba más lo clínico. Entonces cuando pasaban estas cosas no presto mucha atención porque no es algo que me super interesa. (Natalia, 23 años).

El curso de género fue muy tirado, era tipo 'hacelo porque no te dan el diploma', y era medio como obligación. (Romina, 25 años).

En EAN vimos perspectiva de género, era una clase dedicada a eso. Encima tomaban una preguntita en el parcial pero muy chiquita me parece. Era un texto que para lo que veníamos viendo no tenía nada que ver, lo metieron como ahí supongo porque fue bajada de línea de que esté en el programa, creo yo. Y una amiga me dijo 'estudiate esto, aunque sea por arriba porque algo toman''. (Romina. 25 años).

Puede ser que en alguna materia, no me acuerdo bien, pero me acuerdo de algo puntual que nos hayan dado que era un tema de un texto de Socioantropología. Era muy puntual, muy chiquito, sólo un texto. Puede ser que hasta sea alguno de los textos que di de baja para estudiar porque era mucha info. (Florencia, 23 años).

Lo que más me acuerdo fue en la materia Socioantropología. Que hubo una clase orientada al patriarcado, perspectiva de género, rol de la mujer. Esa fue la primera

vez que en la facultad nombraron la perspectiva de género. Y también recuerdo que en EAN ahí también hubo una clase de perspectiva de género, de la diversidad de género. Esas son las dos que más fuerte me acuerdo. Puede ser que en ética hayamos visto algo, pero no me acuerdo mucho. A mi no es un tema que me super interesó, a me interesaba más lo clínico, así que por ahí quizás no le di tanta importancia...por eso puede ser que lo hayamos visto más pero yo no lo recuerde. (Natalia, 23 años)

5.3.2 II. Segundo bloque: acercamiento al currículo oculto y vivido en temáticas de género.

En este apartado se agruparon relatos de lxs entrevistadxs de debates, reflexiones y anécdotas surgidos durante sus clases en la Lic. en Nutrición que ellxs relacionaron con la temática de género durante la cursada. Esto puede aportar datos tanto del currículo vivido como del currículo oculto en relación con las temáticas de género en la Lic. en Nutrición de la UBA.

En primer lugar, se recopilan relatos que expresan reflexiones y vivencias que lxs entrevistadxs valoraron como positivas en torno a la perspectiva de género a raíz de recursos áulicos utilizados. Las asignaturas más nombradas fueron: Socioantropología, NSP (Cátedra II) y EAN. En primer lugar, diversas reflexiones disparadas por trabajos prácticos giran en torno a la división sexual del trabajo, la invisibilización de las tareas de cuidado, la asignación de las responsabilidades de cuidado y domésticas a las mujeres y, por consiguiente, la culpabilidad hacia ellas con respecto a la alimentación de las familias.

Me acuerdo que empezamos todo el grupo de alumnos, Socio te agarra con la cabeza fresquita así nuevo recién llegado, diciendo '¿qué hace la madre que le está dando patitas de pollo y papas fritas al pibe?' y el changuito del supermercado era todo gaseosa y lo que nosotros consideramos comida chatarra, y era como que la culpa reside en la madre de hacer esas elecciones. Y a partir de esa conclusión que sacamos todos nosotros apresurados empezaron los disparadores y el análisis de la situación, de la falta de conocimiento, de la facilidad que tienen ese tipo de alimentos y la ayuda que le permite a la mujer cumplir ambos roles, de la presión social en los niños que los compañeritos lo comen o lo ven en la tele y se les mete en la cabeza entonces lo quieren consumir, y que no podés juzgar o generalizar la alimentación de alguien por un changuito de supermercado y no el resto de su vida. Y te cambia la cabeza, ya de por sí veíamos que la única responsable era la madre, entonces ahí empezar a pensar ¿y la figura paterna dónde está? ¿qué pasa en ese hogar? ¿cómo se desenvuelven los roles?. Y esa es una falsa concepción que se tiene sobre la mujer, como que encima de todo tenemos que también obligarla a que sepa qué darle de comer a los pibes. Y también quizás si lo ves al revés el papá, el changuito, patitas y papafritas, ¿qué pasa con la respuesta de la gente?'. (Agustina, 30 años).

En Socio hicimos un trabajo práctico grupal y el texto que tuvimos que leer se relacionaba con la función de la mujer como cuidadora. Y como que eso está delegado ahí siempre e invisibilizado. Esta cosa de, yo ya a esta altura de la vida ya sé lo que es todo eso, en todo sentido ¿entendés? Con tus padres, con tus hijos, como

que estoy en el medio. Y sí, la vida laboral es complicada cuando estás en todos esos roles. Entonces eso me gustó bastante de ese trabajo. Me acuerdo que en ese trabajo otra chica tenía a cargo sus padres enfermos, que me parece que estaba medio complicada (...) Y ella y yo era como que vivenciábamos eso que estábamos leyendo. (...) Por eso, ese trabajo fue bastante intenso en ese sentido, como que muchas cosas de nuestras vidas surgieron ahí. Es raro, que en un trabajo práctico salgan cosas de la vida personal. En ese fue como un poco así, meternos en ese rol de mujer ahí como lo estaba manifestando esta autora que me encantó. (Claudia, 57 años)

Un aspecto interesante es cómo los contenidos explícitos que se brindan en estas asignaturas tienen un sentido más profundo cuando lxs entrevistadxs los asocian a situaciones vividas. No solo se aprende desde la propuesta sino también a través de la experiencia de compañerxs o en el ir a un territorio. Esto a su vez es posible por el dispositivo del trabajo práctico.

Me acuerdo que en EAN habíamos ido a la 21-24 de Barracas y conocimos a los chicos, hicimos una entrevista con la jefa de toda la comunidad y nos hablaba de que eran niños que siempre las que estaban a cargo eran las madres. Hicimos un curso para que aprendan a lavar las frutas y verduras, a hidratar las legumbres, e invitamos a que asistan los jefes de hogar, para incluir, y vinieron todas mujeres con sus niños. Y también en las prácticas me acuerdo que había mucho chiquitos con sobrepeso y obesidad, y te diría que en un 80% los traían mujeres, madres o abuelas. Y cuando venían los abuelos o padres, más que nada con sus hijas mujeres, las nutris que estaban conmigo como que 'es obvio que no sabe, es hombre'. (Silvana, 24 años).

También, según lxs entrevistadxs, el recurso de utilizar videos disparadores fue útil para evidenciar la heteronormatividad implícita y el machismo tanto en la sociedad en general como específicamente en la atención de la salud:

En NSP nos habían mostrado propagandas viejas super machistas donde era la mujer, con el delantal, llevándole la cerveza al marido, o mostrando el cuerpo de la mujer en un auto, mostrándola como un objeto de deseo. Y eran bastante violentas. Era como siempre el hombre en una posición fuerte, de dominación, y la mujer ahí como super sumisa. Y eso que fue hace 50 años, no eran de hace tanto. Y era muy chocante. (Natalia, 23 años).

Me acuerdo en EAN habían mostrado un video donde una mujer iba al ginecólogo, y él ya de por sí como es una mujer en edad fértil le daba pastillas anticonceptivas, y era como que ya asumiendo que la mujer no quería tener hijos, sin siquiera preguntarle, y ahí es todo bueno como '¿che qué onda esto? ¿Qué onda el tema de la sexualidad de la mujer? ¿por qué se abarca así? ¿Por qué ya está impuesto que se tiene que cuidar de determinada forma y ni se le pregunta? ¿cuál es el rol ahí de la mujer?' (...) Ese video fue como muy polémico. Ahí se abrió debate, como medio enojadas, no puede ser que en el sistema de la medicina actual se dé esto de elegir o ya dar por sentado quién era la mujer, que estaba con un hombre, bueno así el estereotipo hegemónico, de una mujer que se va a casar o que va a tener hijos. Se armó como toda una polémica de cómo el médico estaba realizando la consulta, y la incomodidad de la paciente, el rol autoritario del médico. Ahí se re armó debate,

cómo los médicos cuestionan, como que simplemente 'bueno, tomá las pastillas anticonceptivas, tomá el preservativo, cuidate'. Y ni siquiera preguntan por el paciente, si está en pareja, si está con una mujer o un hombre, como que dan las cosas por sentado muchas veces. (Natalia, 23 años)

A su vez, se destacan dos relatos vivenciados en la misma comisión, en la que una docente contó una anécdota personal que disparó la reflexión acerca del trato digno a las PTTBN:

En una clase, una profe espectacular de EAN nos habló sobre tratar a la persona según la persona se sienta, como se siente ella que es. Y entonces dio un ejemplo que le pasó a ella que era re complicado (...) como que quería que todo el tiempo hablase en genérico, con la e, pero que cuando usara los pronombres lo tratara como varón. Como que los pronombres sí se enfoquen al género de esa persona. Y a ella la re estresó porque lo tenía que pensar mucho cada vez que hablaba. Pero bueno, que pensemos que nos podemos encontrar con eso y que tenemos que tratar de que esa persona sea tratada como ella quiere ser tratada. Y ella dice 'yo hice todo un esfuerzo para hacerle sentir que yo respetaba su sentir y como ella quería ser tratada'. Entonces eso sí se vio ahí, se discutió ahí, fue como en un tono medio gracioso pero fue como una toma de consciencia. (Claudia, 57 años).

En EAN una docente contó algo que le había pasado a ella en el consultorio. Ella trabajaba en un CESAC y decía que la paciente se identificaba como hombre y ella lo que decía es que ella para transmitirle lo que quería transmitir de educación alimentaria le costaba mucho porque estaba todo el tiempo pensando en tratarla con el género que se identificaba, y sentía que no llegaba a pasar la información que ella quería sobre alimentación porque estaba muy pendiente a eso. (Florencia, 23 años).

Por otro lado, a lo largo de algunas entrevistas se evidencia que en las asignaturas de nutrición pediátrica se tiende a enfocar la responsabilidad de la alimentación de lxs hijxs sólo en la mujer/madre. En el relato de lxs entrevistadxs se avizora una revisión crítica de lo aprendido en este sentido en los espacios curriculares:

En Niño Sano y esas materias, si bien a veces se dice que los padres también están incorporados a la alimentación de los niños, siempre el discurso es más hacia la mamá, la que prepara la comida. Si bien la alimentación es familiar, y el ambiente y que se yo, después a la larga siempre como que en los ejemplos prácticos parece que uno sólo le esté hablando a la madre. Lo mismo obviamente lo que es la parte de lactancia tiene mucho que ver con el rol de la mujer. En algunas por ahí cuando se habla de relactación, por ahí sí necesita la ayuda obviamente de la familia, sobre todo cuando hay problemas en la lactancia, se necesita toda la ayuda del entorno, pero siempre como que todo está muy ligado al rol de la mamá en la alimentación del bebé. (Marina, 44 años).

Asimismo, algunxs entrevistadxs observan que cuando se hace referencia al entorno familiar, en ningún momento se nombraron durante sus carreras configuraciones familiares que no respondan a la figura madre/padre. Esto muestra que la identidad heterosexual aparece

en las instituciones de enseñanza respondiendo a las identidades de género “normales”, cuestión que intenta preservar el orden social de género establecido.

Es mucho de mamá y bebé. Bueno, y ni hablar si un bebé tiene dos papás (varones), como que eso no lo ves nunca. (Marina, 44 años).

Lo más que se habló es de los prematuros y la relactación, que podía hacerlo el padre también. Que era beneficioso incluir al padre en ese proceso, que no solo estuviera la madre. Nunca vimos nada de alguna pareja del mismo género. (Bianca, 25 años)

Por otro lado, el “binomio madre-niño” también aparece en las entrevistas, por ejemplo, en un relato acerca de Psicología de la Nutrición donde se identifica el apego madre/bebé a lo largo de la asignatura:

Psicología lo que tiene es que, como es parte de la vida intrauterina prácticamente, siempre la relación del niño con su madre y cómo hace la madre... la comunicación con el bebé que termina gestando toda su personalidad. Esa simbiosis con la madre digamos. Siempre lo único que se ve es la relación niño-madre. Después también todas las cuestiones de apego-desapego siempre es con la madre, que tal vez sea así digamos. Al menos la bibliografía que comparten nunca hay otros ejemplos de la vida cotidiana, u otro tipo de realidades que no sean la típica relación de la madre con el bebé. (Marina, 44 años).

Por otra parte, en dos entrevistas aparecieron críticas hacia una asignatura que aborda contenidos de ceremonial y protocolo. En los mismos, lxs entrevistadxs reconocen estereotipos de género en cuanto a cuáles son los comportamientos esperados para hombres y mujeres. A su vez, relatan que en dichas clases surgieron expresiones despectivas hacia el feminismo y respuestas por parte del docente acerca de la sensibilidad de las mujeres, que derivan en actos de humillación y descalificación de las mismas. Todo esto aporta al currículo implícito y son manifestaciones verbales y no verbales de la violencia epistémica de género en las instituciones de educación superior (Güereca Torres, 2017)

Todo lo que tiene que ver con ceremonial y protocolo le falta una perspectiva de género por decirlo de alguna manera. Y siempre la posición de la mujer es pasiva, como receptiva, nunca mostrando interés o desesperación. Tiene que ser modesta, tranquila, pulcra, ordenada, y el hombre paga y la mujer no. La mujer tiene que mirar para otro lado cuando el hombre está pagando. Y dijo ‘bueno, ahora me van a salir a atacar todas las feminazis. Y bueno, fue rari, nos miramos como ‘¿esto es verdad, está sucediendo? Pero nadie dijo nada. (Lara, 30 años).

El jefe era un señor chapado a la antigua (...) me acuerdo que hubo quejas de algunas alumnas por un mail y él salía a decir que eran muy sensibles o que por cualquier cosa se ponían mal. Y en la cursada siempre eso, muy protocolar, muy a la

antigua, siempre remarcaba eso que la mujer se tenía que vestir de cierta forma. También recuerdo que dijo feminazis en una clase. (Bianca, 25 años).

Por último, se destaca un relato donde se visibiliza la desigualdad de género y violencias en el ámbito hospitalario:

Tengo una experiencia de lo que me pasó a mí en las prácticas en el hospital. El jefe del sector de alimentación era un señor. El tipo lo que siempre decía era 'Yo estoy acá no porque sea el mejor sino porque soy hombre'. Eso lo decía él. De hecho, creo que tuvieron varias quejas sobre ese hospital. Él era super polémico, encima porque había un montón de nutricionistas que sabían un montón y él era un nutricionista que había pasado de otro hospital de adultos y lo habían puesto de jefe hace como 8 años, y estaban un montón de nutricionistas que tenían un montón de tiempo en ese hospital, que se estaban especializando, y quedó él. Para mí esa fue una situación como que me impactó (...) Creo que ese fue el momento de mi carrera donde sí sentí la violencia hacia la mujer bien plasmada, lo viví. Porque en clase bueno la mayoría eran profesoras mujeres, y se habla de género y todo, y después vas a la práctica y ves esto. (Bianca, 25 años).

5.3.3 III. Tercer bloque: indagación en temas específicos.

En este apartado, se agruparon las respuestas en torno a temas específicos que se preguntaron para indagar acerca del abordaje de contenidos de género que aparecen explícitamente en los programas y, a su vez, acercarse a resolver las hipótesis planteadas en esta investigación.

En primer lugar, se indagó acerca del abordaje de PTTNB, con el fin de resolver una de las hipótesis de este trabajo en base a que no existe un enfoque hacia esta población en las asignaturas clínicas. Como se ha expuesto anteriormente, durante el primer momento de las entrevistas hubo varias menciones a las PTTNB. Sin embargo, éstas estuvieron relacionadas a las asignaturas del área de nutrición comunitaria o a la asignatura EAN o Ética y, por lo tanto, a las definiciones del sistema sexo/género, a la situación socioeconómica de esta población o las dificultades o discriminaciones en la atención por parte del sistema de salud. Sin embargo, en ninguna de las entrevistas apareció la relación con la parte clínica de la profesión, sino hasta que la entrevistadora introdujo la pregunta y la reflexión. A partir de esto, todos los entrevistados respondieron que nunca se ha planteado la discusión acerca de la diferenciación por sexo de forma binaria (femenino/masculino) de los parámetros antropométricos o se ha explicado acerca del tratamiento hormonal cruzado o las cirugías a las que acceden las PTTNB y su incumbencia en la nutrición/salud. Se evidencia así las limitaciones a los cuerpos sexuados a las corporalidades cis.

No, nunca lo vimos. En Evaluación o Nutrición Normal, nunca se habló el tema, de las tablas¹³ todo eso nunca surgió. Tampoco ningún alumno nunca le preguntó. Si no me acordaría (Natalia, 23 años).

¿Sabes que no? Y ahora que lo estás hablando parece ser muy interesante. Pero cuando lo hice no, y no salió el tema. (Bianca, 25 años).

Ahora que me lo decís, en las tablas esas nunca lo había pensado yo. Sí me lo planteé en los estudios y esas cosas. Pero en la carrera en sí no, nunca nadie dijo nada. Y lo de las hormonas no, de hecho yo no tengo ni idea como influyen. (Paula, 23 años).

Nos hicimos esa pregunta en interna de un grupo de compañeros. Y me acuerdo que se mencionó un 'ojalá nunca me toque porque no voy a saber cómo abordarlo'. No tenemos información, no hay tablas, pero nadie se animó a preguntar en clase (Silvana, 24 años).

Me parece que en EAN se ve eso como la diferenciación entre sexo y género. Sin embargo, no se dice qué hacer con esa diferenciación. Yo interpreté como que esa diferenciación era: uso el sexo sólo para ir a las tablas y uso el género para el trato. O sea, como que a mí me sirvió esa explicación para yo diferenciar esas dos cosas. Pero en ningún momento se habló. Yo por lo menos no escuché que se hablara explícitamente, que se diga 'mirá, el sexo lo tenés que usar para saber si la prevalencia de tal enfermedad se da...' Por ejemplo, yo tuve que hacer un ateneo y sólo se da en los niños varones, por su contextura ¿entendés? Y eso está asociado al sexo y no al género. (Claudia, 57 años).

Este último relato muestra claramente la diferencia que existe en el sistema sexo/género, donde el sexo se asocia a lo natural y el género a lo cultural, y cómo luego esa asociación se traslada a las asignaturas del área de nutrición comunitaria (donde se abordan contenidos de género) diferenciado completamente de las asignaturas del área clínica (donde se hace referencia al sexo biológico como lo natural y se percibe una estructura binaria: femenino y masculino). En este sentido, una de las entrevistadas relató haber formulado una pregunta durante una clase acerca del binarismo de los parámetros utilizados en la nutrición:

No se da en la carrera cómo se trabaja desde el lado biológico analítico con esta población. No se ve. Entonces cuando vos tenés cálculos por fórmulas, con números, ¿cómo lo trato?, porque está bien que la biología responde a la biología, pero cuando ya hay una terapia hormonal en el medio ya hay una respuesta diferente. Y yo lo he preguntado esto. Me pasó en Dietoterapia del Adulto, en Deporte, y me respondieron que se toma lo biológico, no hay suficiente evidencia para saber cómo tratar cuando hay una intervención farmacológica de este estilo. (Agustina, 30 años).

¹³ Muchos de los parámetros que utilizan lxs nutricionistas para diagnosticar estado nutricional se diferencian según sexo biológico y se plasman en tablas para hombres y mujeres o niños y niñas. Por ejemplo, los parámetros como longitud/altura para la edad, peso para la edad, IMC para la edad se diferencian en niños y niñas, como puede apreciarse en los Estándares de crecimiento infantil de la OMS, 2006: <https://www.who.int/publications/i/item/924154693X>

En este caso, la respuesta de lx docente demuestra también la falta de formación en esta temática.

Ampliando un poco más sobre las respuestas obtenidas a partir de esta pregunta, en algunas entrevistas surgió la relación con la PTTNB en cuanto al deporte y los equipos donde deben competir. Estas discusiones se identificaron en las asignaturas Nutrición y Deporte y Evaluación Nutricional:

En Deporte un alumno tiró el tema de que para los Juegos Olímpicos se estaba viendo el tema de implementar que las personas trans puedan ir a las categorías que se sientan identificadas. Y los docentes dijeron que es muy difícil que esto pase porque es distinta ya de base la anatomía de un hombre que de una mujer, entonces incluir a una mujer trans en un deporte femenino como que decían que iba a ser como si fuera trampa. Porque por ejemplo en la categoría de levantamiento de pesas, va a ganar una mujer trans que puede levantar más peso que la mujer (Romina, 25 años).

Creo que en Nutrición y Deporte se mencionó algo del tema en cuanto a la discusión de las personas trans que tienen diferentes medidas que otros tipos de personas. Estábamos hablando de deportes de contacto y salió esa discusión. Pero más que eso no, la explicación clínica no (Matías, 24 años).

En otro orden de ideas, se ha indagado en las entrevistas acerca del abordaje nutricional en momentos vitales de las mujeres que no estén limitados al ámbito reproductivo, a raíz de la hipótesis inicial de que existe un sesgo generalizado de restringir la salud de las mujeres al ámbito reproductivo-materno. Específicamente, se consultó a lxs entrevistadxs acerca del abordaje nutricional durante el ciclo menstrual, la menopausia y el puerperio vistos en la carrera. En este sentido, las respuestas corroboran los resultados de trabajos anteriormente mencionados. Con excepción del aumento de los requerimientos de hierro y calcio debido a la menstruación y menopausia respectivamente, que han sido nombrados en casi todas las entrevistas a raíz de esa pregunta, lxs entrevistadxs coinciden en evidenciar una escasez de formación en esta temática:

Puerperio no vimos nada. Lo único quizás en Niño Sano las patologías asociadas a la lactancia, mastitis, ingurgitación y eso, pero no en contexto puerperio sino lactancia, con el hijo. Y menopausia nada, sí que hay una merma de estrógenos pero los conocimientos que yo he adquirido no fue en la facultad. En las prácticas me tocaron un montón de pacientes menopáusicas y era como me tengo que poner al día y empecé a indagar en el tema y cómo el cambio hormonal afecta a la salud. Pero en la facu no. Más allá de los requerimientos de hierro y calcio aumentados, es como que no se trata mucho más. (Agustina, 30 años).

En Dieto (cátedra I) vimos requerimientos en mujeres que están menstruando, más que nada lo que es el hierro que se pierde por sangre. Puerperio vimos en Niño Sano algo, no es algo que se toque mucho puerperio. Y en psicología por ejemplo el

profesor daba el ejemplo de una de las crisis que pasa en la mujer en la menopausia, pero fue eso. (Romina, 25 años).

No se ve, de hecho justamente con el tema de la menopausia que estaba hablando con una profe que es de fisiología, yo justamente le decía que es algo que está totalmente dejado de lado. O sea, la mujer en la etapa de menopausia es como... Y es más, vas a los libros y ves una hoja y media. ¿Cómo puede ser que nutrición no haga foco en eso, cuando yo voy al endocrinólogo y me vuelve loca con todo lo que tengo que comer para cuidarme, y sin embargo en nutrición es como que pasa sin pena ni gloria? (Claudia, 57 años).

Lo más relacionado a eso fue en el seminario de investigación que todo el trabajo que hicimos a lo largo del cuatrimestre era sobre mujeres con depresión o ansiedad en estado pre o post menopáusico. Y vimos un poco por qué es que se evaluaba. Pero no se fue muy al hueso. Se veía el caso clínico más desde lo científico, pero no se analizaba algo social. (Lara, 30 años).

En Instagram vi sobre cómo entrenar según el momento de tu ciclo. Pero no lo vi en la carrera, no lo estudié (Paula, 23 años).

En psicología algunos trastornos alimenticios, como los atracones hacia lo dulce asociado a cuando estás en premenopausia o menopausia. Y que todo lo que es osteoporosis más asociado a mujeres. El caso clínico de osteoporosis siempre es una mujer, aunque puede haber un hombre siempre es una mujer. Pero después nada más. (Marina, 44 años).

Es más, cuando hablábamos de lo que es adultez hablábamos más de hombres, de requerimiento de hombres. Nunca se mencionó la mujer en menopausia, era 'mujer embarazada'. De puerperio me acuerdo que vimos depresión post-parto en Psicología (Silvana, 24 años).

Como excepción, en una de las entrevistas surgió el siguiente relato acerca de la asignatura Nutrición y Deporte:

Se nombró como un dato el ciclo menstrual. Me acuerdo que mostraban un grafiquito sobre el ciclo menstrual de la mujer y en qué momentos hay más gasto calórico y por eso necesita consumir más energía (Florencia, 23 años).

Por último, se destaca que algunxs entrevistadxs, luego de la reflexión de los temas anteriormente nombrados, identificaron dos características mencionadas al abordar el sexismo en los procesos de investigación y enseñanza que han sido detallados anteriormente: el androcentrismo y la sobregeneralización (Eichler, 1997). En los relatos se alude a estudios realizados en hombres de referencia y la generalización de los resultados a la totalidad de la población:

Ya de por sí cuando todas las fórmulas están hechas para un hombre de 1,7m, 70kg, ya te das cuenta, la universalidad... (Agustina, 30 años).

Siempre fue hombre/mujer, y es más siempre cuando son parámetros antropométricos o cuando se usa una persona de referencia siempre es un hombre, de 1,70m que pesa 70kg. Nunca se habló de otras posibilidades (Romina. 25 años).

No, de hecho ahora que lo decís recuerdo que en alguna materia nos dijeron que la mayoría de los estudios científicos están basados en hombres, y que a veces no es reproducible lo que le pasa un hombre que lo que le pasa una mujer. Eso nos dijeron, que está ese sesgo. (Bianca, 25 años).

Por otro lado, se consultó acerca de los ideales de belleza y su relación con el género. Sólo en una entrevista surgió espontáneamente la relación entre la asignatura Psicología y la perspectiva de género en torno a los ideales de belleza y trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Sin embargo, al consultar directamente sobre este tema hubo relatos en la mayoría de las entrevistas que afirman haber abordado la temática, aunque con poca profundidad:

Me acuerdo de hablar del ideal de belleza más que nada cuando vimos TCA en Psicología. No me acuerdo si era como un tema de la materia pero me acuerdo de haberlo charlado. Cambiaban las profesoras que daban cada tema, entonces por ahí depende de la profesora. Pero me acuerdo una que después la vi en Instagram y se dedicaba como a todo eso y todo su Instagram hacía referencia a la perspectiva de género, el ideal de belleza. Y me acuerdo de haberlo hablado. Las presiones en la mujer, porque el 90% más o menos pasa en mujeres. Como todas las exigencias que tienen desde chicas...que se basaban por ejemplo en deportistas, bailarinas, como que ahí las exigencias son mucho más grandes. Y sobre todo las exigencias de la mujer, también igual me acuerdo que vimos que ahora está creciendo la exigencia en el hombre por eso hay más TCA ahí también. Más que nada eso, cómo se le exige a la mujer tener tal cuerpo hegemónico, ser flaca, tener músculo pero no tanto (Paula, 23 años).

Vimos TCA y hablaron de cómo las mujeres sufrían más dismorfia, entonces como hay un poco más de prejuicio hacia la mujer, cómo son juzgadas por los demás, eso afectaba obviamente psicológicamente. (Bianca, 25 años).

Cuando se habló de trastornos de la alimentación, hablamos de que se le demanda más a la mujer que haga actividades que promueven esto de ser flacas, tipo ballet, acrobacia rítmica, todo eso. Pero no mucho más, de hecho yo hace 15 días terminé un curso sobre TCA y ahí sí hablamos mucho de ideales de belleza. (Romina. 25 años).

Dentro de los factores de riesgo, o de los factores sociales, por la exigencia de la sociedad y los estándares de belleza. Pero no es que se problematiza. Es una línea: en las mujeres es más por las exigencias de belleza de la sociedad y punto. O sea, no se hace nada con eso. A mi parece que es parte de la definición del problema, pero no es que la materia trata de abordar el problema del estereotipo de belleza o de las presiones sociales. Lo que más se habla es del tratamiento, cómo abordar por ahí a un paciente con anorexia, pero más que nada sacarle peso al tema del peso, o como ayudarlo a alimentarse. (Marina, 44 años).

Sí, en números. Los TCA son mucho más prevalentes en el género femenino. Pero no vimos por qué, que yo me acuerde no. Yo lo tengo como un recuerdo como dato, de números (Florencia, 23 años).

Me acuerdo que se hablaba de estadísticas en Psicología, de que la mayoría eran mujeres jóvenes, adolescentes. Explicaban ciertas causas. Creo que una de las causas que mencionaban era no estar de acuerdo con su cuerpo, porque no se sentían que correspondían a ese cuerpo, pero como muy por arriba. Se habló de la presión social, las redes, estar todo el tiempo mirándose al espejo, comparándose, pero se llevaba más a lo que es el peso. El enfoque al peso. Eso me llamó la atención porque en una materia como Psicología que se hable mucho del peso y no de lo que podía estar pasando en la cabeza de esa persona, en este caso la chica. No se hacía una distinción de género. (Silvana, 24 años).

Por otro lado, también se indagó en la utilización de lenguaje inclusivo en las clases. Este dato es relevante ya que el lenguaje, como indican Pérez y Moragas (2020), es considerado por los feminismos un instrumento de producción y reproducción de discriminación y subordinación en términos de género, a la vez que entienden que el avance en las prácticas lingüísticas y discursivas han constituido una herramienta disruptiva para aumentar la visibilización de las desigualdades de género.

Lxs entrevistadxs recuerdan el uso del lenguaje inclusivo por parte de las mismas asignaturas en las que aparecen temáticas de género en el currículo formal (NSP II, EAN, Socioantropología y Ética).

No es lo más común pero en algunas materias sí. En NSP, EAN. Pero en general es sólo que por ahí está en el power point. Que hablen los profesores sólo me acuerdo en NSP, no todos igual. (Paula, 23 años).

En las materias más sociales, humanas. En Socioantropología, en EAN, NSP. Después en las clínicas, generalmente no. Pero por ahí en las materias más sociales sí hablan con lenguaje inclusivo (Natalia, 23 años).

Lenguaje inclusivo propiamente dicho, más que nada en EAN. De hecho la profesora algunos teóricos los decía en lenguaje inclusivo. Eran virtuales los teóricos. Te llamaba la atención porque en general por más que veas lenguaje inclusivo nadie habla así. (Marina, 44 años).

En Ética me acuerdo, que la hice virtual y en el primer mail decía 'bienvenides'. Me acuerdo patente porque era uno de los primeros mails formales, muy académicos y me llamó la atención ver un mail informal, o ponían un arroba o la palabra con x (Silvana, 24 años).

En varios relatos se describen situaciones donde se evidencian resistencias al uso del lenguaje inclusivo, tanto por parte de estudiantes de nutrición como de docentes. Como

establecen en su hipótesis Pérez y Moragas (2020) esto podría indicar una resistencia implícita al cambio en el orden sexo-genérico establecido:

En Ética yo siento que ya de por sí los profesores eran bastante inclusivos. Me acuerdo de esto, porque lo hablé con muchos compañeros, el hecho de que en el final que rendimos virtual estaba con idioma inclusivo. Terminaba en e. Ese fue el único final que rendí en idioma inclusivo. Y te digo la verdad me costó muchísimo entender lo que estaban diciendo y me sacó tiempo del examen. Pero me pareció bien que lo hicieron porque eso redondeó todo lo que fue la materia, de hablar de derechos, de incluir a todos, de que nadie se quede afuera. Y siento que fue la única materia que se metió en perspectiva de género digamos. Y de los compañeros con lo que yo hablé a nadie le gustó que esté escrito así, para nada, pero para nada. No les gustó que esté el lenguaje inclusivo ni ahí. (Romina. 25 años).

El jefe era un señor chapado a la antigua, y eso del lenguaje inclusivo estuvo medio presente. Siempre remarcaba que ‘ay este lenguaje nuevo, no debería existir’ (Bianca, 25 años).

Me acuerdo en una clase de EAN que era muy gracioso porque había un contraste entre dos profes, una que usaba lenguaje inclusivo y una que dijo ‘yo no pienso usar nunca el lenguaje inclusivo’. Igual la que lo usaba se había quebrado y no fue al resto de las clases, entonces sólo lo usaba en los mails. Y la otra decía ‘no me entreguen trabajos con lenguaje inclusivo porque no los voy a aceptar’. (Agustina, 30 años)

Cuando hice Comunicación de parte del profesor hubo algunos comentarios medio machistas, pero la profesora lo llevaba hacia otro lugar del género, cómo abordarlo de otra forma. Estaban muy en desacuerdo las opiniones de los profesores (Bianca, 25 años).

Sí, se habló. Y uno de los docentes no estaba de acuerdo. Yo participé en esa discusión. Es que los ejemplos que nosotras veíamos de distintas clases desgrabadas era que si sos hombre te trato como hombre y si sos mujer te trato como mujer, pero en ningún momento te pregunto cómo querés que te llame o algo por el estilo. Era lo que decía en el DNI. Y yo le pregunté si era correcto en vez de llamarlo por el nombre, llamarlo por el apellido y dijo que eso lo decidamos cada uno. Y si estaba bien preguntarle cómo quería que lo llamemos o tratarlo como el, ella o elle. Y no le gustó mucho y me dijo que él no lo compartía, pero sabía que se estaba poniendo ‘de moda’ eso (Lara, 30 años)

Luego de estos relatos, se consultó acerca de la referencia al artículo 12 sobre “Trato Digno” de la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743, 2012), que se ha detallado anteriormente en este trabajo, y que especifica que se debe respetar la identidad de género adoptada por las personas que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad con su solo requerimiento, y éste nombre debe adoptarse para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio.

En respuesta a esa pregunta todxs lxs entrevistadxs contestaron no haber escuchado sobre esto durante la carrera ni durante dichas anécdotas. Por lo que se deduce que no hubo un abordaje desde una perspectiva de derechos en esas clases. A su vez, en una entrevista se refirió realizar su trabajo final de grado sobre entornos alimentarios universitarios con un análisis integral que incluía un eje de género, y relató:

Al principio, que es algo que nos corrigieron y tuvimos que buscar, que es la ley de diversidad de género, que no se habla mucho. (Bianca, 25 años).

Sin embargo, más allá de que en ninguna entrevista hubo una referencia a dicha ley, se resalta que en algunas entrevistas surgieron referencias a menciones acerca del trato digno durante las clases:

EAN fue la única que hizo mención a eso. Preguntar cómo te llamás. O si querés hacer consultorio por ejemplo, en la sala de espera, cómo llamar, o dejarte ahí en la historia clínica si por ahí figura Carlos Giménez, bueno anotarte, quiere que le digan Susana. O lo que fuera. (Marina, 44 años).

En el seminario de bioética lo vimos como rapidito pero el trato hacia este tipo de pacientes, siempre respetando la forma en la que elige identificarse el paciente (Agustina, 30 años).

En Ética (...) vimos el tema de los nombres, y los cambios del DNI de cómo tenían que figurar. Si alguien se sentía como hombre tenía que estar porque era su sentir. Lo ético, lo moral. (Bianca, 25 años).

5.3.4 IV. Cuarto bloque: recomendaciones y consideraciones en torno a mejoras curriculares en temáticas de género.

En este apartado se agruparon respuestas relacionadas con consideraciones por parte de lxs entrevistadxs en torno a mejoras que podrían implementarse en la currícula sobre temáticas de género. En este sentido, se destacaron: la importancia de los ideales de belleza en el desarrollo de TCA, el abordaje nutricional en PTTNB que estén bajo tratamiento hormonal y/o cirugías, y el estudio de cambios en requerimientos nutricionales en etapas como el ciclo menstrual-ovulatorio, la menopausia y el puerperio. Como se observa, los temas se relacionan con preguntas realizadas directamente por la entrevistadora, por lo que se resalta que la entrevista funcionó, en muchos casos, como un momento de reflexión en temáticas relacionadas a la perspectiva de género, principalmente en la nutrición clínica.

Ahora que me hablaste de la parte de tipo lo más clínico, los cambios hormonales, nos faltó, también esto de la menstruación, la menopausia, nos faltó un poco más verlo. En esa parte sí, creo que hay otras cosas que están cubiertas de género, que se está hablando mucho más. (Bianca, 25 años).

Con lo poco que tuve siento que se habla, que se tiene en cuenta, pero que va creciendo, que está empezando ahora. Tal vez faltarían algunas cosas más. Por ahí eso que mencionas de las mediciones, en mi caso a mí porque me interesa, me interesa todo lo que es deporte. Por ahí cómo afrontar una persona trans o con el género que la persona se sienta, como lo afrontas, cómo preguntás. Me acuerdo también en un seminario del rol del nutricionista en el consultorio, también tratar una consulta con un chico o chica o como se sienta. Eso por ahí si el día de mañana me llega a pasar me voy a sentir en cero, porque no siento que haya tenido las herramientas en la Facultad para poder abordarlo (Silvana, 24 años).

Hubiese estado bueno ver esto de las hormonas, me quedé pensando que es un buen tema para hablar. Y en psicología me hubiese gustado que se ahonde un poco más en el tema de trastornos de la conducta. (Romina. 25 años).

Hay algo que tú mencionaste que nunca lo había pensado que es lo de las personas trans, nunca vimos en la carrera lo de diferentes requerimientos. Es una población aparte que merece como tener un foco más claro. Si ahora en un consultorio me cae una persona trans no sabría cómo ayudarle con la parte nutricional y demás porque nunca lo vimos (Matías, 24 años).

Por último, se destaca el relato de una entrevistada que realizó su trabajo final de grado acerca de “*La influencia de las redes sociales en las conductas alimentarias de adolescentes*” (dirigida por unx docente de Socioantropología) y resaltó la necesidad de abordar las temáticas de género en la carrera con “casos prácticos”, casos “en la consulta”, temas “más actualizados”, “más aplicados a la nutrición”. Esto puede indicar una dificultad de plasmar o entender la teoría de género en la realidad práctica, y visualizarla, como se ha nombrado anteriormente, como temas aislados:

Con la tesina que hicimos sobre la imagen corporal y la relación de las adolescentes con las redes sociales, lo abarcamos desde una perspectiva de género y ahí estuvo muy bueno porque realmente leímos papers y vimos cosas que a nosotras nos interesaban, y que estaban como un poco más relacionados con nutrición, más actualizados. Más lo que son las redes sociales en relación con la perspectiva de género, la relación de la imagen corporal. Pero desde una mirada un poco más actual. Por ahí lo que nos dieron en la cursada estaba como un poco más desactualizado. (...) También lo integré con otras cosas de nutrición, cómo termina afectando a las personas. (...) En la facultad es omo bueno, el patriarcado, la desigualdad de género y todo eso. Pero son cosas como muy generales, o que ya conocés o que ya escuchaste y por ahí no te dan ganas de leer algún caso actual. Entonces por eso a mí me pareció un poco aburrido, o no te convoca tanto. (Natalia, 23 años).

Por ejemplo en Psicología estaría bueno que estuviera más ligado con la imagen corporal y ver un poco más la historia y cómo es todo ese proceso y cómo afecta psicológicamente a la persona. Indagar un poco más en los TCA en profundidad relacionándolo con la imagen corporal, la desigualdad de género. O ver casos más prácticos, en la consulta, qué hacer, cómo reaccionar. Por ahí no tanta teoría y sí

cosas más aplicadas a lo que es la nutrición. Y cómo poder ayudar desde ese lugar a los pacientes, no sé una madre llega con este problema de que no tiene tiempo para cocinar, que siente la presión del marido de hacer una comida elaborada, con alimentos de calidad, bueno como ayudarla para sacarle esa presión, o consejos como 'bueno, pueden compartir estas tareas entre los dos', no sólo de la mujer. Siento que sería muy rico si fuera un poco más práctico. (Natalia, 23 años).

6. Capítulo 6: Reflexiones finales

Este trabajo busca realizar un aporte al área de la salud acerca de un aspecto poco estudiado hasta la fecha. La pregunta principal que motivó la investigación fue: ¿De qué manera se está incorporando la perspectiva de género en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires (UBA)?

A través del análisis del plan de estudios y los programas de las asignaturas y de la elaboración de entrevistas en profundidad fue posible identificar contenidos de género en la Lic. en Nutrición de la UBA de forma marginal. Los mismos se encontraron en instancias particulares como el curso obligatorio de la Ley Micaela o en asignaturas específicas. Los conocimientos en torno al género, a su vez, son muy fragmentados. No hay articulación entre asignaturas sino, más bien, son sólo algunos los espacios curriculares que asumen el compromiso de su inclusión de manera parcial. Asimismo, se evidencia que la incorporación de contenidos de género en los programas es optativo y está relacionado con la iniciativa de docentes específicos que los incluyen por su interés personal en la temática, destacándose el arquetipo “docente-militante” (Morgade, 2018).

A su vez, se observa fuertemente una diferenciación binaria entre sexo/género, el primero asociado a lo natural y el segundo a lo social-cultural. Así, las asignaturas que se encuentran más permeadas por contenidos de género son aquellas que abordan ampliamente temáticas sociales (como las del área de nutrición comunitaria, “Educación en Nutrición” y “Relaciones Humanas y Ética”). Específicamente en las asignaturas del área clínica se contempla únicamente el sexo biológico, lo que da lugar a una distinción dicotómica hombre/mujer, masculino/femenino, niño/niña. Esto resulta evidente a la hora de investigar el abordaje de las identidades que salen de este binarismo, como las personas trans, travestis y no binarias (PTTNB), que en las asignaturas clínicas aparece como currículo nulo.

Por otro lado, se encontró en la disciplina una construcción de un ideal de maternidad que tiende a perpetuar la creencia de que las mujeres tienen una tendencia innata hacia el cuidado. A su vez, existe una propensión al estudio del abordaje nutricional de las mujeres en tanto madres, dejando de lado otros momentos vitales.

Estos hallazgos, entre otros, evidencian que el campo de la nutrición se estructura bajo un marco cisheteronormativo, donde se reproducen prácticas que marginan e invisibilizan ciertas identidades y dimensiones de la diversidad humana.

Por otro lado, las entrevistas evidenciaron que existen resistencias hacia la temática de género por parte de docentes y estudiantes. Por ejemplo, la desaprobación del uso del lenguaje inclusivo, expresiones despectivas hacia el feminismo (“feminazi”) por parte de docentes y la asunción por parte de estudiantes de que los contenidos de género en las asignaturas son “temas de relleno”, una “bajada de línea” o una ideología de la Facultad.

A su vez, en las entrevistas surgieron expresiones que demuestran desinterés en la temática de género, por ejemplo realizar el curso de la Ley Micaela “por obligación” o refiriendo que su interés profesional está orientado hacia otros campos de la nutrición que entienden como “más clínicos”. A pesar de todo esto, se destaca que muchas veces la entrevista funcionó como punto de partida para la reflexión en la temática de género, abriendo el interés por parte de lxs entrevistadxs gracias al reconocimiento de que la incorporación de una perspectiva de género puede mejorar su ejercicio como profesionales de la salud.

Asimismo, un aspecto interesante se observa en aquellos casos donde los contenidos de género impartidos durante las cursadas se relacionan con la vida social, con el territorio, con vivencias personales de lxs estudiantes o con ejemplos reales de la práctica profesional relatados por lxs docentes. Es en estos casos donde los contenidos de género adquieren un sentido más profundo y lxs estudiantes los valoran como positivos para su formación académica.

Para contribuir a mejoras futuras, se retoman las temáticas que lxs estudiantes consideraron importantes para incorporar en la currícula: la influencia de los ideales de belleza en el desarrollo de TCA, el abordaje nutricional en PTTNB que estén bajo tratamiento hormonal y/o cirugías y el estudio de cambios en requerimientos nutricionales en etapas como el ciclo menstrual-ovulatorio, la menopausia y el puerperio. También, resaltaron la necesidad de abordar las temáticas de género en las cursadas con “casos prácticos”, casos “en la consulta” o “más aplicados a la nutrición”.

Se recupera, con el afán de abrir paso a futuras investigaciones vinculadas con la temática, la aparente contradicción en relación al “techo de cristal” en los cargos docentes universitarios, ya que se descubrió que en Facultad de Ciencias Médicas de la UBA las mujeres son la minoría en los cargos de mayor jerarquía pero son mayoría en los cargos de dedicación exclusiva. En este sentido, es necesario explorar cuál es el desarrollo profesional

que hacen lxs graduadxs en carreras de la salud diferenciado por género, lo que podría orientar cuáles son aquellas áreas profesionales asociadas a mayor reconocimiento social y salarial.

En relación con la Lic. en Nutrición específicamente se propone, para futuras investigaciones, la complementación de este trabajo con observaciones participantes en clases de asignaturas clave. También sería relevante hacer extensiva esta investigación a la Lic. en Nutrición de otras universidades públicas nacionales, con el objetivo de comprar la inclusión de contenidos de género en las mismas.

Por último, se destacan algunas temáticas que sería interesante indagar para futuras investigaciones, tales como el cruce entre desigualdades de género y de etnia, o de clase (por ejemplo, la feminización de la pobreza) y la temática de la intersexualidad.

7. Referencias bibliográficas

- Arcos, E., Poblete, J., Molina Vega, I., Miranda, C., Zúñiga, Y., Fecci, E., Rodríguez, L., Márquez, M. y Ramírez, M. (2007). Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud: Una tarea pendiente. *Revista médica de Chile*, 135(6), 708-717. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872007000600004>
- Attardo, C., Bernárdez, M., López, MP., Merodo, A., Solberg, V. y Yabkowski, N. (2020). La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés?. En Attardo, C. [et al.]. (comp.), *Apuntes sobre género en currículas e investigación* (pp. 17-36). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Biernat, C. y Ramacciotti, K (2013). *Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil. Argentina, 1900-1960*. Biblos.
- Bockting, W., Keatley, J. y Organización Panamericana de la Salud (2013). *Por la Salud de las Personas Trans: Elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe*. Recuperado de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JQ81.pdf
- Bolaños Cubero, C. (2003). Curriculum Universitario Género Sensitivo e Inclusivo. *Ciencias Sociales* 101-102: 71-78, 2003 (III-IV).
- Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. En Área Género Sociedad y Políticas (comp.), *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. (pp. 14-25), Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 2. [en línea]

- Breilh, J. (2012). La subversión de la retórica del buen vivir y la política de salud. *La Tendencia*, 13, abr/may 2012 (pp. 106-111)
- Breilh J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* 2013; 31(supl 1): 13-27
- Buquet Corleto, A.G., Cooper, J. y Rodríguez de Loredó, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres.
- Burin, M. (1987). *Estudios sobre la subjetividad femenina: mujeres y salud mental*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Buschini, J. (2016). Surgimiento y desarrollo temprano de la ocupación de dietista en Argentina. *Avances del Cesor*, V. XIII, Nº 15, Segundo semestre 2016, pp. 135-156. ISSN 2422-6580 / ISSN 1514-3899 - <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/AvancesCesor/index>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. New York: Routledge.
- Caballero Álvarez, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLI, núm. 3-4, 2011. (pp. 45-64). Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. 2015
- Carmona Moreno, L.D., Roza Reyes, C.M. y Mogollón Pérez, A.S. (2005). La salud y la promoción de la salud: una aproximación a su desarrollo histórico y social. *Rev. Cienc. Salud*. Bogotá (Colombia) 3 (1): 62-77, enero- junio de 2005

- Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En M. Sagot Rodríguez, *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp. 17-42). CLACSO.
- Chaves Jiménez, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, 29, enero-junio, 2015, (pp. 33-43). Universidad Estatal a Distancia San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Ciccia, L. (2017). *El sexo y el género como variables en la investigación biomédica y en la práctica clínica*. Fundación Dr. Jaime Roca.
- Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud (2008). *Subsanar las desigualdades en una generación: Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*. Informe Final de la Comisión de Determinantes Sociales de la Salud, OMS.
- Constitución de la Nación Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Edición 1994. Artículo 75, inciso 22.
- Contrera, L. y Moreno, L. (2022). *Cuadernillo de sensibilización sobre temáticas de diversidad corporal gorda*. Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
<https://ministeriodelasmujeres.gba.gob.ar/gestor/uploads/CUADERNILLO%20%C2%B0%20p%C3%BAblico%20general.pdf>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.

- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L.
- De Souza Minayo, M.C. (2008). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Novena Edición. Lugar Editorial.
https://digitalrepository.unm.edu/lasm_es/47/
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Universidad Pedagógica Nacional*. N°27. II semestre 1993.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord), *La Escuela Cotidiana* (pp. 145-172). Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Eichler, M. (1997). Feminist Methodology. *Current Sociology*, abril, Vol. 45, núm. 2. sage Publications, pp. 9-36.
- Eisner, E. (1985). Five basic orientations to the currículum. En *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, pp. 61-86. New York, Macmillan.
- Escudero, P. (1942). *La dietista argentina. Su orientación médico social*. Instituto Nacional de la Nutrición, Buenos Aires.
- Esteban, M. L. (2006). El Estudio de la Salud y el Género: Las Ventajas de un Enfoque Antropológico y Feminista. *Salud colectiva*, 2(1), 9-20.
- Fabbri, L. (2014). Ni meramente natural, ni remotamente universal: Avatares de la teoría sexo/género. *Revista www.izquierdas.cl*, N° 19, Agosto 2014, ISSN 0718-5049, pp. 143-157
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020). Introducción. Cuadernos feministas para la transversalización. En Attardo, C. [et al.]. (comp.), *Apuntes sobre género en*

- currículas e investigación* (pp. 9-15). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires [Fmed] (s. f.). *Licenciatura en Nutrición*. Recuperado el 20 de enero de 2023 de <https://www.fmed.uba.ar/carreras/licenciatura-en-nutricion/sobre-la-carrera>
- Farji Neer, A (2016). Obstáculos y facilitadores para garantizar el derecho a la salud integral trans en el Gran Buenos Aires y la Plata. *Rev Argent Salud Pública*. 7(29): 26-30.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978* - I a ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fausto-Sterling, A. (2000). Duelo a los dualismos. En *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. (pp. 15-46). Editorial Melusina.
- Gomes, S.M., Jacob, M.C.M., Rocha, C., Medeiros, M.F., Lyra, C.O., Noro, L.R.A. (2021). Expanding the limits of sex: a systematic review concerning food and nutrition in transgender populations. *Nutrición en Salud Pública*, v. 24, 1-14.
- González del Cerro, C. (2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género* N° 8. Diciembre de 2017 ISSN 0719-0417 (pp. 55-77)
- Grotz, E., González del Cerro, C., Díaz Villa, G. y Di Marino, L. (2019). *La formación de profesorxs de Biología en la UBA: un análisis del plan de estudios desde la perspectiva de género*. IV Coloquio Internacional Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis. 6 y 7 de junio de 2019.
- Grotz, E. (2020). Cuerpos sexuados en la formación de médicxs en la UBA. Una primera aproximación. En M. Frechtel y V. Orce (comps), *¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo*

- (pp. 159-180). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires
- Guanga-Lara, V. E., y Galarza-Esparza, W. B. (2021). La nutrición como ciencia. *Revista de Ciencias de la Salud*, 18(1), 45-60.
- Guber, R. (2011). La entrevista etnográfica, o el arte de la "no directividad. En *La etnografía, método, campo y reflexividad* (pp. 69-92). Siglo veintiuno Editores.
- Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32.
- Helien, A (2021). *Manual de Atención de la Salud Transgénero*. Librería Akadia.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Kalinowski, S. (2020). Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas. En Kalinowski, S. [et al.] (eds.). *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 17-30). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *La Ventana. Revista del Centro de Estudios del Género* (Guadalajara), N° 1, 1995, 9-65
- Laurell, A. C. (1982). La salud-enfermedad como proceso social. *Revista latinoamericana de Salud*, 2(1), 7-25
- Laurell, A. C. (1986). El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina. *Cuadernos Médico Sociales*, 37, 3-18.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

- Ley 26.485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. 1 de abril de 2009.
- <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Ley 26.743. Ley de identidad de género. 23 de mayo de 2012.
- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- Ley 27.499. Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. 10 de enero de 2019.
- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>
- Ley 27.610. Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. 14 de enero de 2021.
- <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/345000-349999/346231/norma.htm>
- Ley 27.611. Ley Nacional de Atención y Cuidado Integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia. 15 de enero de 2021.
- <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/345000-349999/346233/norma.htm>
- Liborio, M.M. (2013). ¿Por qué hablar de salud colectiva?. *Rev. Méd. Rosario* 79. pp 136-141.
- López, L.B y Poy, S. (2012). Historia de la Nutrición en la Argentina: nacimiento, esplendor y ocaso del Instituto Nacional de la Nutrición. *Diaeta* (Buenos Aires) 2012;30 (140):39-46. ISSN 0328-1310

- Lorenzo, M.F. (2016). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad. las académicas de la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Eudeba.
- Maffia, D. (2013). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires.
<http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>
- Marconi, A., Knopoff, E.G., Irurzun, A.M., Rojo, C., Negri, C.V., Freddi, I.J. y Chiarelli, J. (2020). Docencia universitaria en salud: análisis de la distribución entre tipos de cargo y género. *Salud(i)Ciencia* 23 (2020) 619-625
- Martin, A.L. y Ramacciotti, K.I. (2016). Profesiones sociosanitarias: Género e Historia. *Avances del Cesor*, V. XIII, N° 15, Segundo semestre 2016, pp. 81-92.
- Menéndez, E. L., (2005). El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores. *Salud Colectiva*, 1(1), 9-32.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad [MMGyD] (2020). *Ley Micaela N° 27.499 Programa de contenidos mínimos*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/contenidos_minimos_ley_micaela.pdf
- Ministerio de Salud de la Nación [MSAL] (2020). *Atención de la salud integral de personas trans, travestis y no binarias. Guía para equipos de salud*. Argentina. Recuperado el 15 de enero de 2022 de
http://leg.msar.gov.ar/pdf/ssr_guia_personas_trans.pdf
- Mohanty, C. T. (1988). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review*, 30, 61-88.

- Morales-Borrero, C., Borde, E., Eslava-Castañeda, J.C., Concha-Sánchez, S.C. (2013). ¿Determinación social o determinantes sociales? Diferencias conceptuales e implicaciones praxiológicas. *Rev. salud pública*. 15 (6): 797-808, 2013 797
- Moreno, L. (2018). La “gorda enferma”. En *Gorda vanidosa. Sobre la gordura en la era del espectáculo*. (pp. 69-99). Ariel
- Moreno, L. (2021). Violencia y discriminación espectacularizada sobre los cuerpos gordos. Reflexiones sobre el caso de Maximiliano Oliva. En INADI (eds.). *Corporalidades diversas: de mandatos, narrativas y deconstrucciones* (pp. 17-25). Inclusive. La revista del INADI. N°4. Año II. 2021. ISSN: 2718 - 6768
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En G. Morgade (comps.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-52). La Crujía.
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. En *La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. IEC CONADU. Volumen 1.
- Nari, M.A. (2005). *Las políticas de la maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Editorial Biblos.
- Nocelli, M. (2016). *Formación en género de las/os estudiantes de Psicología de la Universidad de Mar del Plata: aspectos implícitos y explícitos de la formación*. [tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA], Organización Mundial de la Salud [OMS], Programa Mundial de Alimentos [PMA] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021). *El estado de la seguridad*

alimentaria y la nutrición en el mundo. Transformación de los sistemas alimentarios en aras de la seguridad alimentaria, una nutrición mejorada y dietas asequibles y saludables para todos. Roma, FAO.

<https://doi.org/10.4060/cb4474es>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA], Organización Mundial de la Salud [OMS], Programa Mundial de Alimentos [PMA] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2023). *América Latina y el Caribe - Panorama regional de la seguridad alimentaria y la nutrición 2023: Estadísticas y tendencias*. Santiago. <https://doi.org/10.4060/cc8514es>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018, 23 de agosto). *Género y Salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Pavez Lizarraga, A. (2018). Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud. *Cuad Méd Soc (Chile)* 2018, 58 (2): 11-16

Pérez, S. y Moragas, F. (2020). Lenguaje inclusivo: malestares y resistencias en el discurso conservador. En Kalinowski, S. [et al.] (eds.). *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 69-93). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Pérez Gil-Romo SE. y Díez-Urdanivia S. (2007). Estudios sobre alimentación y nutrición en México: una mirada a través del género. *Salud Publica Mex* 2007; 49:445-453

Piccone, M.V. y Heim, D. (2019). Género y curriculum. Aproximación a su situación en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. En Giordano, Carlos José y Morandi, Glenda (comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. La

- enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*. Universidad Nacional de La Plata: La Plata, pp. 866-879.
- Pineda, E. (2020). Concepciones, estereotipos y exigencias de belleza femenina en la sociedad actual. En *Bellas para morir: estereotipos de género y violencia estética contra la mujer*. (pp. 107-131) Prometeo Libros.
- Resolución 1995/2019. [Universidad de Buenos Aires]. Por la cual se aprueba la capacitación obligatoria en los temas de género y violencia contra las mujeres de conformidad con el artículo 1º de la Ley N° 27.499. 20 de noviembre de 2019. https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2020/08/2019-11-13_RESCS-2019-1995-E-UBA-REC.pdf
- Scott, J. W. (1986). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Tabbush, C. (2021). La pandemia, una encrucijada para la igualdad de género. *Nueva Sociedad*. NUSON°293 / Mayo-Junio. <https://nuso.org/articulo/la-pandemia-una-encrucijada-para-la-igualdad-de-genero/>
- Vicente, E. (2020). Reflexiones en torno a la importancia de la perspectiva de géneros en la formación de lxs profesionales de la salud residentes en la Ciudad de Buenos Aires. En M. País Andrade (comps.), *Perspectiva de géneros. Experiencias interdisciplinarias de intervención/investigación* (pp.63-79). Ediciones Ciccus.
- Viveros, M. (2016). Interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (pp. 1-17).
- Wolf, N. (1991). *El mito de la belleza*. Emecé Editores.

Zarza-Arizmendi, M.D. y Luna Victoria, F.M. (2014). Espacios vividos de la práctica en el currículum del licenciado en enfermería de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Universidad Nacional Autónoma de México. *Enferm. univ* vol.11 no.4 Ciudad de México. ISSN 2395-8421

8. Anexos

Anexo 1: Datos oficiales de estudiantes activos de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires, desagregado por carrera y género. Consultado el 30 de octubre de 2023.

Tabla de elaboración propia a partir de la fuente de datos oficiales de la página de Intranet del Portal Facultad de Medicina.

ESTADÍSTICA: Cantidad de alumnos ACTIVOS. Por CARRERA y GENERO						
Carrera	Femenino	Masculino	No informado	TOTAL	% Femenino	% Masculino
Medicina	23968	9565	0	33538	71	29
Obstetricia	807	13	0	820	98	2
Kinesiología	1437	1279	0	2717	52	48
Fonoaudiología	869	33	1	903	96	4
Enfermería	11362	1964	0	13331	85	15
Nutrición	3486	582	0	4068	85	15
Bioimágenes	3039	1004	1	4044	75	25
Podología	737	46	0	783	94	6
Hemoterapia	2703	293	0	2996	90	10
Prácticas Cardiológicas	339	79	0	418	81	19
Instrumentación Quirúrgica	1422	147	0	1569	90	10
Cosmetología	4106	48	0	4155	98	2
Anestesiología	698	187	0	885	78	22
Cursos Hemo	1	0	0	1	100	0

Anexo 2: Plan de Estudios de la Lic. en Nutrición de la Universidad de Buenos Aires por Resolución (CS) N° 5288/208

Carpeta de Google Drive de acceso público perteneciente a la Dirección de Licenciaturas y Cursos de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires (propietario: dirlicytec@fmed.uba.ar):
<https://drive.google.com/file/d/1hWg9Oxe2EPfpDFz1jmapUGsloslv5KX6/view?usp=sharing>

Anexo 3: Programas de las asignaturas de la Lic. en Nutrición actualizados en el año 2015

Carpeta de Google Drive de acceso público perteneciente a la autora de esta tesis
María Bosco (propietario: boscomaria48@gmail.com):
https://drive.google.com/drive/folders/1FSQW2nA_oPxhCqlvuPAEwWi3TwpUzoNW

**Anexo 4: Programas de las asignaturas de la Lic. en Nutrición actualizados en el
año 2022**

Carpeta de Google Drive de acceso público perteneciente a la Escuela de Nutrición de
la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires (propietario:
programasnutricionuba@fmed.uba.ar):
<https://drive.google.com/drive/folders/1TVOtpCMkJM0iyCgTyuuLXlnL2lv8GCZW>