



Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Autora: María Serena De Vecchi Pellati Vayra

**Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y
el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República**

Universidad de la República, Área Social y Comisión Sectorial de Enseñanza

2025

Montevideo, Uruguay

Ficha catalográfica

Autora: María Serena De Vecchi Pellati Vayra

Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el
Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria
en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del
Área Social y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Tutora: Profa. Tit. Dra. Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra

Cotutora: Profa. Adj. Dra. Virginia Fachinetti

Universidad de la República, Área Social y Comisión Sectorial de Enseñanza

Junio de 2025

Montevideo, Uruguay

Dedicatoria

*Dedico estas páginas a mi padre, que alentó los primeros pasos de esta aventura y partió
cuando apenas despegaba.*

Tu curiosidad sigue guiando mi escritura, por lo que este trabajo también es tuyo.

Agradecimientos

Este trabajo fue tejido con muchas manos y latidos que acompañaron el mío, a veces sin siquiera darse cuenta.

A las y los estudiantes, docentes e informantes que prestaron su tiempo y su pensar, gracias por la franqueza y la complicidad. Cada entrevista y cada devolución avivaron un fogón donde compartimos dudas y certezas sin jerarquías. Ese fuego sigue iluminando estas páginas.

A Gabi, compañero de la Unidad de Extensión, por las charlas, las risas que aligeran las jornadas, y por la confianza de sabernos en la misma orilla. A Vane, que alguna vez fue mi dupla cotidiana, y a Ivanna, y las demás compañeras y compañeros de la EN-Udelar, por los mates, los hombros, y por hacer de los pasillos un espacio para ensayar preguntas y abrazar discusiones que siguieron latiendo más allá del horario laboral.

A Marcelo, compañero de vida, por esas conversaciones que me acercaron e impulsaron a dialogar con autores ajenos a mi marco disciplinar y por ayudarme a ampliar horizontes.

A Sofi, Ale, Euge y Lu, amistades que la vida volvió familia, por sostenerme en el territorio cotidiano. Gracias por las charlas que me sacan del encierro académico, el espacio que saben ofrecer sin exigir y por la compañía en enojos, tristezas y alegrías, justo ahí, más allá de las aulas, en ese rincón compartido donde todo se sostiene.

A mi hermana, Victoria, compañera de ruta en los desvelos académicos, por alentarme y sostenerme incluso cuando la ansiedad apretaba el teclado y por acercarme a Ana, cuya mirada atenta me animó a confiar en el pulso de las palabras cuando todo parecía desordenado.

A mis tutoras, Alicia y Virginia, que pese a los intervalos inevitables que trajo la vida, sostuvieron la brújula de este proceso. Les agradezco por insistir, a veces con ternura, a veces con la duda justa, en señalar por dónde cavar más hondo haciendo de este trabajo un territorio más firme.

Y, por último, quiero agradecer a mi madre y a mi padre. Sus miradas críticas, militantes, me enseñaron a no desentenderme del mundo.

Gracias a cada persona que puso a disposición su tiempo, su escucha y su afecto en este trayecto. Gracias por recordarme que el conocimiento se construye colectivamente y que ese proceso compartido es, también, un gesto de amor.

Tabla de contenido

Resumen	8
1. Introducción	10
1.1 Presentación y Contextualización	14
1.1.1 Historia de la nutrición	14
1.1.2 La nutrición en América Latina	16
1.1.3 Desarrollo de la Nutrición en Uruguay	18
1.1.4 Contexto Institucional de la Escuela de Nutrición y la Profesión de Licenciadas y Licenciados en Nutrición	19
1.2 Antecedentes	23
1.3 Problema de investigación y fundamentación	27
1.4 Análisis de la implicación	29
2. Marco Teórico	34
2.1 La Integralidad en la Universidad de la República	34
2.1.1 La integralidad en los currículos	39
2.1.2 El perfil profesional	42
2.1.3 La identidad profesional como construcción	45
2.2 La integralidad y la Licenciatura en Nutrición	47
3. Metodología	52
3.1 Técnicas de recolección y generación de información	53
3.1.1 Procedimiento de recolección y generación de información	54
3.2 Criterios de inclusión y selección de los dispositivos formativos con enfoque Integral	55
3.2.1 Prácticas Articuladoras	57
3.2.2 Proyecto de Extensión en Casavalle “Construyendo Salud en comunidad”	58
3.2.3 Espacio de Formación Integral: Extensión Rural	58
3.3 Criterios de inclusión y selección de las/os participantes	59
3.3.1 Informantes calificados	59
3.3.2 Entrevistas grupales	60
3.4 Consideraciones éticas	64
3.5 Análisis de la información	65
3.5.1 Categorías de análisis	65
4. Resultados	70
5. Discusión	80
5.1 De la clínica a la comunidad, huellas y desafíos en la formación en Nutrición	80
5.1.1 La marca del modelo médico	80
5.1.2 Donde se tensa la trama: luces y sombras en la formación	85
5.2 Los dispositivos formativos con enfoque integral en la EN-Udelar	96
5.2.1 El diálogo de saberes como eje formativo	96
5.2.2 La interdisciplina en la formación integral	101

5.2.3 Tres funciones, un solo horizonte: la integralidad como posibilidad	106
5.2.4 Donde el aula se expande: estrategias de enseñanza	112
5.3 Transformaciones y desafíos de los dispositivos formativos con enfoque integral	119
5.3.1 La integralidad como travesía: de la teoría a la vida	120
5.3.2 La motivación como motor de transformación	122
5.3.3 Desafíos en el horizonte: hacia la integralidad	127
6. Conclusiones	137
7. Referencias Bibliográficas	144

Lista de tablas y figuras

Figura 1	<i>Malla curricular de la Licenciatura en Nutrición (Plan 2014).</i>	48
Tabla 1	<i>Técnicas de generación de información</i>	54
Tabla 2	<i>Dispositivos formativos con enfoque integral incluidos en esta investigación</i>	57
Tabla 3	<i>Principales características de las/los participantes en las entrevistas.....</i>	65
Tabla 4	<i>Categorías de análisis resultantes.....</i>	67
Tabla 5	<i>Perfil profesional del Licenciado en Nutrición</i>	71

Lista de Apéndices

Apéndice A	Preguntas para Informantes calificados
Apéndice B	Guía para las entrevistas grupales
Apéndice C	Consentimiento Informantes Calificados (IC)
Apéndice D	Consentimiento Estudiantes Entrevista grupal
Apéndice E	Consentimiento Docentes Entrevista Grupal

Resumen

Esta tesis analiza cómo los dispositivos formativos con enfoque integral (Prácticas Articuladoras, Espacios de Formación Integral y proyectos de extensión) aportan a la construcción del perfil profesional de las/os Licenciadas/os en Nutrición de la Universidad de la República. Se parte de la evolución de la nutrición, que pasó de un modelo técnico-asistencial a una visión integral impulsada por la segunda reforma universitaria y los desafíos de salud pública. Sobre las bases de la pedagogía crítica y la educación popular, la integralidad es entendida como articuladora de las funciones universitarias (extensión, enseñanza e investigación), mediante el diálogo de saberes y la interdisciplina para formar profesionales críticos, éticos y comprometidos con la realidad social.

Utilizando una metodología cualitativa, inspirada en la Investigación-Acción Educativa, se analizaron los dispositivos vigentes en la licenciatura durante el 2023. La recolección de datos se realizó a través del análisis documental con entrevistas a informantes calificados/os, y entrevistas grupales a docentes y estudiantes, posteriormente se realizó análisis de contenido categorial, identificando categorías a priori y emergentes, y se enriqueció con una instancia de retroalimentación con las/os participantes. Los resultados muestran que estos espacios funcionan como bisagras que desplazan el perfil profesional desde el paradigma biomédico hacia un enfoque más social y comunitario. Estudiantes y docentes destacan que estos favorecen el diálogo de saberes, la interdisciplina y el desarrollo de habilidades como la comunicación y el trabajo en equipo en contextos reales, convirtiéndose además en motores de motivación. No obstante, su potencia transformadora se ve limitada, la formación mantiene una alta carga teórica, faltan prácticas disciplinares diversificadas y persisten rigidez curricular, tiempos fragmentados, recursos insuficientes y necesidad de formación docente continua. Todo lo cual dificulta la consolidación de la integralidad. El perfil generalista de la Licenciatura se enfrenta, además, a un mercado laboral precario y al imaginario social que sigue encasillando a la/el nutricionista en la clínica. Es así como se concluye que los dispositivos formativos con enfoque integral son semillas de otra nutrición posible que desafían la matriz académica tradicional aún dominante, para ello es necesario fortalecerlos y expandirlos, junto con una revisión curricular que integre las dimensiones políticas y culturales de la alimentación para consolidar un perfil profesional más crítico, comprometido y amplio.

Palabras clave: integralidad, pedagogía crítica, nutrición, perfil profesional, dispositivos formativos, investigación cualitativa.

Abstract

This Thesis examines how integral formative devices (Articulatory Practices, Integral Training spaces, and community-based Extension Projects) shape the professional profile of Nutrition graduates at the University of the Republic (Uruguay). Anchored in the historical transition of nutrition from technocratic, assistance-oriented model to a holistic perspective foster by the university's second reform and contemporary public-health challenges, the study adopts critical pedagogy and popular education as its conceptual lens. Integral formation is understood as the nexus that interweaves the university's three functions –extension, teaching, and research- through dialogic knowledge exchange and interdisciplinary collaboration, with the aim of cultivating professionals who are critical, ethical, and socially engaged.

A qualitative, Educational Action Research design guided the inquiry. During 2023, data were collected via document analysis, interviews with key informants, and group interviews with faculty and students. Categorical content analysis combined a priori and emergent coding, followed by a participant feedback session. Results show that these spaces act as hinges that shift the professional profile from a biomedical paradigm toward a more social and community-oriented approach. Students and faculty highlight that the devices foster dialogic knowledge construction, interdisciplinarity, and the development of skills such as communication and teamwork in real contexts, becoming additional sources of motivation. However, their transformative potential is constrained by an overloaded theoretical curriculum, limited and homogeneous disciplinary practicums, rigid course structures, fragments schedules, scars resources, and the need for continuous faculty development. These factors hinder the full consolidation of integrality. The generalist profile of the degree also faces a precarious labor market and a social imaginary that still confines nutritionists to clinical settings. The study concludes that integral formative devices are seeds of an alternative paradigm in nutrition that challenge the still-dominant traditional academic matrix. Stren this devices, alongside curricular revision that integrates the political and cultural dimensions of food, are essential to consolidating a more critical, committed, and comprehensive professional profile.

Keywords: integrality; critical pedagogy; nutrition; professional profile; formative devices; qualitative research

1. Introducción

La presente tesis es el resultado de un trabajo de investigación que se enmarca en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Udelar).

Desde la prehistoria, el ser humano ha estado ocupado en garantizar su alimentación, y ha atravesado distintas etapas que marcaron su evolución alimentaria. Así, en el siglo XVII surge la nutrición como ciencia, de la mano de figuras como Antoine Lavoisier. En América Latina, la consolidación de la nutrición como disciplina aparece en la primera mitad del siglo XX, influenciada por figuras como el Dr. Pedro Escudero, de Argentina, quien tuvo gran influencia en el desarrollo de la nutrición en Uruguay (Bragaña, 2008; Salazar et al., 2011). A nivel nacional, se destacan dos grandes hitos institucionales: la creación del Instituto Nacional de Alimentación (INDA), en 1942, y la posterior Escuela de Dietistas de la Udelar, en 1956. Durante el siglo XXI, los desafíos enfrentados en medio de un contexto marcado por la malnutrición y las enfermedades crónicas no transmisibles han llevado a realizar ajustes en las políticas públicas (Bragaña, 2008). Desde entonces, la Escuela de Nutrición (EN-Udelar) ha atravesado diversas transformaciones institucionales, estructurales y académicas. Desde el Curso de Dietistas que se impartía en la Facultad de Medicina —nacido en 1945— hasta su conformación como escuela independiente, junto con la implementación, años después, del Plan 2014, el perfil profesional atravesó una serie de reconfiguraciones, pasando de un enfoque técnico-asistencial hacia una visión más integral de la salud, ampliándose para incluir roles en torno a la prevención y promoción, gestión, industria alimentaria e investigación. La influencia de los eventos a nivel mundial como la Conferencia de Alma-Ata, en 1978, y políticas nacionales como la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), en 2007, impulsaron la necesidad de repensar el currículo y el rol profesional (Acuña, 2017). Posteriormente la Udelar, a través de la Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria¹, en 2011, orientó los nuevos planes de estudio hacia trayectos formativos flexibles, una formación centrada en el estudiante y la articulación de las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión. De esta manera, y como respuesta institucional a los nuevos lineamientos establecidos, nace en la EN-Udelar el Plan 2014.

¹ Ordenanza de grado y otros programas de formación terciaria (2011). [ORDENANZA DE ESTUDIOS DE GRADO](#)

La formación en nutrición ha estado históricamente ligada al modelo biomédico, priorizando la práctica clínica y un enfoque biologicista, sin embargo, los cambios en las problemáticas alimentarias y de salud pública han impulsado la necesidad de repensar el currículo y el rol profesional, incluyendo perspectivas más críticas y sociales (Pereira, 2019).

Cabe señalar, en este sentido, que diversos autores destacan la relevancia que tienen aquellos dispositivos formativos en los que existe una interacción directa entre estudiantes, docentes y otras personas o comunidades, puesto que contribuyen a desarrollar habilidades transversales y conectar la teoría con la realidad social (Fachinetti, 2014; Muniz Medina y Cauci, 2023). En la misma línea, otros estudios internacionales de Chile (Villegas et al, 2019) y México (Torres Zapata et al., 2021) muestran que los enfoques integrales en la formación en nutrición articulan la teoría y práctica en contextos reales, desarrollando habilidades prácticas, críticas y éticas; formando profesionales responsables, comprometidas/os con su entorno y la sociedad, promoviendo el pensamiento crítico, la justicia social y la diversidad y logrando conectar a las/os estudiantes con la realidad, lo que enriquece su formación.

En Uruguay, investigaciones realizadas a nivel nacional evidencian que el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición ha evolucionado hacia modelos más integrales y participativos (Acuña, 2017). Esto se plasma con claridad en el Plan 2014, el cual contempla la implementación de dispositivos formativos con enfoque integral, de carácter obligatorio, a la vez que se acreditan Espacios de Formación Integral (EFI) y Proyectos de extensión como unidades curriculares optativas. Estos dispositivos apuntan a la integralidad como eje central en la formación, lo que constituye una de las innovaciones más importantes respecto a los planes anteriores, en los que este tipo de espacios no existían.

Es por todo lo anterior, que la presente investigación se basa en la necesidad de generar insumos para la mejora continua del Plan 2014, a la vez que sugiere, a futuro, la formulación de propuestas curriculares destinadas a consolidar una educación superior orientada a formar nutricionistas capaces de insertarse en los territorios, disputar sentidos y contribuir a garantizar el derecho a la alimentación.

El problema de investigación nace a partir de la trayectoria de transformaciones en la formación de las/os Licenciadas/os en Nutrición y la implementación del Plan 2014, planteándose, desde la base del cuestionamiento institucional en torno a cómo este plan refleja el nuevo rumbo profesional que se describe en el mismo: ¿qué aportes realizan los dispositivos formativos con enfoque integral a la construcción del perfil profesional de las y los Licenciadas y Licenciados en Nutrición? Para responder a esta pregunta es que se delinearon los siguientes objetivos específicos: Analizar el perfil profesional de la/el Licenciada/o en Nutrición, considerando su desarrollo histórico, académico y profesional; analizar los dispositivos formativos con enfoque integral en el contexto de la formación de la/el Licenciada/o en Nutrición; identificar la concepción del perfil del Licenciado en nutrición que tienen docentes y estudiantes de la Licenciatura; y, por último, conocer el relato de docentes y estudiantes acerca de los dispositivos formativos con enfoque integral y los aportes de estos dispositivos al perfil profesional de la/el Licenciada/o en Nutrición.

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo inspirado en la Investigación-Acción Educativa. Esta perspectiva se nutre de mi experiencia como militante estudiantil y docente, lo que me sitúa directamente en el ámbito del problema de estudio.

Consciente de esta implicación, y siguiendo los postulados de Lourau (1990) y Freire, he procurado transformar mi subjetividad en una herramienta epistemológica. Aspiro a que este ejercicio reflexivo, complementado con la retroalimentación de los resultados por parte de docentes y estudiantes, contribuya a investir de coherencia ética y la apertura crítica el análisis, orientando la investigación hacia la comprensión y la transformación.

Para el desarrollo del estudio, se analizaron las Prácticas Académicas (PA), los proyectos de extensión y los EFI existentes en la EN-Udelar durante el trabajo de campo. La recolección de información se realizó a través de análisis documental, entrevistas individuales a informantes clave y entrevistas grupales a docentes y estudiantes. En el análisis de contenido se combinaron categorías preestablecidas con emergentes, lo que permitió y enriqueció la interpretación de la información obtenida.

A lo largo de este trabajo se utilizará la estrategia tipográfica mediante el uso de la barra [/] ubicando la opción femenina en primer lugar (ejemplo: “las/os estudiantes”), teniendo en cuenta que en la EN-Udelar, la mayoría de sus integrantes se identifican con el género femenino. Esta elección toma como referencia la resolución del Consejo Directivo Central que reafirma el compromiso institucional con la libertad de expresión, la inclusión y el uso de

diversas formas de lenguaje no sexista.²

El trabajo está organizado como un recorrido en espiral, que parte de un panorama histórico contextual para ir afinando el ojo hacia los resultados, hasta llegar a las conclusiones. Quien se aproxime por primera vez a este trabajo puede guiarse de la siguiente manera: luego de la presente introducción se despliega el Marco Teórico, que funciona como horizonte interpretativo para los resultados y en él se desarrollan los ejes conceptuales que orientan el análisis a través de dos grandes apartados: La integralidad en la Universidad de la República y *La integralidad y la Licenciatura en Nutrición*.

A continuación, en el tercer capítulo, se presenta la metodología empleada en esta investigación, que es de corte cualitativo, y se detallan las técnicas y procedimientos de recolección de datos y criterios de inclusión y selección, tanto de los dispositivos formativos con enfoque integral como de las/os participantes, además de las consideraciones éticas. El apartado termina con una descripción de las técnicas de análisis y las categorías.

Los resultados de la investigación se presentan en el capítulo cuarto, donde se muestra la síntesis de resultados en forma de tabla, organizada de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis, detalladas en el capítulo que lo antecede.

La discusión corresponde al quinto capítulo, donde se articulan los resultados con el marco teórico y la bibliografía específica, organizándose de manera tal que permita su recorrido transitando de un plano general, para luego ir complejizando el análisis a través de sus tres subapartados.

Finalmente, en el sexto y último capítulo se presentan las conclusiones. Allí se retoma la pregunta de investigación, se sintetizan las contribuciones de la tesis y se formulan recomendaciones en torno los ámbitos curricular, institucional y profesional. Además, se incluyen lineamientos posibles para futuras investigaciones.

El trabajo cierra con las referencias bibliográficas, los apéndices y los anexos, presentados en ese orden.

² Resolución del Consejo Directivo Central en torno al uso de lenguaje inclusivo. 12 de julio de 2022.
<https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/3f0494deb32d03c70325884e00658d4a?OpenDocument&Highlight=0,lenguaje>

1.1 Presentación y Contextualización

En este primer apartado se muestra el trayecto histórico de la nutrición, pasando por las transformaciones científicas, sociales y políticas que dieron forma a la disciplina en Uruguay y en la región, hasta llegar al escenario institucional de la EN-Udelar. Lo que se pretende es que, al leer, la información que se brinda sirva como puerta de entrada a la tesis.

1.1.1 Historia de la nutrición

La preocupación del ser humano por la alimentación existió desde la prehistoria, cuando buscaba formas de encontrar alimentos, y ha pasado por diversos momentos a lo largo de la evolución. Por ejemplo, en el siglo XVII, que:

los libros con recetas de cocina comienzan a circular a determinados niveles de la sociedad donde no solo se registra las formas de preparación de los diferentes alimentos, sino también el servicio, e inclusive la música que debía acompañar el plato. En algunos libros de cocina se daban recetas como remedios para determinadas enfermedades, así como también consejos sobre belleza para las mujeres de la época. Tal vez esto permite pensar que hoy día la dietética se identifique también con la estética a nivel popular, más que con la salud. (Salazar et al., 2011, p. 141)

Posteriormente, se destaca la era de los grandes avances científicos de fines del siglo XVIII, donde encontramos al considerado padre de la nutrición moderna, Antoine Lavoisier, en la década de 1770, momento histórico que funda las bases de la nutrición como ciencia (Salazar et al., 2011; Bragaña, 2008). Lavoisier es quién desarrolla la Teoría Calórica, explicando que el cuerpo humano utiliza oxígeno al momento de descomponer los alimentos y así producir energía, lo que sentó las bases del concepto moderno de metabolismo. Este es el momento en el cual se considera a la nutrición como disciplina científica, si bien es en el siglo XX cuando se producen avances decisivos, con la identificación de nutrientes y su relación con la alimentación. Un ejemplo de esto es el descubrimiento de las vitaminas y la identificación de cómo su deficiencia estaba relacionada con muchas enfermedades de la época, como ser la pelagra, en el área mediterránea y en Estados Unidos; el *beri-beri* en Oriente y el raquitismo en zonas templadas y frías (Bragaña, 2008; Salazar et al., 2011; Bengoa, 2013).

En este contexto, se comienza a trabajar en el desarrollo de políticas de salud pública orientadas a garantizar una nutrición adecuada para la población. El ejemplo más citado en este sentido es la editorial de la Oficina Sanitaria Panamericana (OPS), publicada en 1940, que destacaba la importancia de la educación nutricional y la necesidad de producir alimentos en cantidad suficiente para combatir la malnutrición (Vargas, 2018). De acuerdo con el autor, esta editorial:

Apelaba a una disposición del individuo para tener control de sí mismo en el plano alimentario, a un conocimiento de lo bueno y lo malo en la alimentación, a un juicio moral que le permitía al individuo, corregir sus instintos. Esto asumía que si se dejaba la alimentación en manos de las sensaciones, ésta sería incorrecta. Por otro lado entendía que en parte el problema de la alimentación era de índole educativa, es decir, el pueblo en sí no era culpable de sus hábitos, sino la falta de educación en el terreno de la nutrición o alimentación racional. Por otro lado, también se recuperaba el tema de la producción de alimentos como parte de la solución. (Vargas, 2018, p. 138)

Aquí hago un paréntesis, ya que lo antes citado me retrotrae a lo desarrollado por Bragaña (2008), quien propone como posible antecedente de la educación alimentaria y nutricional lo postulado por el Dr. Santín Carlos Rossi, en 1919, quien afirmaba que de la biología se derivaba una “moral nutritiva” (p. 28).

En la alimentación no es el deseo, ni siquiera el “apetito” del hombre lo que debe dominar la elección de alimentos, sino las exigencias de las células. Así, un individuo que sienta deseos de manjares apetecibles y pueda satisfacer sus deseos, debe esperar a que sus tejidos se desequilibren ... por el simple gasto diario para introducir material albuminoideo. (Rossi, 1919, citado en Bragaña, 2008, p. 28)

Rossi (2019), agrega que existía una “moral nutritiva que obliga a la sobriedad y a la justicia distributiva bajo pena de sufrimiento”. Advierte, asimismo que, en el ser humano, deseo y necesidad fisiológica no siempre coinciden, por lo cual “la voz del apetito traicionaba a la biología casi tantas veces como podía satisfacer las reales necesidades del cuerpo” (citado en Bragaña, 2008, p. 28). Con base en lo planteado, concluye que “el deseo del hombre debía ser reconstruido por el saber científico: ‘la educación nutritiva hay que aprenderla’ (p. 28).

Mientras se desarrollaban políticas de salud pública en torno a la nutrición, algunas conferencias internacionales —como la primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Alimentación y la Agricultura, realizada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en Hot Spring, Estados Unidos, 1943—, pusieron el foco en establecer pautas dietéticas, recomendaciones y guías, centrándose inicialmente en los trabajadores. En este contexto, la mencionada conferencia tuvo como objetivo discutir problemas en torno a la desnutrición y el desabastecimiento de alimentos, situación agravada por la Segunda Guerra Mundial (Salazar et al., 2011).

Todos estos movimientos a nivel mundial fueron consolidando a la nutrición como disciplina y establecieron la necesidad de contar con técnicos especializados en torno a las problemáticas que se desprendían del campo alimentario.

1.1.2 La nutrición en América Latina

A partir de la primera mitad del siglo XX, la nutrición se consolida en América Latina como disciplina. Esta etapa fue marcada por el surgimiento de instituciones, en la región, dedicadas a la nutrición y la creación de políticas alimentarias que tuvieran como fin la mejora de la salud pública. El evento, reconocido por diversos autores como clave en este proceso, fue la creación del Instituto Nacional de Nutrición en Argentina, fundado por el Dr. Pedro Escudero, en 1928. Escudero tuvo una marcada influencia, tanto en Uruguay como en toda la región, al abordar la alimentación desde una perspectiva que incluía la dimensión clínica y la social (Bragaña, 2008; Salazar et al., 2011; Bengoa, 2013; Vargas 2018).

Según Salazar et al. (2011), la visión de Escudero fue la de una dieta racional, es decir, adaptada a las necesidades de energía y nutrientes de la población, enfocándose en el consumo de proteínas de origen animal, particularmente en el contexto argentino. También fue quien introdujo el concepto de vigilancia nutricional, mediante la evaluación del costo de las dietas en relación con los ingresos de diversos grupos sociales, especialmente de los trabajadores. En este sentido, en 1936, durante la Conferencia Americana del Trabajo celebrada en Santiago de Chile, finalmente se discutieron políticas alimentarias destinadas a mejorar la alimentación popular a través de: la generación de recomendaciones calóricas mínimas, la regulación de precios y la creación de comedores populares. Es así como, en años posteriores, se expande la influencia de Escudero por toda América Latina, promoviendo la creación de programas académicos y de investigación orientados a la mejora de la nutrición en las poblaciones. En este proceso se destaca la Tercera

Conferencia Internacional de Alimentación (1939), donde se hizo hincapié en la gravedad de la malnutrición que afectaba a gran parte de la población de América Latina (Salazar et al., 2011).

Por su parte, el trabajo realizado por Vargas (2018) marca algunos aspectos más que interesantes sobre el nacimiento y desarrollo de la nutrición en la región, en los que me gustaría detenerme. El autor plantea que no fue solamente la preocupación por una alimentación adecuada lo que generó el surgimiento de la nutrición como disciplina en América Latina, sino que este proceso se entrelaza con movimientos científicos y sociales de su época, en particular con la eugenesia y la puericultura, que influyeron en el desarrollo temprano de las políticas y programas en torno a la nutrición y la alimentación.

Cuando el autor habla de eugenesia se refiere al proceso vivido durante las décadas de 1920 y 1930, donde se propuso la posibilidad de mejorar la raza humana a través de la selección de características biológicas que se entendían como favorables, siendo uno de sus componentes la nutrición. En Brasil y México, por ejemplo, el enfoque eugenésico se vinculó con la promoción de dietas ricas en proteínas animales, las cuales se consideraron necesarias para el desarrollo óptimo tanto físico como mental. Se creía entonces que la correcta alimentación fortalecía la salud individual y contribuía a la mejora genética de la población. Las bases de este enfoque pueden ser rastreadas hasta la época de los primeros colonizadores los cuales:

consideraron que el cambio de dieta tenía efectos negativos sobre su salud, y pensaron en la dieta europea como un contrapeso al efecto nocivo del ambiente y los alimentos nativos. (...) Desde este período, la alimentación se consideró un elemento degenerado o regenerador, que podía hacer a los europeos indígenas o a los indígenas civilizados. (Vargas, 2018, p. 137)

En cuanto a la puericultura, según el autor, esta tuvo una influencia directa en la nutrición como disciplina. Algunas de las primeras iniciativas que pueden tomarse como ejemplo de esto son aquellas dirigidas a reducir la mortalidad infantil y mejorar las condiciones de vida donde se desarrollan los niños. Estas propuestas incluyeron programas de alimentación y educación nutricional, entendiendo a la alimentación y a la nutrición infantil como factores determinantes para el desarrollo físico y mental de las y los niñas y niños, lo que generaría de manera directa una población adulta más saludable y, por ende, más productiva. Uno de estos antecedentes lo encontramos en la primera mitad del siglo XX, donde se promovieron campañas educativas dirigidas a madres, sobre la importancia de una dieta adecuada para

sus hijos, especialmente en las primeras etapas del crecimiento. Este proceso influyó en el diseño de futuras políticas públicas que regulaban la alimentación en diversas instituciones, como escuelas, comedores populares y hospitales (Vargas, 2018). Una de las conclusiones a las que llega el autor es que parte de lo que une a los diferentes países de América Latina en cuanto a la formación de los primeros profesionales en nutrición son estos enfoques eugenésicos y de puericultura, lo que derivó en la creación de Escuelas de Nutrición y Dietética en varios países, estableciéndose la nutrición como una ciencia aplicada.

El fortalecimiento de la nutrición en América Latina no hubiera sido posible, según diversos autores, sin el desarrollo de la investigación fomentada por la creación de instituciones como el Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá (INCAP), fundado en 1949, y el Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos en Chile (INTA), en 1973, los cuales impulsaron a su vez la profesionalización de la nutrición y establecieron redes de colaboración entre países (Bragaña 2008; Vargas 2018). Ejemplo de esto es el apoyo que dio la OPS al INCAP, logrando que se otorgaran más de 60 becas a dietistas latinoamericanas, a partir de 1962, para que pudieran especializarse en nutrición comunitaria, entre ellas varias docentes de Uruguay. Como consecuencia de estos intercambios se desarrolló una red regional de nutricionistas (Bragaña, 2008). En 1965, se crea la Sociedad Latinoamericana de Nutrición (SLAN), en Chicago, la cual se considera una de las principales impulsoras de la promoción de la investigación y la educación nutricional en América Latina (Vargas, 2018).

Finalmente, a lo largo de este siglo XXI, la nutrición en América Latina enfrentó y enfrenta nuevos desafíos. A la desnutrición y la falta de acceso a los alimentos se suma el creciente problema de las Enfermedades Crónicas no Transmisibles (ECT), lo que dio lugar a un contexto en el que se han tenido que ajustar y modificar las políticas públicas (Bragaña, 2008).

1.1.3 Desarrollo de la Nutrición en Uruguay

Según Bragaña (2008), en el Uruguay del siglo XX el desarrollo de la nutrición como disciplina se encontraba relacionado con las transformaciones sociopolíticas de la región. Tanto es así, que la autora propone algunas fechas importantes que dan cuenta de ello, como ser la creación del Instituto Nacional de Alimentación (INDA), en 1942, que fue clave en la promoción de una adecuada alimentación para la población, además de establecer una serie de regulaciones sobre las garantías en el acceso a alimentos considerados

básicos y la alimentación en particular. Otro hito que destaca la autora fue en 1956, cuando se fundó la Escuela de Dietistas de la Universidad de la República (Udelar).

Este hecho marcó formalmente el inicio de la profesionalización en el campo de la nutrición en el país, el cual siguió, como se mencionó, el modelo argentino establecido por el Dr. Escudero, formando las/os primeras/os profesionales del país relacionadas a la nutrición y la alimentación (Bragaña, 2008; Vargas, 2018).

En esta línea, cabe destacar que la evolución de la nutrición como ciencia fue apoyada por instituciones académicas como la Udelar, así como por organismos internacionales tales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Esto derivó en que la nutrición fuera vista no solamente como un componente básico de la salud pública, sino también como una herramienta para trabajar en torno a los problemas económicos y sociales del país, como el acceso desigual a los alimentos (Vargas, 2018).

En Uruguay, y en el marco de la evolución y consolidación de la nutrición en la región, la promoción de una alimentación saludable y la educación alimentaria y nutricional siguen siendo partes fundamentales de las estrategias nutricionales y las políticas de salud pública, a la vez que persisten los problemas en torno al acceso desigual a los alimentos.

1.1.4 Contexto Institucional de la Escuela de Nutrición y la Profesión de Licenciadas y Licenciados en Nutrición

En la actualidad, la Escuela de Nutrición de la Udelar (EN-Udelar) es resultado de diversos movimientos institucionales, estructurales y académicos que han ido transformando las definiciones del rol del Licenciado en Nutrición. En menos de un siglo, la disciplina ha evolucionado desde ser una materia dictada en la Facultad de Medicina hasta pasar a ser una escuela independiente que forma sus propios profesionales. Este cambio en lo académico se refleja también en la ampliación del perfil profesional, inicialmente marcado por lo asistencial, y que pasó a tener una visión integral de la salud, prestando especial atención a los aspectos nutricionales y alimentarios.

Con el propósito de ilustrar mejor este proceso, se hace a continuación una breve reseña histórica de los inicios de la escuela hasta el día de hoy. En 1945, el Dr. Alberto Munila crea el Curso de Dietistas, dentro de la Cátedra de Nutrición y Gastroenterología de la Facultad de Medicina. Como se señala en la página web de la EN-Udelar, en ese momento definieron al dietista como un técnico en alimentación y nutrición, capacitado para trabajar con individuos sanos y enfermos, tanto en entornos médicos como sociales. La duración de la carrera era de dos años y el plan de estudios se centraba en la atención individual y colectiva de la salud. En aquel entonces, el campo laboral se limitaba principalmente a la atención hospitalaria.

En 1956 se crea la Escuela de Dietistas, dependiente de la mencionada facultad. El 24 de abril de 1973, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar aprueba un nuevo plan de estudios, creándose la Escuela de Nutrición y Dietética (Acuña, 2017). Aquí se define al egresado como un profesional universitario capacitado para mejorar la nutrición humana en los servicios de salud pública, con los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar un papel importante en la promoción de una buena nutrición, la prevención de enfermedades relacionadas con la alimentación y el tratamiento de problemas nutricionales. Las funciones principales incluyen la administración de servicios alimentarios, la dietoterapia, la capacitación de personal, la educación comunitaria, la investigación en nutrición y alimentación y la asesoría en este campo.

Con la reapertura democrática en el país tras la dictadura cívico-militar (1973-1985), sumada a los nuevos conocimientos en materia alimentaria y nutricional y al desarrollo de la tecnología, se plantea la necesidad de implementar cambios a nivel curricular y en la estructura académica. Es así que en 1991 se crean los departamentos docentes, culminando en 1998 el proceso de desarrollo, con un nuevo plan de estudios (Plan '98). El nuevo currículo perfilaba al Licenciado en Nutrición como:

un profesional capaz de evaluar el estado nutricional de la población a nivel colectivo e individual, administrar programas de alimentación, nutrición y educación, realizar investigaciones en estas áreas e integrarse a equipos multidisciplinarios para incidir significativamente en la situación alimentario-nutricional, mediante acciones de prevención, promoción y atención. (EN-Udelar, 1998, p. 7)

También se implementaron cambios tendientes a impulsar lo que en su momento se entendió como un plan global, integrado, coherente y flexible, donde se plasmaban las nuevas discusiones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de cambio experimentado en el campo de la alimentación y la nutrición fue impulsado por los rápidos avances científico-tecnológicos que propiciaron un desarrollo acelerado de las profesiones relacionadas con estas áreas, y por los cambios políticos y pedagógicos a nivel regional y nacional. Este contexto dinámico ha sido influenciado por eventos significativos en el ámbito de la salud a nivel global, como ser la Conferencia Internacional de Atención Primaria en Salud, celebrada en Alma-Ata en 1978, de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1978), que estableció la salud como un derecho humano fundamental y un objetivo social primordial.

A nivel nacional, estos cambios ejercieron una influencia directa en las políticas de salud. En 2007, se aprobó en Uruguay la ley 18.211, mediante la cual fue creado el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS), con el que se universaliza la cobertura, además de orientar las acciones destinadas a la promoción y prevención en salud, desde una perspectiva integral (Uruguay, 2007).

La creación del SNIS impactó directamente en el ejercicio de la profesión de la Licenciatura en Nutrición, dado que acentúa la necesidad de lograr procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollen el ser crítico con base en las problemáticas reales de la sociedad en su conjunto, y que estén atravesados por el contexto social, económico y cultural del país y la región. Como plantea Acuña (2017):

El cambio de paradigma con el desarrollo científico y social que ha experimentado la atención de la salud implica un enfoque integral, una concepción bio-psico-social, en reemplazo de los modelos reduccionistas de corte biologicista y curativo. Este cambio ha impactado en la enseñanza reconociendo que la salud está condicionada por la forma en que el ser humano produce y reproduce su vida en cada momento histórico-social.

Esas influencias externas al sujeto no pueden ser ignoradas por las instituciones educativas y por sus docentes, reconociendo que no solamente se aprende en las aulas, laboratorios y bibliotecas, sino que toma un importante valor el objeto de estudio constituido por los problemas de salud de las personas en su contexto natural y social. (p. 6)

En 2011, luego de un arduo proceso de evaluación y de diversas discusiones en el seno de la Udelar, en torno a su dependencia académica, administrativa y financiera de Facultad de Medicina, el CDC aprueba la transformación de la Escuela de Nutrición y Dietética (ENYD) en Escuela de Nutrición, dependiente de Rectorado, dando comienzo a una nueva etapa de

desarrollo y crecimiento, estructural y académico. Esto derivó en un nuevo plan de estudios, el Plan 2014 (EN-Udelar, 2014), que comenzó a implementarse en 2018, y en una nueva sede física. Asimismo, la escuela volvió a iniciar el año lectivo en marzo, y no en agosto, y se pudo regularizar lo que quedaba como marca de la huelga universitaria del 2000³.

En el Plan 2014 se define al Licenciado en Nutrición como un profesional que puede abordar una amplia gama de aspectos relacionados con la alimentación y la nutrición, tanto a nivel individual como colectivo. Este perfil abarca desde la atención directa a pacientes y el diseño de programas de salud, hasta actividades de promoción y prevención. Asimismo, se subraya su capacidad para llevar a cabo investigaciones en el campo de la nutrición y se reconoce su potencial para desempeñarse en la industria alimentaria. Además, se hace hincapié en las competencias necesarias para gestionar servicios alimentarios de una forma más integral, articulando con las diversas áreas de la nutrición y con la salud en su totalidad. Dentro de las competencias genéricas esenciales para la práctica profesional, se destacan la capacidad de aprender de manera crítica, autónoma y continua, y de abordar científicamente los problemas alimentario-nutricionales desde una perspectiva epistémica sólida. También se enfatiza en la habilidad para comunicar de manera efectiva en el marco de las intervenciones profesionales, colaborar en equipos multiprofesionales e interdisciplinarios, fomentar una práctica analítica y reflexiva basada en la autoevaluación del desempeño, y actuar con espíritu crítico, responsabilidad y compromiso ético en todas las facetas de su desempeño profesional (EN-Udelar, 2014).

En 2019 se da otro paso importante en la carrera, al lograrse la regularización del ejercicio profesional del Licenciado en Nutrición, a partir de la ley 19.770, en cuyo artículo 2, el perfil aparece descrito en de la siguiente manera:

El Licenciado en Nutrición es un profesional universitario cuyas acciones se desenvuelven en el área social y de salud desde un concepto de salud holístico (nutrición poblacional, clínica, administración de servicios de alimentación, industria alimentaria, nutrición deportiva, comunicación y marketing, educación e investigación en las áreas mencionadas), para contribuir a alcanzar la soberanía y seguridad alimentaria y nutricional de la población. (Uruguay, 2019)

En este marco, la Asociación Uruguaya de Nutricionistas y Dietistas (AUDyN) realiza en 2022 un censo del cual surge un informe que les permitiría “explorar los cambios a nivel

³ Más información: <https://informativos.net/2000/termina-la-huelga-en-la-universidad-uruguaya/>

laboral suscitados por el período de la pandemia desde el 2020, así como el uso de nuevas tecnologías en el ámbito profesional y el impacto de la nueva ley N° 1977” (Castelluccio, 2022).

En este informe, queda en evidencia que la mayoría de los licenciados en Nutrición trabajan en los sectores público y privado (30,40% y 39,83%, respectivamente), la mitad de ellos en Servicios de Salud de tipo mutual, seguidos por quienes hacen libre ejercicio de la profesión (casi un 20%). De estos últimos, la mayoría trabaja en el área de Nutrición Clínica. Cabe destacar que, teniendo en cuenta la duración de la licenciatura, este censo cuenta con escasas respuestas correspondientes a egresadas y egresados del Plan 2014.

Este recorrido que aquí se presenta no es únicamente una sucesión de fechas y acontecimientos normativos, sino la muestra viva de cómo la formación en nutrición ha ampliado sus márgenes, pasando de tener una mirada clínica centrada en lo hospitalario y en el individuo, hacia una concepción más integral que reconoce el contexto comunitario como parte de la salud. Este movimiento o tensión, dependiendo de cómo se analice, entre el enfoque biomédico tradicional y las crecientes demandas de participación social y trabajo territorial, continúa presente aún hoy y revela la riqueza que tienen los dispositivos formativos con enfoque integral. Estos emergen como respuesta a las nuevas problemáticas, funcionando como verdaderos motores de transformación, potenciando habilidades críticas, situando a la/el futura/o Licenciada/o en realidades complejas y habilitando el desarrollo de prácticas reflexivas y comprometidas.

1.2 Antecedentes

La formación de la/el licenciada/o en Nutrición en Uruguay se encuentra en constante movimiento y revisión, generando la percepción de encontrarse en un proceso de transformación, orientado a equilibrar el enfoque clínico tradicional con perspectivas más críticas y sociales. Históricamente vinculada a la medicina, esta formación se ha inclinado por un perfil profesional centrado en la práctica clínica y en una promoción de la salud predominantemente biologicista.

Sin embargo, los cambios en las problemáticas alimentarias y de salud pública han impulsado la necesidad de repensar tanto el currículo como el rol de la/el profesional en nutrición.

La investigación de Fachinetti (2014), junto con experiencias prácticas como las documentadas por Muniz Medina y Cauci (2023), destacan la relevancia que tienen aquellos dispositivos formativos en los que existe una interacción directa entre estudiantes, docentes y otras personas o comunidades. Este tipo de espacios dan lugar a una formación práctica donde se puedan desarrollar habilidades transversales como la comunicación, la empatía, la capacidad de trabajar en contextos diferentes a los suyos y entre sí, lo que habilita una conexión entre la teoría y la realidad social y profesional. Estas iniciativas buscan acercar a los estudiantes a realidades concretas, a la vez que pretenden desarrollar habilidades críticas y éticas esenciales para trabajar en un contexto global que se encuentra en constante cambio.

Como hemos visto, a nivel nacional, la formación de licenciadas/os en Nutrición ha estado influenciada por su vinculación histórica con la medicina, consolidándose como una disciplina dependiente del modelo biomédico. Este enfoque ha priorizado un control de las prácticas alimentarias mediante discursos normativos y prescriptivos sobre alimentación saludable, los cuales, según Pereira (2019), han reforzado un proceso de medicalización. A través de este, aquellos aspectos de la vida cotidiana, como lo son los relacionados con la alimentación, son tratados como problemas médicos que requieren de algún tipo de intervención profesional. Esto implica que el acto de comer, más allá de ser una necesidad biológica, sea visto como una práctica sujeta a reglas que buscan corregir o mejorar la salud de las personas, muchas veces desde un enfoque universal en lugar de uno particularizado, sin tener en cuenta los contextos socioculturales. Se promueve entonces, una única idea de “alimentación saludable” basada en estándares universales generalizables, como, por ejemplo, alimentos que deben ser consumidos en cantidades moderadas o ser evitados directamente. El carácter prescriptivo de este enfoque encuentra su lugar en los discursos que tienden a dictar qué es lo que se debe comer, cómo se tiene que comer, muchas veces desde una posición de autoridad, dejando poco espacio a los saberes y prácticas de las propias personas y/o comunidades.

El autor hace referencia, además, al control que se realiza sobre los cuerpos, lo que se manifiesta en cómo la nutrición, como disciplina, interviene en las decisiones personales relacionadas con el propio cuerpo, en aspectos como el peso, la composición corporal, hábitos alimentarios, entre otros. Con esto, se busca normalizar o corregir determinadas conductas y así llegar a resultados que se encuentran en un rango considerado saludable (Pereira, 2019).

En este sentido, se comparte con el autor que este enfoque medicalizado dificulta y limita la capacidad de las/os nutricionistas para trabajar desde una perspectiva crítica e integral, que permita incorporar en su análisis factores sociales, culturales y políticos. Esto conlleva, además, que muchas veces las/os nutricionistas se perciban subordinadas/os al campo médico y no puedan desarrollarse en áreas más amplias como las políticas públicas y la intervención comunitaria. No obstante, Pereira (2019) también destaca que se realizaron, y en lo personal agrego que se siguen realizando, esfuerzos para ampliar, e incluso intentar diversificar, el perfil profesional hacia una nutrición social más crítica, buscando responder a problemáticas como la inseguridad alimentaria y promoviendo conceptos como la soberanía alimentaria.

En esta línea, cumplen un papel importante los enfoques integrales en la formación de las/os nutricionistas. En Uruguay, investigaciones como la de Acuña (2017) han sido de gran utilidad al momento de analizar la evolución del modelo educativo en la Licenciatura en Nutrición. La autora realiza un análisis documental sobre la evolución del modelo educativo en la EN-Udelar, poniendo en evidencia cómo las transformaciones en las concepciones de salud y educación influyeron en la formación de las/os nutricionistas, la cual pasó de un enfoque más tradicional centrado en el conocimiento, hacia modelos más integrales y participativos. Desde sus inicios, en la EN-Udelar se han desarrollado diversos dispositivos formativos con enfoque integral, desde proyectos de Extensión, Espacios de Formación Integral (EFI) hasta las actuales Prácticas Articuladoras (PA). Según Muniz Medina y Cauci (2023), estos espacios le permiten a las/os estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, enfrentando las complejidades del territorio y promoviendo el diálogo de saberes entre la academia y la comunidad, fomentando aprendizajes significativos que trascienden lo técnico para incluir dimensiones éticas, culturales y sociales. Las autoras ponen de manifiesto cómo estos espacios resultan ser transformadores, ya que acercan a las/os estudiantes a las realidades sociales, fomentando habilidades como el trabajo grupal entre estudiantes y con las comunidades, desde una construcción colectiva como parte de procesos de extensión crítica universitaria, destacando además “la importancia del abordaje interdisciplinario, interinstitucional, intersectorial e intersocial de las problemáticas sociales desde el enfoque de riesgo con perspectiva de derechos humanos, principalmente el vinculado con el DHAA” (Muniz Medina y Cauci 2023, p. 12).

A nivel internacional, podemos encontrar estudios sobre la formación integral de profesionales desde un enfoque que promueve una visión holística al momento de abordar problemáticas y desafíos en la salud en general, y en la nutrición en particular.

Villegas et al. (2019) hablan en su trabajo del modelo de formación integral, en el caso de la Universidad de Antofagasta (Chile), el cual se centra en la articulación entre la teoría y la práctica desde una perspectiva multidimensional. Este modelo reconoce la necesidad de formar profesionales que no sean considerados competentes únicamente desde una perspectiva técnica, sino también éticamente responsables y comprometidos con su entorno. Según sus principios orientadores, el enfoque integral busca "potenciar la calidad de los aprendizajes a través de un enfoque de desarrollo centrado en competencias y aprendizajes pertinentes a las necesidades del entorno" (p. 7). Los autores citan el marco regulatorio de Universidades Estatales, en el que se señala que:

las universidades del Estado deben asumir con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente. Las universidades del Estado deberán promover que sus estudiantes tengan una vinculación necesaria con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones durante su formación profesional. (Congreso de la República, 2018, citado en Villegas et al. 2019, p. 8)

En México, el trabajo de Torres Zapata et al. (2021) analiza cómo influyen los programas educativos centrados en la formación integral en la formación de las/os nutricionistas. Las actividades de formación integral (AFIS) descritas por las/os autoras/es son consideradas importantes para conectar a las/os estudiantes con contextos reales. Este enfoque les permite desarrollar habilidades prácticas, desde una comprensión crítica y ética de su rol profesional.

A su vez, señalan que:

la formación integral del estudiante conlleva un aprendizaje intencionado e inclinado a fortalecer una personalidad ética, crítica, responsable, creativa y solidaria, que le permita enriquecer y favorecer su identidad cultural (...) contempla el fomento de la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y de la sostenibilidad ambiental. (Torres Zapata et al., 2021, p. 331)

Tanto en México como en Chile se observa cómo las actividades que conectan a las/os estudiantes con las realidades sociales permiten desarrollar no solo conocimientos técnicos, sino también reflexionar críticamente sobre su práctica y fomentar un compromiso ético con las comunidades en las que trabajan, al igual que en los casos de Uruguay.

1.3 Problema de investigación y fundamentación

Desde aquel primer Curso de Dietistas dictado en 1945, nacido en la Cátedra de Gastroenterología de Facultad de Medicina, hasta las aulas del Edificio Polivalente Parque Batlle, que hoy aloja a la EN-Udelar —donde se desarrolla el nuevo Plan 2014—, la formación de Licenciadas y Licenciados en Nutrición de la Udelar ha transitado un camino de reformas, debates y búsquedas por responder a las demandas de la realidad social, tecnológica y académica (Bragaña, 2008; Acuña, 2017).

El Plan 2014 fue concebido como una respuesta institucional a los lineamientos de la Ordenanza de Estudios de Grado de la Udelar, en 2011, que promovió la transformación de los planes de estudio orientándolos hacia trayectos formativos flexibles, una formación centrada en el estudiante y la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), alineado con los debates universitarios en torno a la Segunda Reforma Universitaria impulsada en la Udelar, especialmente durante el Rectorado de Rodrigo Arocena. El diseño del nuevo plan se fundamenta en principios pedagógicos que buscan superar el modelo tradicional de enseñanza profesionalista (Tommasino et al., 2010) asociado a sus inicios, para incorporar una visión más amplia y con capacidad para actuar en múltiples áreas tales como clínica, poblacional, gestión, alimentos, educación, investigación, entre otras, con una visión crítica y ética, y con capacidad para el trabajo en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios (Escuela de Nutrición, 2014). La elaboración de este perfil se entiende, desde la perspectiva de autores como Díaz Barriga et al. (1999), entre otros, como un paso político-pedagógico fundamental que orienta todo el andamiaje curricular y responde a la realidad social. En esta línea, el trabajo de Acuña (2017) muestra cómo esta transición hacia el nuevo plan responde al desplazamiento desde un enfoque técnico-biologicista hacia un modelo participativo e integral, sensible a la complejidad de los problemas alimentarios contemporáneos.

No obstante, los diversos informes institucionales y las evaluaciones internas realizadas entre 2019 y 2023 evidencian la necesidad, vigente hasta hoy, de comprender con mayor profundidad cómo y en qué medida el Plan 2014 refleja el nuevo rumbo profesional definido por la misma Escuela y por la mencionada ley 19. 770, que reglamenta la profesión.

Asimismo, las investigaciones disponibles problematizan la medicalización de la Nutrición (Pereira, 2019) y, en la misma línea, los trabajos de Fachinetti (2014), junto con las experiencias documentadas por Muniz Medina y Cauci (2023), destacan la relevancia que tienen aquellos dispositivos formativos donde la interacción entre estudiantes, docentes y

comunidades es directa. No obstante, aún no se cuenta con estudios vinculados a la EN-Udelar, que analicen de forma integrada los aportes de las PA, los EFI y los proyectos de extensión a la Licenciatura. Este vacío, sumado a las interrogantes ya planteadas, justifican la necesidad de profundizar en esta temática. Es en este contexto que esta investigación se pregunta: ¿qué aportes realizan los dispositivos formativos con enfoque integral a la construcción del perfil profesional de las y los Licenciadas y Licenciados en Nutrición de la EN-Udelar?

Poder trabajar en torno a esta pregunta, desde la voz de algunas/os de sus protagonistas, permite visibilizar tanto los aportes y cómo los límites de los dispositivos en la formación integral, y generar insumos para la mejora continua del Plan 2014 y las futuras decisiones curriculares. Asimismo, hace posible profundizar en la comprensión de la integralidad como praxis transformadora, concepto central en Freire y en la agenda sobre curricularización de la extensión de la Udelar. También habilita el diálogo con trabajos regionales: Muniz Medina y Cauci (2023) muestran que estos espacios fomentan y fortalecen la comunicación y el diálogo de saberes en Uruguay, mientras que estudios en Chile (Villegas et al., 2019) y en México (Torres Zapata et al., 2021) destacan su capacidad para reforzar la responsabilidad ética y el compromiso social en la formación profesional. Finalmente, poder indagar en los relatos de estudiantes y docentes permitirá obtener información valiosa para favorecer procesos de reflexión colectiva en torno a la formación y así orientar los espacios institucionales y cogobernados que buscan promover en la EN-Udelar la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso social, ético y político, principios fundamentales de la tradición universitaria latinoamericana. Hacer visible esta trama, con sus luces y sus sombras, nos acerca un paso más a que la Nutrición habite el territorio con la sensibilidad, el compromiso y la ética que nuestro tiempo reclama.

Objetivos

Objetivo general: Comprender los aportes de los dispositivos formativos con enfoque integral en la construcción del perfil profesional de la/el Licenciada/o en Nutrición de la Universidad de la República.

Objetivos específicos:

1. Analizar el perfil profesional del Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República, considerando su desarrollo histórico, académico y profesional.
2. Analizar los dispositivos formativos con enfoque integral en el contexto de la formación del Licenciado en Nutrición.
3. Identificar la concepción del perfil del Licenciado en nutrición que tienen docentes y estudiantes de la Licenciatura.
4. Conocer y analizar el relato de docentes y estudiantes acerca de los dispositivos formativos con enfoque integral y los aportes de estos dispositivos al perfil profesional del Licenciado en Nutrición.

1.4 Análisis de la implicación

Investigar supone habitar un “nudo de relaciones” (Lourau, 1990, p. 3). que atraviesa deseos, trayectorias y pertenencias, los cuales condicionan lo que vemos y cómo lo interpretamos. Esta implicación no es inherentemente buena ni mala, sino una condición siempre presente en el proceso de investigación. Su uso, sin embargo, ha sufrido algunas desviaciones de carácter utilitarista y fuera de contexto. Es justamente ese nudo el que puede devenir en una sobreimplicación, a la que el autor define como la ideología del sobre trabajo, que confunde compromiso con auto-explotación. En este sentido, la sobreimplicación es entendida por el autor, como un obstáculo para el análisis de la implicación misma, funcionando como una resistencia a la reflexión necesaria.

Frente a la tentación de refugiarse en una “objetividad fría”, la cual puede ser vista como una manifestación del sistema académico, el desafío está en analizar la propia implicación. Comprender la distinción entre ambas (implicación y sobreimplicación), es imprescindible para evitar convertir mis deseos en un sesgo acrítico. En esta línea, se entiende que la solución no es distanciarse de lo que se investiga, en búsqueda de la objetividad, sino analizar la implicación para poner la subjetividad de quién investiga al servicio del conocimiento.

Desde Freire (1970) podemos añadir una dimensión ética y política relacionada a que, quien asume su propia implicación, puede lograr una investigación humanista y liberadora, a través del diálogo con otras/os. Si quien investiga no analiza su propia posición y sus “a priori”, corre el riesgo (consciente o inconsciente) de caer en prácticas antidialógicas, opresoras, que imponen su visión y trata a los sujetos como objetos. Desde esta perspectiva, el análisis de la implicación es esencial para que la investigación sea una práctica de libertad, donde el conocimiento se co-construye en diálogo y reconocimiento mutuo, superando la dicotomía sujeto-objeto.

Para avanzar en este análisis tomamos la propuesta de Ruiz Barbot (2024), quien sugiere diversos momentos donde la implicación se pone en juego, entre los cuales destaca:

El primer momento: por qué investigamos el tema o el campo de estudio que abordamos, la disciplina que desarrollamos.

El segundo momento: el análisis de la implicación en el trabajo de campo.

El tercer momento: el análisis de la implicación en la interpretación de los datos y en la experiencia de conocer al otro/a, a los otros/as (p. 2).

Además, utilizaremos la Metodología de Problematización Recursiva (MPR) que proponen Borakievich et al. (2014), la cual se presenta como un método que se va construyendo en el hacer, es decir, es recursivo, lo que implica "circuitos de ida y vuelta entre herramientas conceptuales, elucidación de experiencias y reformulaciones conceptuales" (p. 23). Según Fernández (2007), este método se centra en el “pensar-hacer en situación” (citada en Borakievich, 2014, p. 22), sin pretender únicamente describir o descubrir, sino que “se despliega como un modo de experiencia” (p. 22). De acuerdo con la autora, “entender el pensamiento como un modo de experiencia supone pensar en el límite de lo que sabe” (Fernández, 2007, citada en Borakievich, 2014, p. 22).

En este marco, realizar el análisis de implicación nos permite situar la subjetividad (individual y colectiva) como motor epistemológico, en lugar de ser un obstáculo. Así puedo comenzar por visibilizar mis “a priori” y condicionamientos, empezando por mi relación con la extensión y la integralidad, la cual nace en la militancia estudiantil, particularmente en torno a temas como la curricularización de la extensión, y más adelante en la construcción del Plan 2014. Desde ese lugar forjé una mirada

romanizada, casi redentora, sobre los dispositivos integrales.

Estas conceptualizaciones me sirven de marco para explicar mi implicación personal en esta investigación, con lo cual me propongo transparentar desde qué lugar escribo esta tesis. Mi trayectoria como militante estudiantil en el período de mayor impulso de la Segunda Reforma Universitaria, durante el Rectorado de Rodrigo Arocena, y como posterior docente de la Unidad Académica de Extensión y Actividades en el Medio de la EN-Udelar y Tutora de las PA, me coloca, literalmente, dentro del problema de investigación. Siguiendo la invitación de Lorau (1990) a hacer del nudo de relaciones un campo de conocimiento, y el mandato *freireano* de investigar dialogando, asumí esa implicación como potencia. Para evitar la sobreimplicación que confirma deseos, explicité mis a priori y condicionamientos y, cuando el tiempo y las frustraciones empezaron a afectar el trabajo, devolví los resultados a docentes y estudiantes para que los tensionaran y retroalimentaran, lo que resultó esclarecedor y funcionó de impulso para continuar. Este ejercicio reflexivo convirtió mi subjetividad en herramienta epistemológica que ayudó a la apertura crítica del análisis y a la coherencia ética de una investigación que, antes que validar convicciones, busca comprender y transformar.

Esta es la semilla que explica, en parte, la elección del problema de estudio: investigar en torno a los dispositivos formativos con enfoque integral, la curricularización de una extensión “soñada”, en la Licenciatura en Nutrición. Tiempo después, al asumir como docente tutora de las Prácticas Articuladoras (PA) —las cuales nacen en el marco del mencionado plan—, la ilusión se convirtió en expectativa por demostrar “cuánto aportan”, y no en “qué aportan” este tipo de dispositivos a la formación de las y los Licenciadas y Licenciados en Nutrición. Puedo reconocer en este punto un primer foco de sobreimplicación, con el consiguiente peligro de buscar evidencia que confirme mi anhelo, empujándome, como lo hizo en diversos momentos, a inclinarme por confirmar lo que quiero ver. Para poder reducir este riesgo, en principio, recurrí a una metodología de entrevistas grupales, con preguntas abiertas, que incluyeran la mayor diversidad de voces posibles de estudiantes y docentes.

En el proceso de investigación y una vez empezado el trabajo de campo, comenzaron a ponerse en juego otros factores (que me llevaron a una posible sobreimplicación y una consiguiente sensación de cansancio). Antes que nada, se hace necesario destacar que entre 2020 y 2021, cuando redacto y redefino tanto el problema de estudio de mi investigación como el trabajo de campo propiamente dicho, pasaron casi tres años, puesto que las primeras entrevistas fueron realizadas a fines de noviembre de 2023.

Para ese entonces ya habían comenzado a aparecer voces que resistían los cambios de un plan de estudios con muy poco tiempo de implementación, en particular en torno a la integralidad y los dispositivos creados con ese enfoque. Esta situación produjo en mí una fatiga afectiva y una sensación de repetición de conceptos y discusiones en torno a acuerdos institucionales vinculados a la formación en nutrición y la extensión, que parecían haberse saldado, o así lo quería creer. Esto me generó un estado de desmotivación y confusión que me dificultó enormemente enfocarme en mis objetivos de investigación. Además, en paralelo, en la EN-Udelar se daban espacios de debate en torno a estos y otros temas, en los que me vi involucrada directamente por formar parte de la Unidad de Extensión. En este caso, en vez de reprimir la frustración, lo que habría encarnado mis a priori, volví a los datos que había recabado, pudiendo profundizar en algunos aspectos de esas resistencias a través del diálogo de retroalimentación con las/os participantes de esta investigación. Esta situación reveló tensiones que me llevaron a reenfocar algunos aspectos del análisis de resultados, y a hacerme preguntas que hasta el momento no me había logrado formular con tanta claridad o desde otros ángulos. Cómo expresa Ruiz Barbot (2024):

entrar al campo será situarnos entre los sujetos de la investigación ... ese entre nos dice que como investigadores afectaremos a los sujetos de la investigación y que esos/as otros/as nos afectarán a nosotros. No somos neutrales ni impasibles, inmovibles, insensibles hacia lo que observamos. Nos emocionamos...nos abarcarán distintos sentimientos. Nuestra memoria nos traerá recuerdos, huellas inscriptas en nosotros mismos que se reavivarán al interactuar con otros/as. Practicaremos, entonces, una metodología de encuentro con nuestra subjetividad en la experiencia de investigar y con las subjetividades, singularidades de esos otros y lo común entre esos otros, con nosotros. Unos otros que también nos observan. Así, analizar nuestra implicación será reconocer lo que somos y que somos alterados por los sujetos de la investigación (Ruiz Barbot y otros, 2023). Será dejarnos interpelar por el otro es asumirnos vulnerables (Cocha y otras), humanos. (p. 5)

Ese viraje, ese retorno colectivo, se reflejó en un gran movimiento en mi investigación: pasé del deseo de “depositar” una verdad, a enfrentar la realidad como problema común. Además, en ese diálogo pude resignificar algunas cuestiones que comenzaron a emerger con mayor potencia, y, sobre todo, se agregaron matices que ampliaron el análisis. De esta forma, la voz de las/os otras/os ofició de mediación necesaria para aprender a decir nuestra

palabra de manera menos ingenua (Freire, 1970).

Distinguir mi implicación, inevitable y fértil, de los atajos de la sobreimplicación fue el recorrido más difícil de este trayecto. Transitarlo, con esfuerzo no menor, convirtió lo que inicialmente fue una redacción de mi biografía militante, docente e investigadora, en una herramienta que permitió desnudar sesgos justo donde la pasión individual amenazaba con volverlos invisibles. Además, respaldó los resultados encontrados, al contrastarlos, paso a paso, con la voz de otras y otros; y sostuvo la coherencia ética de una investigación que aspira a aportar a la formación de nutricionistas capaces de leer el mundo para transformarlo.

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas. (Freire, 1970, p. 37)

2. Marco Teórico

Esta tesis encuentra sus bases en un marco teórico de referencia cuya construcción tiene como raíces de pensamiento a referentes como Paulo Freire, José Luis Rebellato, Pablo Carlevaro y Rodrigo Arocena. Trascender los límites del salón de clases, considerar el contexto sociohistórico y cultural de las/los estudiantes, así como su diversidad de experiencias y conocimientos, es parte central del enfoque educativo que presentan estos autores. Asimismo, fomentar y desarrollar una conciencia crítica en las/los estudiantes es una de las características principales de esta perspectiva, la cual se apoya, fundamentalmente, en las ideas de Freire en cuanto a la importancia de una educación liberadora —tanto para las/os estudiantes, como para las comunidades y la sociedad en su conjunto—, mediante la práctica de habilitar y promover el cuestionamiento a las estructuras de poder y dominación presentes en la sociedad y en el mismo sistema educativo.

En este marco, se entiende a la educación como un instrumento de transformación de las realidades opresivas y de cambio social, desde el fortalecimiento, el impulso y la emancipación tanto individual como colectiva.

2.1 La Integralidad en la Universidad de la República

"Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador".

Paulo Freire

Para comprender a qué nos referimos cuando hablamos de integralidad —y antes de profundizar en alguna de sus dimensiones—, debemos hacer un breve repaso histórico de los momentos fundamentales de la extensión universitaria, siendo ambos movimientos indivisibles en el entendido de que uno forma parte del otro.

La extensión universitaria encuentra sus bases y comienza a tomar forma a partir del Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos, en 1908, y de la Reforma Universitaria de Córdoba, en 1918. Esta reforma tuvo un impacto significativo en toda Latinoamérica, extendiendo sus principios y postulados al movimiento estudiantil universitario de la región, incluyendo a Uruguay. Se buscaba modernizar las universidades y que las mismas estuvieran comprometidas con los problemas nacionales, promoviendo su autonomía y su vinculación con los sectores populares (Aquino, 2005, p. 4).

En el artículo 2 de la Ley Orgánica 12.549, de 1958 (Udelar, 1958), la extensión aparece esbozada dentro de los marcos institucionales como uno de los objetivos de la Udelar, junto con la investigación y la enseñanza -las cuales sí son nombradas como tales- haciendo presente su rol desde la creación de cultura y el abordaje de los principales problemas nacionales (Beruti Sandes 2013). A partir de esa nueva mirada, se ha emprendido el camino hacia la integralidad de funciones en la Udelar.

A continuación se citan algunos momentos clave en este recorrido: la creación del Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR), donde aparecen: la implementación del proyecto *Formación y Fortalecimiento de Programas Integrales*” (Udelar, 2005); el establecimiento del *Plan de trabajo del equipo Rectoral para la segunda reforma universitaria* (2008); la aprobación por parte del CDC, en octubre de 2009, de la política de promoción de los Espacios de Formación Integral (EFI), donde se definen la extensión y las prácticas integrales; y, finalmente, en 2011, la aprobación de la Ordenanza de Estudios de Grado (Castro, 2014).

En este recorrido, las/los estudiantes han sido motores fundamentales de las discusiones y las transformaciones. En el documento presentado en la IX Convención de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), en 1998, expresan que “la extensión es un proceso de aprendizaje integral” (p. 2), y destacan que se distingue por su compromiso con la formación de individuos críticos. Con base en debates y reflexiones derivadas del *Primer encuentro estudiantil de extensión universitaria*, rechazan la visión asistencialista de la extensión y abogan por una interacción bidireccional entre la universidad y la comunidad que promueva el intercambio de conocimientos de manera equitativa y cooperativa. Destacan asimismo la importancia de la interdisciplinariedad para abordar la complejidad de los problemas sociales y proponen una planificación coordinada y continua de las acciones de extensión. Además, enfatizan que la extensión universitaria no puede separarse de las funciones de enseñanza y de investigación (FEUU, 1998). Cabe señalar que esta concepción se enraíza en la historia estudiantil y en los principios de la Reforma de Córdoba y del congreso estudiantil de 1908, principios que mantienen vigentes hasta hoy.

Durante el Rectorado de Rodrigo Arocena (julio de 2006 a agosto de 2014), se impulsó lo que se denominó la Segunda Reforma Universitaria. Durante este período, se hizo especial énfasis en la curricularización de la extensión, apostando en el fortalecimiento y el desarrollo de esta función. Es en este contexto que encontramos las resoluciones del CDC ya mencionadas, y en las cuales nos detendremos. En las definiciones y orientaciones aprobadas en 2009, se resaltó la importancia de integrar las funciones universitarias de

enseñanza, investigación y extensión, reconociendo que la extensión, además de enriquecer la enseñanza y la investigación, permiten a la universidad contribuir activamente con la solución de problemas sociales. Además, se destacó la colaboración entre actores universitarios y sociales, especialmente en la búsqueda de soluciones para los sectores más desfavorecidos, y se hizo hincapié en que la extensión contribuye con la formación integral de los estudiantes, al brindarles oportunidades para el aprendizaje práctico y el compromiso social. Estas directrices parten de premisas tales como que la interacción con la sociedad genera nuevas preguntas y soluciones que enriquecen la experiencia académica de las/los estudiantes, y que las prácticas en terreno les conectan con la realidad, promoviendo la motivación y la solidaridad entre ellas/os. De esta forma se promueve una universidad comprometida con las transformaciones sociales, manteniendo al mismo tiempo altos estándares de formación académica, y se busca consolidar la extensión como una parte integral de la institución universitaria. En cuanto a las/os docentes, se busca que sean modelos de prácticas integrales que articulen la investigación y la extensión en su enseñanza para enriquecer la experiencia educativa de las/os estudiantes (Udelar, 2009).

Tommasino et al. (2010) plantean que el enfoque de las prácticas integrales en la formación universitaria busca superar un modelo tradicional de enseñanza “profesionalista, retórico y fragmentador” (p. 25). Esto implica que, además de lograr una articulación entre las funciones universitarias, se adopte un enfoque interdisciplinario y multiprofesional que fomente el diálogo crítico entre diferentes actores y saberes. En este marco, se entiende que las prácticas integrales impulsan intervenciones transformadoras donde los actores sociales son protagonistas. Al incorporar la investigación al proceso educativo, la extensión universitaria cumple de esta forma un papel central en la renovación y resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con los autores, las experiencias educativas en terreno permiten una mejor internalización del conocimiento al vincular a las/os estudiantes con problemáticas sociales reales y promover procesos de reflexión crítica y responsabilidad social. En este sentido, sugieren que el principio pedagógico central de las prácticas integrales es la praxis, donde la práctica es la fuente de la reflexión teórica, y viceversa, en un proceso dialéctico que trasciende la división entre teoría y práctica de la enseñanza tradicional. Estas prácticas, que se desarrollan en terreno, sitúan a las/os estudiantes en contextos concretos y los preparan para su futura actuación profesional, desafiando los roles tradicionales tanto de quienes poseen el conocimiento como de quienes quieren aprender.

Siguiendo este enfoque, en esta investigación coincidimos con Kaplún (2014) en cuanto a su concepto de integralidad, entendiendo ésta como un movimiento instituyente “movilizador de cambios profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión” (p. 45), que permite “generar alternativas para los modos de trabajar y producir” (p. 49). Desde esta perspectiva, “la responsabilidad social universitaria se expresa más en esta capacidad crítica que en el acercamiento esporádico y asistencialista a los «necesitados»” (p. 49). A su vez, el autor reconoce que el aprendizaje significativo ocurre más allá del aula y que, además de la articulación de funciones, la integralidad implica poner en el centro de estas la interacción con la sociedad, generando agendas de investigación y procesos de aprendizaje que puedan resultar significativos. En este sentido, la integración de disciplinas y saberes es crucial en la integralidad, al reconocer la complejidad de los problemas sociales y la necesidad de un enfoque interdisciplinario que sea capaz de dialogar con saberes generados fuera del ámbito académico, enriqueciendo así la comprensión y promoviendo la producción de conocimientos relevantes (Kaplún, 2014).

Cuando hablamos de interdisciplina nos referimos a la noción propuesta por Fraga (2017), según la cual cada disciplina ofrece una perspectiva parcial de la actividad total, por lo que adoptar un enfoque integrador permite abordar cada recorte disciplinario en función de la totalidad que emerge de las diversas miradas y enfoques parciales. Este enfoque busca superar la idea de un conocimiento absoluto, reconociendo la parcialidad inherente al saber y fomentando la capacidad de colaboración y diálogo entre diferentes disciplinas. Según la autora, este proceso implica cuestionar la idea de una profesionalidad omnipotente y aprender a establecer conexiones, intercambiar conocimientos, colaborar con otros y generar nuevas perspectivas que permitan una intervención social más integral.

Se debe tener en cuenta que en los dispositivos con enfoque integral, la modalidad pedagógica del equipo interdisciplinario basada en los principios de la educación popular —donde la producción de conocimiento surge de la reflexión crítica sobre la realidad, la integración de la teoría y la práctica y el intercambio de ideas entre colegas—, implica una visión crítica y humanista de la extensión universitaria, que busca problematizar la realidad social y promover un enfoque colaborativo en la producción de conocimiento (Gandolfo et al., 2021).

Este enfoque supone una ruptura con el modelo tradicional de enseñanza, que se centra en la transmisión unidireccional de conocimientos desde el docente hacia el estudiante. En su lugar, se propone un modelo más participativo y colaborativo, que reconozca la complejidad de las problemáticas educativas y promueva la participación activa de todos los actores

involucrados. Una de las piezas clave en este enfoque es el diálogo de saberes, que implica abrir espacios de intercambio y reflexión donde los diferentes saberes puedan dialogar entre sí y enriquecerse mutuamente. Esto supone un reconocimiento y valoración no solo de los saberes disciplinares específicos, sino también de los saberes personales, culturales y comunitarios de todos los actores involucrados en las propuestas y espacios formativos (Fachinetti, 2014; Cavalli, 2018). En este sentido, el diálogo de saberes también implica una transformación de la práctica docente que, en estos dispositivos, se caracteriza por ser reflexiva, colaborativa y abierta al cambio, por lo que deben comprometerse ética y políticamente con la democratización del conocimiento y la transformación social, reconociendo que la educación es un proceso dinámico y en constante evolución (Cavalli, 2018).

Según Pereyra (2012), las prácticas integrales en la formación universitaria son fundamentales porque buscan abordar todas las facetas de la experiencia humana, desde lo académico y lo profesional hasta lo político, social y cultural. La autora plantea que estas prácticas se basan en una serie de principios que hacen referencia a: establecer un vínculo dinámico entre la teoría y la práctica, enriqueciendo ambas a través de un diálogo continuo y reflexivo; concebir a la educación como práctica política, por entenderla como una parte integral de un proyecto más amplio que abarca ideas sobre la misma universidad, la sociedad y la humanidad en su conjunto; apuntar a que las prácticas estén arraigadas en la cultura; promover una gestión democrática que fomente la participación de las/os estudiantes en la toma de decisiones, cultivando una cultura de democracia participativa; y fomentar la creación de colectivos y cooperativas estudiantiles para promover la autonomía y la colaboración entre las/os estudiantes. Sumado a esto, se sugiere estimular el desarrollo de habilidades de investigación y fortalecer los valores de solidaridad y cooperación.

Debemos destacar que, si bien en la actualidad se habla mucho sobre la integración de funciones en la universidad, en la práctica, lograr esta integración puede ser bastante difícil debido a las restricciones impuestas por los tiempos curriculares y las diferentes realidades institucionales y territoriales. Esta tarea se complica aún más debido a la naturaleza misma de estas funciones, las cuales ya se presentan de manera fragmentada. Como señala Sarachu (2012):

superar el tratamiento de estas funciones como compartimentos estancos, exige asumir con contundencia que todas las funciones adquieren sentido, si se ponen al servicio de lo que se entiende constituye el eje central de la práctica universitaria: la

producción de conocimiento crítico acerca de la realidad social y sus complejidades.
(p. 17)

En este sentido, surge la interrogante, compartida con el autor, de cómo lograr establecer entornos específicos desde los cuales llevar a cabo este tipo de actividades universitarias.

Considerando todo lo expuesto, resulta relevante abordar otras preocupaciones que se desprenden del desarrollo histórico de la extensión universitaria, y que pueden ser comunes a las diversas experiencias y dispositivos que aquí estudiaremos. Las ideas que hacen a la integralidad y a la extensión en América Latina han evolucionado a lo largo del tiempo, reflejando los cambios políticos, sociales y culturales de la región. Por lo tanto, cuando hablamos de la relación dinámica entre la extensión universitaria y el contexto político y social en el que se enmarca, surge el cuestionamiento planteado por Cano (2016) en torno a si esta relación simplemente refleja las circunstancias del momento o si realmente busca abrir nuevos horizontes de posibilidad, adoptar una visión a largo plazo y fomentar el pensamiento crítico. Se plantea la interrogante de si se trata de una postura adaptativa o si realmente se busca generar cambios significativos. Además, es importante señalar la preocupación en torno a la brecha que se genera entre las orientaciones de extensión aprobadas en 2009, que buscan “reinstalar principios como la extensión crítica, la educación humanista e integral, y la investigación como base para un diálogo transformador con la sociedad” (p. 20), así como el sentido común académico dominante, basado en la idea de la neutralidad de las ciencias (Ordorika, citado en Cano, 2016). Esta diferencia de enfoques puede generar malestar y tensiones en la comunidad académica.

2.1.1 La integralidad en los currículos

La búsqueda de la integralidad en la educación universitaria no solo se manifiesta en las aspiraciones y valores que guían la institución, sino también en la forma en que se estructuran y diseñan los Planes de Estudio. Estos documentos curriculares son el resultado de un proceso continuo que refleja tanto las tendencias pedagógicas contemporáneas como los objetivos y principios fundamentales de la Udelar. Para comprender cómo se traducen estas políticas universitarias en los Planes de Estudio, es imprescindible adentrarse en el análisis del currículo, un campo educativo que ha sido objeto de intenso debate y evolución a lo largo del tiempo.

Según Díaz Barriga (2015):

El campo del currículo forma parte de los saberes educativos que tuvieron un amplio debate a fin del siglo pasado. Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial (p. 8).

Collazo (2010) sostiene que, a lo largo del siglo XX, “se revitaliza el discurso sobre reforma de planes de estudios toda vez que el desarrollo económico y social requiere de un nuevo ajuste de la educación” (p. 6). Hay, por lo tanto, “una clara conexión entre la forma como está organizada la economía y la forma como está organizado el currículo” (De Alba, 2007, p. 23).

De acuerdo con Collazo (2010), en los años 90, las políticas de innovación curricular se centraron en la flexibilización de las carreras universitarias y el diseño de planes de estudio basados en competencias. Díaz Barriga (2012) advierte sobre los riesgos de este enfoque, destacando la necesidad de formular correctamente las competencias para evitar la fragmentación del conocimiento y promover la resolución de problemas en situaciones reales.

En este contexto surgen diversos modelos organizativos de los planes de estudio que son fuente de debate hasta la actualidad, como “la histórica organización por *asignaturas o disciplinas* y las diversas propuestas de *integración del contenido*” (Díaz Barriga, 2012, p. 6). El autor hace referencia al movimiento *escuela activa*, el cual posibilita la elaboración de planes de estudio integrados. En la misma línea, Collazo (2013) se refiere a la *enseñanza activa* como un enfoque alternativo, surgido en el siglo XX, que:

es el que empieza a cambiar la lógica de la organización curricular porque concentra su preocupación en las experiencias de aprendizaje. La educación experiencial, y no así la transmisión de conocimientos, es el principio organizador de la enseñanza y se trata de desarrollar experiencias educativas actuales que preparen para el hoy y no solo en función del mañana. (p. 26)

Los currículos integrados buscan articular la docencia, la investigación y el servicio, con los contenidos de la formación profesional a través de propuestas curriculares que se acercan al mundo profesional mediante el trabajo grupal y la resolución de problemas reales, que ayudan a fomentar el interés de los estudiantes (Díaz Barriga, 2012).

Es importante señalar que el currículo no se restringe únicamente a lo plasmado en documentos escritos, sino que se manifiesta también en la práctica, en lo que se denomina

currículo en acción (Camilloni, 2001). Según la autora, el currículo establecido, aquel que está formalmente definido, no siempre se corresponde con lo que realmente se enseña. Esto responde a diversos factores, ya que las decisiones que se toman en los diferentes espacios de la universidad influyen en lo que se enseña, y el cómo enseñamos determina qué enseñamos. Destaca, además, la importancia de la educación experiencial como un componente fundamental del currículo. En este sentido, menciona que la educación experiencial se lleva a cabo fuera del aula y está estrechamente relacionada con los propósitos individuales del estudiante, permitiéndole hacer elecciones sobre las actividades que realizará. El propósito es integrar todos los aspectos de la personalidad de la/el estudiante y su función es la de “promover el tránsito de las observaciones o acciones a la comprensión de los principios generales o a la realización de nuevas acciones” (p. 50).

Según Camilloni (2013), la formación de carácter general es indispensable para la formación del profesional universitario, pero alcanzar un desempeño tanto en el mundo del trabajo como en la docencia y en la investigación:

requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, donde, cuando y como se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real (p. 11).

La Udelar no es ajena a estos debates y cambios curriculares. Desde la reapertura democrática hasta la actualidad, las políticas educativas han cambiado, pasando de la priorización de la investigación, la renovación de planes de estudio, la diversificación institucional, los procesos de acreditación regional, y la diversificación, flexibilización y articulación curricular; hasta el proceso de reforma universitaria, buscando fortalecer la integralidad de la formación profesional y académica de grado (Collazo, 2014). En este nuevo contexto se hace foco en la integralidad de las funciones universitarias y, en particular, en la curricularización de la extensión como forma de lograr un mejor acercamiento a las problemáticas sociales reales, integrando a su vez saberes y disciplinas (Collazo, 2014; Kaplún, 2014).

Como se mencionó, en 2011 el CDC aprobó la *Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria* (EN-Udelar, 2011). que orienta los planes de estudio con una mirada renovada en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, posicionando

al estudiante en un rol activo, central. El documento hace explícita la concepción de integralidad:

Los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones universitarias de extensión y de investigación, en las cuales el estudiante será sujeto activo. En extensión, conocerá tempranamente en forma directa el medio específico en el cual se desarrolla el área de conocimiento elegida y participará en actividades de extensión debidamente integradas a la enseñanza. Por su parte en investigación, recibirá y analizará trabajos originales y sus resultados, y siempre que sea posible participará directamente en las actividades. (EN-Udelar 2011, pág. 9)

El nuevo marco normativo representa un importante desafío para todas las carreras de la Udelar, ya que evidencia tensiones y resistencias en torno a los cambios de modelos curriculares específicos de cada disciplina. Estas tensiones se entrelazan con los desafíos históricos propios de la institución.

Como señala Camilloni (2001), la implementación del "cambio curricular" suele quedar en manos de docentes o cátedras particulares, sin alcanzar a toda la institución, lo que revela su naturaleza superficial. En muchos casos, la revisión exhaustiva de la trama curricular o una reorganización sustancial no se llevan a cabo, a pesar de la claridad de los objetivos y la comprensión de la razón detrás de la innovación. Esta falta de profundidad puede resultar en una anulación posterior de los cambios, sin mayores consecuencias evidentes. Así, los desafíos para la implementación efectiva del nuevo marco normativo incluyen la adopción de nuevos modelos curriculares, la superación de resistencias institucionales y una reorganización que contribuya a la perdurabilidad y efectividad de los cambios propuestos.

2.1.2 El perfil profesional

Uno de los componentes del proceso diseño curricular es el perfil profesional, o perfil de egreso dependiendo de el/la autor/a. Cuando pensamos en un plan de estudios, la pregunta inicial no debería girar en torno a qué materias tienen que ser dictadas, sino a qué profesional queremos y para qué realidad, lo que se constituye en un primer paso político-pedagógico (Díaz Barriga et al., 1999). Ese horizonte se condensa en el perfil profesional, un recorte proyectivo que orienta todo el andamiaje curricular y, al mismo tiempo, se reescribe cada vez que la sociedad interpela a la universidad (Díaz Barriga et al, 1999; Collazo, 2021). A partir de estos postulados, se debe tener en cuenta que la

elaboración del perfil se realiza inmediatamente después de justificar la carrera y antes de la malla curricular. Es ahí que se dibuja el lugar social desde el que la/el futura/o egresada/o hará ejercicio de su rol.

El perfil profesional puede ser concebido como una matriz operativa de conocimientos, lo que supone la postulación de grandes enunciados del perfil en un dispositivo visual y práctico, que guíe tanto la planificación de unidades curriculares, su organización y evaluación, como la definición de habilidades y actitudes que vinculen la formación con la realidad social y el mundo del trabajo (Díaz Barriga et al., 1999). En esa matriz late la idea de lo que Elichalt (2015, p. 90) denomina “horizonte deseado”: aquello a lo que se aspira más allá del aula y que, por definición, nunca queda cerrado.

Concebido de esta manera, el perfil profesional opera como un espacio de disputa. Por un lado, traduce lo que ciertas voces declaran necesario en términos de competencias profesionales, mientras que, por otro, mantiene viva la creatividad universitaria de imaginar futuros todavía inexistentes. Esta lógica genera una dualidad que no se puede eludir: formar para lo que se es, sin abandonar lo que se podría ser. Es por esto, que el perfil no puede quedar cristalizado; cada reforma curricular, cada giro en las políticas públicas o en el mercado laboral, obliga a reescribir y, con eso, a revisar la malla curricular (Elichalt, 2015; Acuña, 2017; Collazo, 2021).

En la práctica, este ejercicio puede revelar dinámicas de poder, dado que aquello que logra quedar inscrito en el perfil adquiere legitimidad institucional, mientras que lo que queda por fuera, desaparece del radar curricular. Por lo tanto, la revisión periódica es un proceso político de re-selección de saberes y redistribución de prestigios disciplinarios (Collazo, 2021).

Como ya hemos desarrollado, según Acuña (2017), el perfil profesional de la Licenciatura en Nutrición ha sufrido diversos cambios, pasando de una concepción más técnica, especializada en dietoterapia hospitalaria (1945), a un perfil más amplio, enfocado en la salud pública (1973), para finalizar en la figura de una/un Licenciada/o “generalista” —tal como promueven los planes de 1998 y 2014—, capaz de actuar en múltiples áreas, como ser clínica, poblacional, gestión, alimentos, educación, investigación, entre otras, e incluyendo una visión crítica y ética, y capacidad para el trabajo en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios, además de tener la habilidad de aprender continuamente.

A este respecto, debemos tener en cuenta, nuevamente, que cada cambio respondió a los diversos contextos de su tiempo, es decir, a las agendas sanitarias, a las presiones del mundo del trabajo y a debates internos sobre el lugar de la/el nutricionista en la trama social. La apuesta hacia este nuevo perfil abre un campo de problema que toca al mismo tiempo la extensión del saber y la profundidad. En términos curriculares, podemos decir que se realizan dos movimientos simultáneos: uno que amplía los campos de acción y otro hacia la integración de competencias más transversales. El plan 2014 refuerza esta lógica al plantear itinerarios flexibles, que permiten profundizar en intereses puntuales sin dejar de lado un tronco común que articula lo biológico, lo psicosocial y lo cultural de la alimentación (Acuña, 2017; Collazo, 2021).

Siguiendo la línea de Collazo (2021), la actual propuesta de plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición no se encuentra libre de riesgos. Por un lado, la expansión de áreas, sin un refuerzo sólido de los cimientos, puede derivar en la superficialidad inherente al “saber un poco de todo y mucho de nada”; algo que puede resultar particularmente crítico cuando se trata de escenarios clínicos donde el desarrollo técnico es un pilar fundamental. Por otro lado, a pesar de existir un discurso que promueve la integralidad, la formación corre el riesgo de seguir orbitando en torno al hospital. A estos dos aspectos se les suman las discusiones sobre el mercado laboral: mientras se intentan fortalecer habilidades, conocimientos y actitudes que permitan desarrollar el trabajo de las/os nutricionistas en la industria, se mantiene el mandato de fortalecer la atención primaria en salud y la educación alimentario nutricional de la población.

Hablamos, por tanto, de una discusión histórica y hasta hoy vigente en nuestra Udelar, la cual, según Collazo (2021), enfrenta “generalismo vs. especialismo, academicismo vs. profesionalismo, flexibilidad vs. integración curricular, carrera larga vs. carrera corta, articulación enseñanza-investigación-extensión, transmisión de contenidos vs. resolución de problemas” (p. 20), lo cual “se trata de tensiones planteadas por la academia en su historia curricular que van a aparecer entramadas con las primeras, siendo poco discernible delimitar en qué medida responden a factores endógenos o exógenos al currículo” (p. 20).

Todas estas tensiones invitan a pensar y encontrar un equilibrio entre las lógicas productivas, que buscan adaptarse al mercado laboral, y el compromiso social propio de la misión de la universidad pública, que busca que la formación no quede fragmentada en itinerarios dispersos ni deje a las/os estudiantes sin un horizonte claro de qué es ser nutricionista.

En este sentido, el currículo crea marcos de posibilidad que inciden directamente en las trayectorias formativas, y con ellas, en las formas de sentirse profesional. De ahí la importancia de adentrarnos en la identidad profesional como un proceso que se encuentra en constante movimiento, tal como haremos a continuación.

2.1.3 La identidad profesional como construcción

Para entender mejor algunos de los procesos por los que se atraviesa en la formación de la/el licenciada/do en Nutrición, es necesario desarrollar qué entendemos por identidad profesional, a la cual percibimos como un proceso complejo que, lejos de ser estático, anclado a estructuras fijas, se encuentra en constante transformación. Debemos entonces considerar diversos enfoques teóricos que nos permiten obtener herramientas conceptuales para pensar cómo se produce, transforma y disputa la identidad a lo largo del recorrido formativo.

Antes que nada, debemos tener en cuenta lo que sugiere Tony Becher (2001) en cuanto al pensar a las disciplinas como comunidades sociales, con características culturales y lógicas propias que las distinguen, lo que el autor llama “tribus”. A su vez, cada “tribu” habita un “territorio” delimitado por determinados saberes, lenguajes que les distinguen y prácticas específicas que las diferencian del resto. En este marco, podría pensarse la formación profesional como el ingreso a una tribu disciplinar, en la cual la persona comienza a adoptar sus códigos y formas de reconocimiento. La nutrición puede situarse históricamente territorializada en el campo médico, por lo que hereda gran parte de sus estructuras, las cuales condicionan el perfil profesional de sus egresadas/os, e incluso las expectativas sobre su rol. El enfoque que propone este trabajo nos permite comprender mejor las tensiones presentes entre la tradición académica de la cual proviene la licenciatura, y los cambios que se atraviesan en la formación.

Siguiendo esta línea, y posicionándonos desde los procesos que atraviesa una/un estudiante durante su formación, podemos pensar en su transformación hacia el ser profesional universitario como un devenir (Deleuze, 1968) y no como una transformación identitaria, dado que esta última implica una transición lineal entre identidades fijas, mientras que el devenir es un proceso dinámico que no se encuentra ordenado de forma secuencial, partiendo desde lo que “se era” hasta llegar a lo que “se es”; desde el ser estudiante hasta el ser profesional. Esto no quiere decir que la identidad desaparezca, pero deja de ser un punto de partida, o una meta, para fracturarse y reconfigurarse

continuamente en el devenir. Deleuze y Guattari (1980/2020) desarrollan aún más este concepto vinculándolo a los de territorialización y desterritorialización, como procesos que configuran y desestabilizan formas de subjetividad. La formación, si la vemos desde el sentido de estructuración y organización se relaciona entonces con la territorialización, mientras que, si la vemos en el sentido de la creación, está más ligada al devenir, a la desterritorialización que permite escapar de las formas fijas y trazar nuevos caminos y líneas. Entonces podemos pensar en la formación como un espacio donde lo instituido se pone en juego, permitiendo la emergencia de nuevas formas de ser profesional. El contacto con lo inesperado, la diferencia y las experiencias vividas generan un movimiento subjetivo que transforma tanto al estudiante como al territorio institucional.

En el ámbito educativo, Andreozzi (2011) habla de "pasaje identitario" para describir cómo las prácticas profesionales funcionan como zonas de tránsito donde las/os estudiantes ensayan otras maneras de habitar el rol profesional, lo que implica un movimiento de una identidad conocida (ser estudiante) a una nueva (ser profesional):

la inmersión paulatina en diferentes entornos de actuación laboral como vías regias de aproximación al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida. Desde este enfoque, las prácticas representan una estrategia privilegiada de intervención pedagógica en tanto habilitan la emergencia de movimientos identitarios que dejan huella e inauguran el camino de futuras adscripciones profesionales.
(p.16)

La autora también plantea que este tránsito no es lineal, además de no estar garantizado, dado que depende de condiciones institucionales que lo hagan posible, así como de dispositivos que promuevan la reflexión, el acompañamiento y el compromiso situado.

En la misma sintonía, Ruiz y Fachinetti (2018) hablan de la identidad profesional en clave territorial, introduciendo el concepto de "territorialización de la formación", donde los procesos formativos están anclados en contextos geográficos, sociales y culturales específicos, y entendiendo que esos territorios también inciden en la subjetivación:

Construir su profesionalidad implicará posicionarse como sujeto de saberes disciplinares, críticos, éticos, políticos y filosóficos. Será comprometerse en lo que le pasa mientras se forma, distanciarse y significar eso que le pasa. Será verse siendo otro, transformarse. La experiencia universitaria envolverá la transformación de sus sensibilidades, pensamientos, disposiciones. Revelará su condición subjetivante.

Situarse entre lo que se “es” y lo que se va sabiendo, en las representaciones de sí que va habitando y los condicionamientos que lo limitan. (p.66)

A partir de lo que postulan estas/os autoras/es, podemos decir que la identidad profesional aparece como un tejido complejo, móvil y relacional. Se trata de un “devenir” y no un “ser” cristalizado. Es un tránsito que se trenza con las experiencias situadas, el encuentro con la alteridad y las tramas disciplinares y sociales. La universidad, entonces, deja de ser un espacio neutro, es un territorio en disputa donde el trabajo en comunidad abre otras formas de entender el vínculo entre formación, profesión y transformación.

2.2 La integralidad y la Licenciatura en Nutrición

En esta tesis hablamos de dispositivos formativos con enfoque integral, pero antes de desarrollar cómo ha sido su proceso de integración en la formación de las/os Licenciadas/os en Nutrición, y cuáles son los que reconocemos como tal en la EN-Udelar, se hace necesario desarrollar brevemente a qué nos referimos cuando hablamos de dispositivos.

Para definir este dispositivo iremos en consonancia con la perspectiva de Deleuze (1989), quien postula que se trata de un conjunto dinámico de elementos —instituciones sociales, prácticas culturales, relaciones de poder y procesos psicológicos— que operan juntos para regular y producir ciertos efectos en la sociedad y en los individuos, pero que también pueden ser cuestionados y resistidos.

A partir de esta base, y según la visión de Monetti y Della Giustina (2017), consideramos al dispositivo de formación universitaria como una construcción social y técnica que articula el poder y el saber, donde no solo se transmiten conocimientos, sino que también se participa en la construcción de significados y en la formación de identidades y subjetividades de las/los estudiantes, y que responde además a las necesidades de un momento histórico dado. De acuerdo con esta conceptualización, los dispositivos implican interacciones entre las/los participantes, las cuales abarcan diferentes aspectos relacionados con el tiempo, la repetición y la comunicación, entre otros.

En el contexto de la educación universitaria, el dispositivo formativo es también una herramienta analítica que se puede emplear para analizar tanto el contenido como las prácticas pedagógicas y los resultados del aprendizaje. En este marco, la intencionalidad

del dispositivo de formación es “la transformación del sujeto para el desempeño de una profesión” (Monetti y Della Giustina, 2017, p. 4).

Cómo hemos visto, la EN-Udelar existe como tal desde hace relativamente pocos años en comparación con la historia de la Udelar. Por esto, para comprender cómo ha sido la integralidad en la formación de las/los profesionales en este campo, es importante comenzar por uno de los hechos significativos para el área de la salud en su totalidad, como lo fue la fundación del Hospital de Clínicas “Dr. Manuel Quintela”, en 1953. Según Acuña (2017), “la consolidación de ese espacio físico como centro universitario de la salud marcó el inicio de la integración de las funciones de enseñanza, asistencia y extensión en el área salud” (p. 12). Es justamente este hospital el que más tarde albergaría a la Escuela de Nutrición.

Otro hito en este camino es la creación del programa Aprendizaje y Extensión (APEX) en el barrio Cerro de Montevideo, en 1993 (Bragaña, 2008), que contó con la participación de colegas con amplia trayectoria en espacios de extensión y enseñanza. A partir de entonces, y con el proceso de independización de la Facultad de Medicina todavía en curso, surgió la necesidad de discutir la creación de un programa que diera cuenta del futuro desarrollo académico de la EN-Udelar.

En este contexto, se aprobó en 2011 el Programa de Seguridad Alimentaria y Nutricional para el Desarrollo Integral 2011-2020 (ProSANDI), en correlación con las líneas estratégicas trazadas en el Plan Udelar 2010-2020. Entre las directrices que plantea la universidad, se menciona “la activa participación en actividades de inclusión social y desarrollo productivo de manera de contribuir sustancialmente a que Uruguay sea un país de aprendizaje para el desarrollo integral” (EN-Udelar, s.f.a, párr. 2). Este plan de la Udelar se basa, asimismo, en dos áreas consideradas fundamentales, entre otras, por el Comité Académico de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM): soberanía alimentaria y desarrollo productivo, y participación universitaria en políticas públicas de salud y educación.

Como marco contextual, este programa se vio atravesado por los cambios en los estilos de vida de la población y el contexto socioeconómico de las últimas décadas, los cuales, entre otros factores, dieron lugar a lo que se conoce como transición nutricional, que se caracteriza por la coexistencia de malnutrición por exceso, que se refleja en obesidad y sobrepeso, y malnutrición por déficit, que se presenta principalmente como retraso de talla y presencia de anemias nutricionales (EN-Udelar, 2011).

Ante esta realidad, la EN-Udelar se embarcó en el desarrollo del ProSANDI con una perspectiva integral basada en la articulación de las funciones universitarias y la búsqueda por mejorar la seguridad alimentaria y nutricional del país, mediante un enfoque interdisciplinario e interinstitucional. Además, este programa no se desarrolla de manera aislada en Uruguay, sino que se basa en experiencias previas en América Latina⁴.

Fue en este marco que en 2014 se consolidó y aprobó en la EN-Udelar el mencionado Plan 2014, el cual fue percibido como un paso importante hacia la innovación curricular, a instancias de la introducción de una serie de unidades curriculares obligatorias de carácter práctico, las también citadas Prácticas Articuladoras (PA), que representaron una gran novedad en la formación de las/os nuevas/os Licenciadas/os en Nutrición. En el Plan 2014 se caracterizan estos espacios prácticos como:

un espacio de articulación horizontal de la formación teórica con la práctica, integrando contenidos de varias unidades curriculares; pudiendo a su vez funcionar como eje vertical que articule los diferentes ciclos del Plan de Estudios a través de prácticas de grado creciente en complejidad. Se caracterizan por ser interdisciplinarias y/o multiprofesionales, con una inserción estudiantil sostenida en comunidades e instituciones, organizaciones a nivel urbano y rural con alcance nacional. (EN-Udelar, 2014, p. 14)

En el documento, realizado en el marco de la implementación del plan, se define a la PA como:

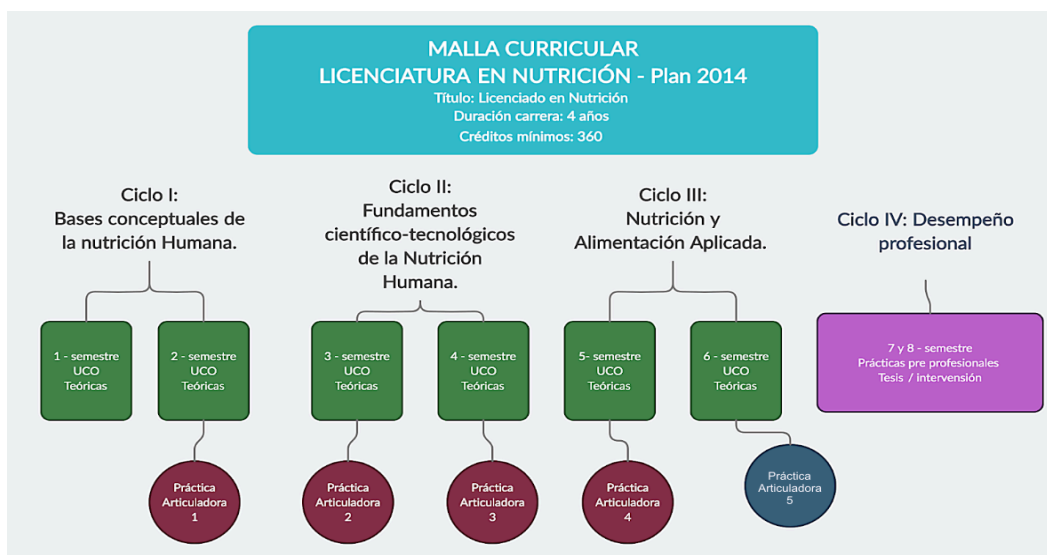
experiencias formativas de alta complejidad, porque representan diversos planos de intervención, se asumen compromisos en su puesta en marcha e involucran un abordaje desde la integralidad desde una visión amplia, que implica contemplar la formación de competencias generales y específicas, la articulación de las funciones universitarias y el abordaje de los objetos de conocimiento desde la integración de diferentes disciplinas. (EN-Udelar, 2017, p. 7)

Estas prácticas se llevan a cabo entre el segundo y el sexto semestre de la carrera correspondiente al tercer año, como se muestra en la Figura 1.

⁴Como los esfuerzos de las universidades miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) para promover la seguridad alimentaria en la región, y proyectos de formación y desarrollo relacionados con la temática en el Cono Sur, como los llevados a cabo por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP/NEPA) en Brasil. (Escuela de Nutrición, 2011).

Figura 1

Malla curricular de la Licenciatura en Nutrición (Plan 2014).



Fuente: Adaptación del Plan de Estudios 2014

En el marco de este proceso, algunos EFI y proyectos que ya existían en la EN-Udelar se convirtieron en espacios de práctica que fueron considerados privilegiados para la inserción curricular de las/os estudiantes, y se retomaron y fortalecieron diversas líneas de trabajo que habían sido postergadas en el pasado. En 2018, coincidiendo con el inicio del nuevo plan de estudios, la Unidad Académica de Extensión y Actividades en el Medio de la EN-Udelar asume la coordinación e implementación de las PA, de la primera a la cuarta (PA1 a PA4).

Estas prácticas constituyen los únicos dispositivos con enfoque integral de carácter obligatorio por los que transitan todos los estudiantes de la EN-Udelar. Aunque la Licenciatura aún cuenta con EFI y Proyectos de Extensión, estos no son obligatorios, y el camino que se ha tomado para su curricularización ha sido el de reconocerles como Unidades Curriculares Optativas. Sin embargo, esta estratificación curricular puede plantear problemas dado que, al colocar a las optativas en una categoría diferente, se corre el riesgo de que estas sean percibidas como menos importantes, o “de segunda”, para la formación de las/os Licenciadas/dos en Nutrición. En este sentido, se podría generar una jerarquización implícita de los saberes y experiencias educativas. Como señala Camilloni (2001), un diseño curricular inadecuado puede conducir a sesgos en la formación, ya que se priorizan ciertas experiencias y conocimientos sobre otros, dejando fuera de lo obligatorio

espacios que resultan valiosos, como, por ejemplo, los de extensión. Sin embargo, la inclusión en el currículo de las materias optativas debería darles su debido lugar y reconocer su relevancia, haciendo que se perciban como parte del trayecto formativo.

Cabe destacar que con la creación de las PA se logra la inserción temprana de las/os estudiantes en espacios de trabajo directo con la población y en territorio, aspecto importante en la formación de profesionales que no estaba presente en los planes anteriores hasta la implementación de las llamadas prácticas preprofesionales, que se realizaban recién en el último año de la Licenciatura.

Al estudiar la formación de las/os licenciadas/os en Nutrición, Elichalt (2015) destaca la importancia, en la educación superior, del diálogo constante entre teoría y práctica, en lugar de perpetuar la dicotomía entre ambas, una perspectiva que contribuye a evitar la reducción, presente en la universidad, que separa el conocimiento académico del desarrollo de habilidades operativas relacionadas con el campo laboral. A su vez, expresa que estos espacios deben permitir el desarrollo continuo del conocimiento, la reflexión crítica y la construcción de nuevos principios sociales basados en la democracia, la participación, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Si bien la enseñanza universitaria es esencialmente teórica, debido a que, como sostiene Camilloni (2001), “lo que enseña la universidad es, precisamente, teoría” (p. 44), la autora también subraya que la práctica siempre es indispensable, y que la relación entre ambas — teoría y práctica— debe ser bien resuelta, en el entendido de que, en la formación universitaria, se debe ayudar a la/el estudiante a desarrollar la capacidad de interpretar, aplicar y construir teoría basada en problemas específicos que se le presenten.

En el área de la salud, esta articulación cobra especial relevancia, dado que en la práctica profesional se debe ser capaz de identificar estrategias y desarrollar habilidades que permitan la acción en su campo de desempeño y no limitarse a la sola aplicación de conocimientos teóricos. El aprendizaje radica en la capacidad para integrar esa teoría con la práctica en un proceso dinámico que se adapte a las realidades y contextos en los que se desarrolla y no solamente en la resolución de casos prácticos a través del conocimiento teórico.

En este marco, entendemos que las Prácticas Articuladoras, los EFI y los proyectos de Extensión son espacios propicios para que se puedan poner en juego habilidades tanto académicas como profesionales, una vez que fomentan el desarrollo de habilidades discursivas y colaborativas trabajando fuera del salón de clase y en contacto con la

comunidad, conectando con problemas concretos que enriquecen su formación teórica y práctica. Al desempeñarse en contacto directo con el territorio, junto a la comunidad y partir de problemas reales, las prácticas integrales reconfiguran el acto educativo y redistribuyen el poder entre los diferentes actores que participan de dicho proceso, viéndose enriquecida la enseñanza y la investigación contextualizada (Tommasino, 2008).

3. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa y transversal, y toma alguna de las estrategias de Investigación-Acción Educativa, puesto que permite “estudiar un área problemática de las prácticas educativas en su escenario natural y buscar formas de resolverlo” (Martínez, 2014, p. 60). Lucarelli (2004), haciendo referencia al pensamiento de Paulo Freire, destaca a su vez la importancia de “la concientización y la creación de comunidades críticas de enseñantes que, a través de la investigación participativa, se orienten a la transformación de lo indagado” (p. 39).

Las Unidades de Análisis fueron los dispositivos formativos con enfoque integral existentes en la EN-Udelar al momento de ser realizado el trabajo de campo en la Licenciatura en Nutrición. Estos espacios fueron:

- Espacios de Formación Integral (EFI)
- Proyectos de Extensión
- Prácticas Articuladoras (PA)

3.1 Técnicas de recolección y generación de información

En la Tabla 1 se presentan las técnicas de generación de información utilizadas en la presente investigación.

Tabla 1

Técnicas de generación de información

Técnica	Fuente
Análisis documental	Ordenanza de Grado, Plan de Estudios 2014 e informes relacionados, resoluciones de la Comisión Directiva de la Escuela de Nutrición y del Consejo Directivo Central, informes de diseño e implementación de PA, informes de Comisión Carrera y documentos sobre Prácticas Integrales.
Entrevistas individuales	5 informantes calificadas/os (con amplia trayectoria en cogobierno y en extensión).
Entrevistas grupales	2 grupos: uno con docentes y otro con estudiantes, vinculadas/os a los mismos dispositivos formativos con enfoque integral.
Instancia de Retroalimentación	Con las/os participantes de los grupos de entrevista, tanto docentes como estudiantes.

3.1.1 Procedimiento de recolección y generación de información

En una primera etapa, aunque no en la única, la investigación se apoyó en la revisión documental, lo que permitió reconstruir la historia y, en particular, el marco normativo-institucional de la Licenciatura en Nutrición. Se analizaron también la Ordenanza de Grado, el Plan de Estudios 2014, las resoluciones centrales (CDC) y las de la Dirección de la EN-Udelar, así como documentos específicos sobre Prácticas Integrales e informes que acompañaron el diseño y la implementación tanto del propio Plan 2014 como de las Prácticas Articuladoras. A este corpus se añadieron las actas y los informes de la Comisión Carrera, fuente que resultó necesaria para rastrear las decisiones curriculares que a lo largo de los años han influido en los dispositivos con enfoque integral, particularmente en las PA.

El entrecruzamiento de estos textos ofreció un panorama histórico-político de la formación, y permitió definir qué dispositivos sería posible incluir en este trabajo.

Una vez realizado ese primer análisis, se identificaron las y los actores de cada dispositivo formativo con enfoque integral, siguiendo los criterios de inclusión que se explicarán más adelante, de modo de que todas las personas entrevistadas, docentes y estudiantes pertenecieran al mismo espacio formativo. De esta manera, cada par docente-estudiante comparte el dispositivo que se analiza, pudiendo obtener una mayor coherencia entre las fuentes de información y las unidades de análisis.

El trabajo de campo se organizó en dos momentos complementarios y articulados. En primer lugar, se llevaron a cabo entrevistas individuales a cinco informantes calificadas/os, referentes del cogobierno y de la extensión universitaria, que participaron en los procesos de diseño e implementación de dispositivos formativos integrales y del Plan 2014. Estas entrevistas siguieron una pauta semiestructurada (ver Apéndice A) que indaga en la definición del perfil profesional de la/el Licenciada/o en Nutrición, los cambios disciplinares e institucionales que por los que ha atravesado la Licenciatura, las percepciones en cuanto a la integralidad y sus aportes en la formación de las/os nutricionistas y el lugar que estos dispositivos tienen en la formación.

En segundo término, se desarrollaron dos entrevistas grupales: una con docentes tutoras/es y otra con estudiantes avanzadas/os, todas/os pertenecientes a los dispositivos previamente seleccionados. La guía que orientó estos encuentros (Ver Apéndice B) profundizó en la comprensión que docentes y estudiantes tienen sobre la integralidad, en los relatos y percepciones que tienen sobre lo vivido por ellas/ellos en estos dispositivos en cuanto a los aprendizajes, desafíos y aportes percibidos a la construcción del perfil profesional. Tanto las

entrevistas individuales como los grupos focales se planificaron para durar un máximo de dos horas, aunque en la práctica tuvieron una duración promedio de una hora y cuarenta y cinco minutos. Todas las sesiones fueron grabadas en audio, se tomaron notas de contexto y, posteriormente, se transcribieron de forma literal para el análisis.

La transcripción íntegra de estas conversaciones dio paso a un análisis de contenido inicialmente abierto, que fue articulando categorías a priori (derivadas de los objetivos de la investigación), con otras categorías emergentes que brotaron de los relatos. Las primeras líneas de análisis se devolvieron a las/os participantes de las entrevistas grupales en una instancia de retroalimentación que funcionó como ejercicio de validación y ampliación del análisis. Las observaciones, matices y aclaraciones realizadas por docentes y estudiantes fueron incorporadas al análisis, fortaleciendo la reflexividad, incorporando sus voces y ampliando la mirada. Finalmente, la triangulación entre el material documental, las entrevistas y la retroalimentación permitió construir una síntesis transversal que sostiene los capítulos de resultados y discusión, en la que confluyen las voces de quienes forman parte activa de los dispositivos formativos con enfoque integral.

3.2 Criterios de inclusión y selección de los dispositivos formativos con enfoque Integral

Para acercarnos a una mirada completa, en todos los casos se seleccionaron aquellos dispositivos cuya trayectoria (inicio, desarrollo y cierre) ya estaba concluida antes del inicio del trabajo de campo (2023). Se identificaron entonces un total de dos EFI, un Proyecto de Extensión y un total de 7 Prácticas Articuladoras.

Cabe recordar que las PA se inician en el segundo semestre del primer año de la Licenciatura, y concluyen a finales del primer semestre del tercer año. Aunque cada propuesta está diseñada para ser cursada de manera secuencial y mantener una continuidad (PA1 → PA4), esto no siempre es posible, como podremos ver más adelante en esta investigación. Por este motivo, para el caso de estas prácticas se realizaron ulteriores criterios de selección:

1. Las propuestas seleccionadas deben de haber iniciado en la PA1 y concluido en PA4 sin interrupciones, de modo que pudiera analizarse la secuencia completa.
2. Mantuvieron el mismo equipo docente, la misma propuesta pedagógica y/o el mismo territorio o comunidad de referencia a lo largo de los dos años.

Este conjunto de criterios permitió trabajar con dispositivos cuya lógica interna permaneció estable y cuyo proceso completo podía ser narrado tanto por docentes como por estudiantes, manteniendo la coherencia en el análisis longitudinal.

En la Tabla 2 se resumen los dispositivos formativos con enfoque integral incluidos en este estudio, y a continuación se describen aquellos que finalmente participaron en el trabajo de campo.

Tabla 2

Dispositivos formativos con enfoque integral incluidos en esta investigación

Dispositivo	Descripción	Objetivos
Prácticas Articuladoras (PA)	Unidades Académicas Obligatorias de carácter semestral, con duración de 11 semanas (PA1-PA3) y 15 semanas (PA4).	Articular teoría y práctica, integrar funciones universitarias, y fomentar competencias generales y específicas en contextos reales.
Proyecto de Extensión (Casavalle)	Propuesta comunitaria desarrollada en el Complejo SACUDE, enfocada en trabajo comunitario con perspectiva integradora - Se reconoce como UCOp	Fortalecer la integración comunitaria, reflexionar sobre procesos comunitarios y promover salud integral.
EFI: Extensión Rural	Unidad Curricular Optativa con enfoque en comunidades rurales, abordando problemáticas en familias rurales con herramientas metodológicas específicas.	Formación integral en contextos rurales, reflexión crítica sobre producción familiar y problemáticas comunitarias.
EFI: TAACAs - La rehabilitación integral a través de las terapias asistidas con animales ⁵	Unidad Curricular Optativa centrada en terapias asistidas con animales para la rehabilitación integral, con salidas de campo.	Rehabilitación integral a través de interacciones con animales en un contexto comunitario.

⁵ La rehabilitación integral a través de las terapias asistidas con animales - TAACAs - cumplía los criterios de selección, pero no fue posible contar con la participación de su docente y estudiante, por lo que no se pudo incluir.

3.2.1 Prácticas Articuladoras

1. "Acercando generaciones, de la producción al plato" donde se realizó una Coordinación con la Unidad Agroalimentaria Metropolitana (UAM). La población con la que se trabajó constó de adolescentes de un centro educativo vinculado y un grupo de adultos mayores.
2. "Primera infancia: fortaleciendo lazos con la comunidad". Realizada en el Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) Los Teritos, cuyo objetivo fue el de fortalecer los lazos con la comunidad y la atención a la primera infancia en el lugar.
3. "Cocina Comunitaria en Solymar Norte", donde se realizó acompañamiento y formación de emprendedores y vecinos de la cocina comunitaria, con un enfoque en la elaboración de alimentos y el cuidado de la salud de la comunidad.
4. "Articulando conocimientos y habilidades en Servicios de Producción de Alimentos" donde se trabajó a nivel territorial, específicamente en servicios de producción y comercialización de alimentos, y se abordaron temas como manipulación de alimentos, análisis nutricional de preparaciones y marketing, entre otros. Esta última propuesta ha enfrentado mayores desafíos en relación con las variaciones en la población a lo largo de las PA. Esto se debe a que los servicios con los que se trabajó fueron fruto de la autogestión por parte de los estudiantes, lo que conllevó a cambios en algunos de ellos a lo largo de los dos años.
5. "Fortalecimiento de la concepción alimentaria y nutricional en diferentes comunidades". Al igual que en el caso anterior, las poblaciones con las que se trabajó fueron autogestionadas por las/os estudiantes. El trabajo realizado se centró en el papel de la/el licenciada/o en Nutrición en la interacción con personas y poblaciones, enfocándose en la creación y aplicación de herramientas para llevar a cabo diagnósticos alimentario-nutricionales con especial atención a la Seguridad Alimentaria Nutricional. Se hizo hincapié en la evaluación del consumo de alimentos, así como en la planificación y ejecución de actividades comunitarias.

Cada propuesta fue supervisada por una/un docente, quien normalmente tenía a su cargo dos grupos de aproximadamente 30 estudiantes cada uno, excepto en el caso de una de las propuestas, donde la docente estaba a cargo de un solo grupo de 30 estudiantes.

3.2.2 Proyecto de Extensión en Casavalle “Construyendo Salud en comunidad”

Este proyecto tiene sus antecedentes en 2016, y en la actualidad, una de sus propuestas se desarrolla en el Complejo Municipal Salud, Cultura y Deporte (SACUDE), en el marco de una Unidad Curricular Optativa (UCOp). SACUDE “es una apuesta a mejorar la calidad de vida de los vecinos y vecinas de la zona buscando el acceso democrático a la cultura, el deporte y la salud” (Intendencia de Montevideo [I.M.], 2024, párr. 2)., donde una docente de la Escuela de Nutrición participa en diversas propuestas formativas. Como parte del proyecto de extensión llevado a cabo con esta comunidad, esta docente presenta la UCOp *Trabajo con la comunidad*, en colaboración con otras dos docentes, curso que se imparte durante el segundo semestre del año y tiene una duración de dos meses. Los cupos para esta optativa están destinados a 40 estudiantes de la EN-Udelar, y a quienes se suman 5 estudiantes de otras carreras que participan como electiva. El objetivo principal de este curso es “comprender los elementos del trabajo comunitario y del proceso comunitario desde una mirada reflexiva e integradora” (EN-Udelar, 2024a, p. 1). La modalidad de trabajo se presenta en el programa como híbrida (con encuentros presenciales y otros virtuales sincrónicos y asincrónicos), siendo los encuentros teóricos en el Edificio Polivalente Parque Batlle y los encuentros prácticos en el complejo SACUDE.

3.2.3 Espacio de Formación Integral: Extensión Rural

Este Espacio de Formación Integral (EFI) se lleva a cabo en colaboración con la Facultad de Veterinaria y, al día de la fecha, cuenta con una trayectoria de 10 años. En el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Nutrición se presenta como una UCOp llamada *Acercamiento al medio rural para el abordaje con familias y colectivos rurales*. Este programa, al igual que en el caso anterior, se imparte durante el segundo semestre del año, con una duración aproximada de un mes y medio, y cuenta con un cupo máximo de 25 estudiantes (veinte de la EN-Udelar como optativa y cinco de otros servicios como electiva).

Sus objetivos son: “propiciar la formación integral de los estudiantes en las diferentes ruralidades y la producción familiar para el ejercicio del rol profesional. Conocer

herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan reflexionar sobre diversas problemáticas que afectan a una comunidad rural” (EN-Udelar, 2024b, p.1). En cuanto a su metodología y modalidad de trabajo, el programa especifica que se basará en actividades teórico-prácticas en modalidad semipresencial, con actividades tanto asincrónicas como presenciales. Además, se llevan a cabo salidas obligatorias al territorio, con destino a Maldonado (EN-Udelar, 2024b).

3.3 Criterios de inclusión y selección de las/os participantes

Las/os participantes fueron seleccionadas/os de manera tal que se pudiera obtener una perspectiva amplia y heterogénea que proporcione una visión amplia de las percepciones y relatos, de estudiantes y docentes, sobre los dispositivos formativos con enfoque integral de la Licenciatura en Nutrición.

3.3.1 Informantes calificados

Se consideró informantes calificados a aquellas personas que desempeñaron, y/o aún desempeñan, roles destacados en el cogobierno y las estructuras de gestión asociadas con la formulación e implementación del Plan de Estudios. Además, se consideraron dentro de esta categoría a aquellos con experiencia significativa en dispositivos de formación integral. Se incluyeron entonces: miembros de Comisión Carrera, docentes involucrados en la creación de espacios académicos y formales de extensión en la EN y APEX.

Criterios de selección:

- **Amplia Experiencia Institucional:** las/os participantes fueron seleccionadas/os por su participación activa y significativa en el diseño y ejecución del Plan de Estudios, asegurando una comprensión profunda de los procesos académicos y curriculares.
- **Trayectoria:** Se priorizó la inclusión de personas con una sólida trayectoria en dispositivos de formación integral, garantizando una visión holística de la experiencia educativa.
- **Representación Disciplinar:** Se buscó que las/os participantes fueran por personas pertenecientes a diversas áreas disciplinares de la nutrición,

enriqueciendo la perspectiva y abordando la integralidad desde múltiples enfoques académicos.

- Equilibrio de Género: Aunque inicialmente se presentó un desbalance de género, siendo que todas eran del género femenino, se realizó un esfuerzo para ampliar la inclusión. Tras consultar a las entrevistadas sobre posibles sugerencias adicionales, se logró la incorporación de un docente, que no solo cumplía con los criterios establecidos, sino que también contribuyó a alcanzar una representación de género más cercana a la realidad de la institución, donde hay una amplia mayoría de personas que se identifican con el género femenino.

Estos criterios se tradujeron en la realización de un total de cinco entrevistas. La diversidad de las áreas disciplinares de la Nutrición se vio reflejada en las/os participantes, abarcando campos como la investigación de alimentos desde las ciencias básicas y aplicadas, la nutrición social y la salud pública, así como la gestión, administración y la educación alimentario-nutricional.

3.3.2 Entrevistas grupales

Un criterio transversal a ambas entrevistas grupales (docentes y estudiantes) fue el seleccionar a quienes hubiesen iniciado y finalizado el recorrido por el dispositivo formativo con enfoque integral previamente seleccionado (PA1 → PA4, EFI o Proyecto), al momento del trabajo de campo, realizado en 2023. Esto favoreció, además, que cada par docente-estudiante proviniera del mismo dispositivo, pudiendo obtener una mirada amplia sobre el mismo recorrido desde los diversos roles y trayectorias.

A partir de esta premisa común, se desglosan a continuación los criterios específicos, en dos bloques: Docentes y Estudiantes.

Docentes: Inicialmente, fueron seleccionadas/os un total de 8 docentes, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Una/un docente de la EN-Udelar por EFI, y por proyecto de extensión, que hayan participado durante toda la propuesta al momento de realizar el trabajo de campo

(segundo semestre del 2023), de haber más de una/o, se seleccionaría aquella/el que fuere responsable de la misma.

- Un docente por PA que haya sido realizada de forma continua, abarcando desde la PA1 hasta la PA4, culminando el proceso previo a la realización del trabajo de campo (segundo semestre del 2023), de haber más de una/o, se seleccionaría aquella/el con mayor antigüedad en la propuesta y/o que fuere responsable de la misma.

Otros criterios que se buscaron, pero no fueron excluyentes:

- Equilibrio de género: Se buscó una representación lo más equitativa posible, teniendo en cuenta la realidad institucional.
- Trayectorias: se buscó que las/os participantes fueran docentes con diferentes niveles de antigüedad, desde profesores recientemente incorporados a la EN-Udelar, hasta aquellos con una trayectoria más extensa.
- Unidades Académicas: además de los dispositivos con enfoque integral se buscó que las/os participantes docentes fueran diversas/os en su anclaje académico (de diferentes áreas disciplinares de la nutrición), para abordar la integralidad desde distintas perspectivas.

Durante la convocatoria se contactó a tres docentes referentes de dispositivos optativos: dos a cargo de EFI y una/uno responsable de un Proyecto de Extensión. La/os tres poseen una trayectoria consolidada, a la vez que algunos de estos espacios llevan cerca de diez años de funcionamiento. Para las Prácticas Articuladoras (PA) se convocó a cinco docentes con perfiles y antigüedades diversas.

El día que se realizó la entrevista grupal a docentes, participaron un total de cinco: una/un docente de EFI, una/un docente de proyecto (que se unió a la entrevista ya en curso), y 3 docentes de PA. La representación masculina, inusual en la EN-Udelar, fue de dos participantes, quedando casi equitativo con el género femenino. Las tres personas que no pudieron participar comunicaron su ausencia el día anterior e incluso el mismo día de la entrevista, por motivos de índole personal, familiar o laboral, circunstancias que no pudieron anticipar al momento de confirmar su participación durante la convocatoria.

Cabe destacar que algunas/os docentes participan en diversas unidades académicas a lo largo del año académico, aportando una mirada transversal en torno al problema de esta

investigación. Otras/os docentes, principalmente las/os más recientes en la institución, participan exclusivamente en el dispositivo por el cual fueron convocadas/os. Las edades oscilaron entre los 30 y 41 años y la antigüedad en la EN-Udelar entre los 2 y 13 años.

Respecto a la participación en otros dispositivos integrales, tres participantes se limitan al espacio que motivó su convocatoria (especialmente en el caso de aquellas/os docentes de PA). De las/os restantes, una/un ha participado de otros EFI, y otra/o combina su rol en el Proyecto de Extensión con la tutoría de PA.

Estudiantes: Para captar la mirada estudiantil sobre los mismos dispositivos, se seleccionó al azar un/a estudiante por cada experiencia previamente incluida en el estudio (total = 8). La selección se basó en los siguientes criterios:

- Ser estudiantes activas/os y cursar el tercer ciclo o más (ser estudiantes avanzados) al momento del trabajo de campo (segundo semestre del 2023).
- Haber completado todo el recorrido del dispositivo (PA1→PA4, EFI o Proyecto).
- Procurar el balance de género dentro la realidad de la carrera, mayoritariamente femenina.

Tras la identificación de candidatas/os que cumplían con los criterios establecidos, se aplicó una randomización simple en Excel, para la selección final de una/un participante por dispositivo formativo con enfoque integral de esta investigación. A pesar de los esfuerzos iniciales, se encontró que varias/os estudiantes no estaban disponibles para participar, o no respondieron a la invitación, por lo que se solicitó apoyo a las/os docentes, quienes contribuyeron en la convocatoria para contactar reemplazos. Finalmente, se logró la confirmación y participación de cinco estudiantes, cuatro de las/os cuales compartían dispositivos con los docentes que finalmente participaron en la entrevista grupal. Las edades oscilaron entre los 20 y los 24 años (promedio: 22 años), solo una/un estudiante se encontraba cercana/o al egreso, mientras que el resto se encontraba cursando el tercer ciclo.

En cuanto a sus trayectorias en dispositivos formativos con enfoque integral, se identifican diversas experiencias en el grupo. Una/un estudiante había cursado únicamente la PA por la que fue convocada/o; las/os demás habían participado en al menos dos dispositivos diferentes, combinando PA con: un EFI de Facultad de Agronomía, un curso sobre huerta del Espacio Interdisciplinario, una optativa en el proyecto "Territorio y Comunidad" (en

SACUDE) y una electiva en APEX sobre "Clínica en salud comunitaria y los grupos de abordaje interdisciplinarios". Una/o, además, cursaba simultáneamente la carrera en ISEF y participó en el Proyecto "Boston River".

En el caso de aquellas/os estudiantes convocadas/os por la PA: una/o de ellas/os mantuvo la misma propuesta y docente, desde la PA1 a la PA4, sin inconvenientes. Otra/o estudiante permaneció en una misma propuesta con la/el misma/o docente, aunque las poblaciones con las que trabajaron variaron debido a problemas organizativos con algunas instituciones. Las otras dos situaciones fueron excepcionales y se relacionan con las dificultades de convocatoria: una estudiante cambió de PA a mitad del recorrido y otra mantuvo la propuesta, aunque con un nuevo docente. Estas desviaciones respecto de los criterios originales (continuidad de propuesta, docente y territorio) obedecen a que las primeras personas contactadas no estuvieron disponibles y los reemplazos surgieron de la convocatoria que gestionaron las y los docentes con su último grupo de PA4. Si bien no se cumple estrictamente la lógica de continuidad, se preservó la correspondencia docente-estudiante dentro de cada dispositivo, aunque sea en el último tramo de la PA.

Por último, al momento de realizar la entrevista grupal, no fue posible contar con estudiantes de los EFI propios de la EN-Udelar, esto respondió a las siguientes dificultades: los grupos eran muy reducidos, entre seis y nueve estudiantes; la mayoría de sus integrantes se encontraban en etapa de egreso o ya no residían en Montevideo; y en uno de los casos, la persona que había confirmado no pudo participar por inconvenientes personales de último momento.

En contrapartida, la participación de las/os estudiantes convocadas/os por las PA y el Proyecto de Extensión fue más accesible y fluida, probablemente porque cada propuesta cuenta con cupos mínimos de treinta estudiantes (y, en algunos casos, más de un grupo), lo que amplió el universo potencial de participantes.

A continuación, en la Tabla 3, se resumen las principales características de las personas incluidas en el estudio y que efectivamente participaron de las instancias de entrevista.

Tabla 3*Principales características de las/los participantes en las entrevistas*

Participantes	Descripción	Número de Participantes final
Informantes Calificados	Miembros del cogobierno, que participaron del proceso de diseño del plan de estudios 2014, con amplia trayectoria en dispositivos integrales.	5 participantes (4 del género femenino, 1 del género masculino)
Docentes	Docentes participantes en PA, EFI y Proyectos de Extensión incluidos en esta investigación. Incluyen diversos niveles de experiencia y anclajes académicos.	5 participantes (3 del género femenino, 2 del género masculino)
Estudiantes	Estudiantes avanzados (ciclo 3 en adelante) seleccionadas/os a partir de los dispositivos incluidos en esta investigación.	5 participantes (4 género femenino, 1 género masculino).

3.4 Consideraciones éticas

Es importante destacar que todo el trabajo de campo se desarrolló bajo cuidado de la confidencialidad y la autonomía de quienes participaron. Antes de cada entrevista, individual o grupal, se abrió un momento para revisar, junto a las personas invitadas, el Consentimiento Informado (Ver Apéndice C) que había sido enviado previamente por correo electrónico. En este documento se detalla: el propósito de la investigación y su relevancia; las actividades previstas (formas de registro, tiempo estimado, entre otros aspectos); la ausencia de riesgos y de retribución económica; la protección de la identidad y el derecho a interrumpir la participación en cualquier momento, sin consecuencias académicas ni laborales. Cada participante dispuso de tiempo para leer el texto, aclarar dudas y, en caso de conformidad, firmarlo. Todas y todos lo hicieron sin objeciones y las entrevistas se desarrollaron con normalidad y de manera fluida. En esta misma línea, para resguardar su anonimato, las voces recogidas se presentan mediante un sistema de codificación alfanumérica: las/os estudiantes se identifican como E1, E2, E3..., las/os docentes como D1, D2, D3..., y las/os informantes calificadas/os como IC1, IC2, IC3... Cabe destacar que solo yo, como investigadora, poseo el registro que vincula estos códigos con las personas participantes, el cual no forma parte, ni formará, de la documentación pública de la tesis.

Previo a la convocatoria de las/los participantes, la investigación obtuvo el aval del Comité de Ética de la EN-Udelar para realizar el trabajo de campo y, paralelamente, se gestionó y obtuvo la autorización formal de la Dirección de la Escuela de Nutrición para: acceder a documentos institucionales de circulación restringida; utilizar espacios físicos para las entrevistas presenciales; y establecer contacto con docentes y estudiantes a efectos de la convocatoria.

Con estas acciones se buscó que el proceso cumpliera los lineamientos éticos de la Udelar y que la información aportada quede resguardada de manera adecuada, cumpliendo el compromiso de confidencialidad asumido con cada persona entrevistada.

3.5 Análisis de la información

Para interpretar la información se utilizó la técnica de análisis de contenido categorial, método que, como señala Vázquez Sixto (1996), permite descomponer los datos en unidades que a su vez se agrupan en categorías que dialogan con los objetivos del estudio. La construcción de las categorías de análisis implicó lecturas reiteradas de las entrevistas y una codificación abierta que iluminó conceptos, y palabras recurrentes, que se reagruparon en una matriz donde convivieron categorías a priori y otras emergentes. De ese trabajo surgieron tres grandes categorías, y sus respectivas subcategorías, capaces de sintetizar los aportes y reflexiones de docentes y estudiantes sobre los dispositivos formativos con enfoque integral.

Con la matriz inicial se elaboró un análisis preliminar, trabajado luego en conjunto a las/os docentes y estudiantes que participaron de las entrevistas grupales, en una instancia de retroalimentación, para recoger sus miradas y ampliar el análisis. Incorporadas esas voces se realizó un análisis transversal que puso en diálogo todas las fuentes y permitió una visión global de la información recabada.

3.5.1 Categorías de análisis

Como fue adelantado, se produjeron tres grandes categorías que contempla lo compartido por docentes y estudiantes sobre los dispositivos formativos con enfoque integral y su aporte al desarrollo del perfil profesional. Cada categoría reúne subcategorías que capturan matices específicos derivados de la codificación abierta y del diálogo con los objetivos de la

investigación.

La Tabla 4 ofrece una visión sintética del sistema categorial y, a continuación, se desarrollará cada categoría en detalle.

Tabla 4

Categorías de análisis resultantes

Categorías	Subcategorías
1. Perfil Profesional del Licenciado en Nutrición	1.1 Evolución de la profesión 1.2 Formación del Licenciado en Nutrición 1.3 Rol y Ejercicio Profesional
2. Dispositivos Formativos con Enfoque Integral	2.1 Diálogo de Saberes 2.2 Interdisciplina 2.3 Articulación de las Funciones Universitarias 2.4 Estrategias de Enseñanza 2.5 Desafíos y Obstáculos en la Formación Integral
3. Aportes de los Dispositivos Formativos con Enfoque Integral al Perfil Profesional	3.1 Desarrollo de Conocimientos y Habilidades 3.2 Elección y Autonomía Estudiantil 3.3 Experiencias en la Formación Integral 3.4 Diversidad de Roles y Ámbitos Profesionales

1. Perfil Profesional de la/el Licenciada/o en Nutrición

Esta categoría abarca la evolución histórica de la profesión, las habilidades que se necesitan para su ejercicio y el rol que desempeñan las/os nutricionistas en distintos espacios.

1.1 Evolución de la profesión: explora los cambios históricos en el campo de la nutrición desde la perspectiva de las/los entrevistadas/os y los documentos analizados.

1.2 Formación del Licenciado en Nutrición: analiza las ideas que estudiantes y docentes poseen acerca de qué saberes y/o habilidades consideran importantes para el ejercicio de la nutrición a la luz, además, de los cambios que la Licenciatura haya tenido.

- 1.3 Rol y Ejercicio Profesional: analiza desde las voces de las/os entrevistadas/os el alcance de la práctica profesional y los diferentes roles que desempeñan las/os Nutricionistas en diversos espacios, como pueden ser, por ejemplo: el clínico, el comunitario, el industrial y en la elaboración de políticas.

2. Dispositivos Formativos con Enfoque Integral

En esta categoría, se analiza cómo estos dispositivos buscan articular la enseñanza, la investigación y la extensión y si promueven, o no, una formación que trascienda los límites del aula, según las voces de las/os participantes. A través de subcategorías como el diálogo de saberes, la interdisciplina y la articulación de las funciones universitarias, se exploran las metodologías y estrategias pedagógicas empleadas. Se abordan también aquí los desafíos y/o posibles obstáculos que, según las/os entrevistadas/os, enfrenta la implementación de este tipo de dispositivos formativos.

- 2.1 Diálogo de Saberes: se pretende comprender si en estos dispositivos se produce intercambio de saberes, y de producirse, cómo entienden las/os entrevistadas/os que es dicho intercambio, y qué se produce a través de este.
- 2.2 Interdisciplina: la interdisciplina es uno de los aspectos que hacen a la formación integral, por lo tanto, esta subcategoría abarca la colaboración entre diferentes disciplinas en el abordaje de problemas complejos, tanto en el campo profesional como en el aprendizaje.
- 2.3 Articulación de las Funciones Universitarias: se aborda cómo las funciones de enseñanza, investigación y extensión se integran en los diversos dispositivos estudiados. Se analiza de qué manera estas funciones se articulan en el proceso educativo, si es que lo hacen, combinando el conocimiento teórico con la resolución de problemas reales.
- 2.4 Estrategias de Enseñanza: A través de los relatos de las/os entrevistadas/os se pretende conocer cómo se presentan las estrategias utilizadas en los dispositivos formativos con enfoque integral, tanto aquellas que se reconocen como orientadas (o no) al pensamiento crítico, la participación activa y la conexión entre la teórica y la práctica, como a los factores que, según las/os participantes, facilitan u obstaculizan dichos aspectos.

2.5 Desafíos y Obstáculos en la Formación Integral: Esta subcategoría ayuda a identificar aquellos desafíos y/o posibles obstáculos al momento de pensar en la implementación de estos dispositivos, se pueden encontrar aquí desde aspectos logísticos, limitaciones curriculares, hasta la resistencia al cambio en diversos espacios.

3. Aportes de los Dispositivos Formativos con Enfoque Integral al Perfil Profesional

A través de los relatos de las/os entrevistadas/os se busca analizar si y cómo los distintos dispositivos formativos con enfoque integral aportan, o no, al perfil profesional del Licenciado en Nutrición. Se abordan aspectos como el desarrollo de habilidades, la autonomía estudiantil, y la aplicación de la teoría en contextos reales. A través de la diversidad de dispositivos y su inserción en diferentes espacios y ámbitos profesionales, se analiza en qué medida estos podrían, o no, estar contribuyendo a formar nutricionistas que puedan desempeñarse de manera crítica, contextualizada y ética en un entorno de constantes cambios.

3.1 Desarrollo de Conocimientos y Habilidades: Según las voces de las/os entrevistadas/os se pretende analizar si la formación integral contribuye, y si lo hace, en qué medida lo hace, al desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de la profesión.

3.2 Elección y Autonomía Estudiantil: se analiza las voces de las/os entrevistadas/os que, positiva o críticamente, relatan el grado de autonomía presente al momento de elegir los dispositivos formativos con enfoque integral y la influencia que esa elección (o su ausencia) tuvo en las trayectorias estudiantiles y en sus aprendizajes.

3.3 Experiencias en la Formación Integral: se incluyen los relatos de las/os entrevistadas/os en cuanto a sus vivencias y pasajes por los dispositivos, analizando en qué medida dichas experiencias propiciaron, o no, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la creatividad y la articulación entre teoría y práctica.

3.4 Diversidad de Roles y Ámbitos Profesionales: se analiza la variedad de roles profesionales y contextos en los que pueden trabajar las/os Licenciadas/os en

Nutrición, teniendo en cuenta los desafíos en la inserción laboral, en ámbitos en los que se necesita desempeñar diferentes funciones y en qué medida la formación integral prepara a las/os egresadas/os para dichos espacios.

Como se mencionó, dentro de las categorías encontramos algunas subcategorías que son emergentes, es decir, que no se derivan directamente de los objetivos de esta investigación, sino del proceso de categorización del contenido de las entrevistas, lo cual representó una ampliación de las perspectivas. Dentro de estas subcategorías emergentes se encuentran: aquellas relacionadas con la diversidad de roles y ámbitos profesionales, y la subcategoría referente a la elección, autonomía estudiantil.

4. Resultados

Con la finalidad de presentar la información obtenida en las diversas entrevistas, se describen a continuación los resultados organizados según las categorías de análisis establecidas en este estudio. Para facilitar su comprensión y lectura, cada categoría se presentará en una tabla que sintetiza la información relevante: Perfil profesional del licenciado en nutrición (Tabla 5), Dispositivos formativos con enfoque integral (Tabla 6), Aportes de los Dispositivos Formativos con Enfoque Integral al Perfil Profesional (Tabla 7). Los fragmentos textuales de las entrevistas que se reflejan en esta condensación se desarrollan en el capítulo de discusión.

Tabla 5

Perfil profesional del Licenciado en Nutrición

1. Perfil Profesional del Licenciado en Nutrición	
Subcategoría	Resultados
1.1: Evolución de la profesión	Las personas entrevistadas coinciden en que la profesión tuvo diversos cambios. Si en sus inicios estaba relacionada mayoritariamente a la medicina y al tratamiento de enfermedades, hoy se reconoce un enfoque más amplio e integral, donde la promoción de la salud, la prevención y la participación en políticas públicas encuentran su lugar. Desde esta perspectiva, la salud y la alimentación son comprendidas como derechos fundamentales, lo que amplió los alcances y responsabilidades de la profesión. También se menciona que los planes de estudio han buscado adaptarse a estos cambios, incorporando prácticas de carácter territorial desde los primeros años de formación. Las Prácticas Articuladoras aparecen como una instancia clave en este sentido, permitiendo un acercamiento temprano a los contextos reales de trabajo y favoreciendo un enfoque interdisciplinario. A pesar de estos avances, algunas/os participantes señalan que estos cambios no siempre son suficientes para transformar de manera profunda la formación profesional. De manera general, las/os entrevistadas/os plantean que existe la necesidad de una formación que se aleje del modelo biologicista y médico, el cual entienden sigue existiendo, integrando aún más dimensiones sociales, políticas y culturales en la comprensión de la salud y la alimentación. En cuanto a las percepciones sobre el estado actual de la profesión, podemos decir que son variables. Para algunas/os, la nutrición continúa en una posición de subordinación dentro del campo médico, lo que dificulta el reconocimiento de su autonomía

	dentro del equipo de salud y en la sociedad, mientras que otras/os consideran que la profesión logró avanzar en términos de independencia y diversificación de roles.
1.2: Formación del Licenciado en Nutrición	Las/os entrevistadas/os coinciden en que la formación de la/el Licenciada/o en Nutrición contiene una gran carga teórica y que carece de suficientes experiencias prácticas que permitan aplicar los conocimientos de manera que entienden efectiva. Tanto docentes como estudiantes expresan la necesidad de contar con más oportunidades para desarrollar habilidades genéricas, como ser el desarrollo del pensamiento crítico, fortalecer el trabajo en equipo y mejorar la comunicación. En este sentido, consideran que las PA, aunque valiosas, no son suficientes y que el acompañamiento a las/os estudiantes debería extenderse a lo largo de toda la formación y no solamente en los dispositivos específicos en estudio. Con respecto a las PA en específico, hay diferentes posturas, mientras algunas/os perciben su creación como un avance significativo y necesario, otras/os consideran que estas no han logrado resolver la dicotomía entre teoría y práctica. En varias ocasiones, las/os estudiantes expresan frustración por la falta de experiencias prácticas. Por su parte, algunas/os docentes atribuyen estas limitaciones a restricciones institucionales que escapan a su control. En cuanto a la integración de prácticas con enfoque integral dentro del currículo, existe consenso en que su inclusión en el plan de estudios es fundamental. Sin embargo, las opiniones difieren respecto a su implementación. Mientras algunas/os docentes e informantes calificadas/os valoran su existencia sin mayores reparos, otras/os son más críticas/os, señalando inconsistencias y falta de coherencia entre las habilidades y conocimientos que se desarrollan en estos espacios y el resto de la malla curricular. Se percibe que, aunque en teoría estas prácticas deberían articular con el conjunto de la formación, en la realidad el diálogo con las demás asignaturas es limitado, lo que genera una desconexión con la estructura general del currículo, que sigue siendo más rígida y encorsetada. A esto se suma la insuficiencia de recursos institucionales para garantizar su correcta implementación. Existe consenso en que el plan de estudios proporciona una base generalista, cuya solidez puede variar, pero que en cualquier caso requiere complementación con especialización y desarrollo profesional continuo. Sin embargo, las percepciones sobre la formación posterior es que las opciones de especialización posterior al grado son limitadas o incluso inexistentes en ciertos campos. En este sentido, algunas/os entrevistadas/os consideran que la carrera debería orientarse hacia áreas específicas, con la inclusión de aquellas relacionadas a las

	políticas públicas o la relación entre alimentación y contextos sociales, mientras que otras/os defienden el mantenimiento de un enfoque generalista con posibilidades de especialización posterior.
1.3 Rol y ejercicio profesional	Las/os entrevistadas/os coinciden en que el rol de la/el Licenciada/o en Nutrición no debería estar tan limitado al ámbito clínico, ni restringirse al trabajo en hospitales. Se reconoce la necesidad de una mayor presencia en la comunidad, en la industria alimentaria y en la formulación de políticas públicas, ampliando así el campo de acción de la profesión. Existe, además, una preocupación compartida sobre la percepción que la sociedad tiene del rol de las/os nutricionistas. Se entiende que, para transformar esta mirada, se hace necesario fortalecer el empoderamiento profesional, promoviendo el ejercicio de la profesión con mayor autonomía y solidez. Todas/os las/os participantes coinciden en que el ejercicio profesional debe adoptar un enfoque holístico y humano, considerando los factores sociales, económicos y culturales que influyen en la alimentación. Sin embargo, hay diferencias en cuanto a la dirección que debería tomar la profesión. Algunas/os consideran que es necesario un replanteo profundo para responder mejor a las necesidades actuales, mientras que otras/os creen que los cambios implementados han sido adecuados, aunque requieren consolidación para evitar que se diluyan. También surgen discrepancias en torno a la inserción laboral y las oportunidades profesionales. Mientras algunas/os entrevistadas/os opinan que la carrera tiene un gran potencial y que existen múltiples campos por explorar, otras/os perciben una falta de oportunidades concretas y consideran que la profesión sigue estando restringida a roles más tradicionales. A este respecto, vuelve a aparecer el debate sobre el enfoque generalista de la formación: mientras algunas/os defienden su versatilidad, otras/os plantean la necesidad de una mayor especialización o la definición de trayectorias diferenciadas desde el grado para una mejor preparación hacia el mundo del trabajo y lo que él mismo demanda.

2. Dispositivos Formativos con enfoque integral	
Subcategoría	Resultados
2.1: Diálogo de saberes	Las/os entrevistadas/os consideran el diálogo de saberes como un elemento esencial para la formación integral. Todas/os coinciden en que la horizontalidad y la escucha activa son fundamentales para generar las condiciones adecuadas donde se desarrolle un aprendizaje mutuo y enriquecer la experiencia formativa. En este sentido, valoran positivamente el aprendizaje que surge del contacto con la comunidad y el reconocimiento de los saberes no académicos como conocimientos valiosos y complementarios al saber académico. Tanto estudiantes como docentes destacan la importancia de integrar el saber popular en los espacios educativos, señalando que los conocimientos provenientes de la comunidad enriquecen la formación académica y que el intercambio entre ambos es transformador. Uno de los aspectos compartidos entre las/os entrevistadas/os es la convicción de que el conocimiento debe ser compartido de manera horizontal, sin jerarquías rígidas, promoviendo la escucha y el aprendizaje mutuo dentro de un marco de respeto. Consideran que esta postura es clave para la inclusión real de diversas perspectivas en la formación. Sin embargo, en relación con la horizontalidad, las percepciones varían. Algunas/os estudiantes sostienen que esta debería aplicarse de manera más estricta, ya que no siempre se respeta en la práctica. Por otro lado, algunas/os docentes consideran que, si bien la horizontalidad es un principio fundamental, existen límites naturales en su aplicación, ya que dentro de los espacios académicos y comunitarios siempre habrá diferencias de roles y responsabilidades. Las/os estudiantes mencionan que, en algunos casos, establecer un diálogo real con la comunidad se ve dificultado por la falta de tiempo y las limitaciones institucionales. Algunas/os docentes reconocen estos desafíos, pero sostienen que, a pesar de las dificultades, es posible realizar esfuerzos para fortalecer este enfoque dentro de los marcos y contextos actuales.

2.2: Interdisciplina	Existe consenso en que la mejor forma de abordar problemas complejos, es a través del trabajo interdisciplinario. El trabajo conjunto entre distintas disciplinas y la incorporación de diversas miradas enriquecen los procesos de aprendizaje y las acciones desarrolladas en y con la comunidad, obteniéndose resultados positivos en la formación profesional. Sin embargo, también se reconoce que la interdisciplina no ocurre de manera espontánea. En muchos casos, es necesario buscar activamente la colaboración con otros profesionales para lograr un abordaje más amplio y profundo de las problemáticas y situaciones que se presentan. Entre las/os estudiantes existen diferencias en cuanto a sus experiencias con el trabajo interdisciplinario. No todas/os han tenido las mismas oportunidades de participar en espacios formativos que funcionaran de manera interdisciplinaria, lo que algunas/os consideran una limitación en su formación. Quienes sí lograron integrarse en instancias interdisciplinarias consideran que sus experiencias más enriquecedoras ocurrieron en proyectos específicos y no de manera sistemática en todos los espacios con enfoque integral. En esta línea, algunas/os estudiantes expresan que la interdisciplina, más que una práctica consolidada, sigue siendo un ideal difícil de alcanzar. Por su parte, algunas/os docentes mantienen una visión más positiva sobre su implementación, aunque reconocen los desafíos que implica integrarla de manera efectiva en la formación profesional.
2.3: Articulación de las Funciones Universitarias	Tanto estudiantes como docentes destacan la importancia de articular las funciones universitarias para una formación integral. Coinciden en que los dispositivos formativos estudiados constituyen espacios privilegiados para lograr esta integración, y consideran muy valiosa la posibilidad de participar en proyectos que permitan dicha articulación. Además, expresan que estas experiencias resultan más transformadoras en comparación con las clases teóricas tradicionales. Algunas/os estudiantes perciben que la articulación entre funciones es insuficiente o que, en el caso particular de las PA, las prácticas están demasiado fragmentadas en el tiempo (por el carácter semestral) como para lograr una integración efectiva. Por su parte, aunque las/os docentes reconocen esta dificultad, la atribuyen principalmente a la estructura curricular y a la falta de recursos, sobre todo en lo que respecta a la integración real entre las distintas áreas de formación y la malla curricular. Señalan que la articulación sigue siendo fragmentada, y que aún no se ha logrado una conexión fluida y coherente entre el plan de estudios y las funciones universitarias, lo que dificulta una formación

	verdaderamente integrada.
2.4 Estrategias de enseñanza	Tanto estudiantes como docentes coinciden en que los métodos de enseñanza activos, que promueven la participación y el trabajo práctico en equipo, resultan más efectivos que los enfoques tradicionales basados en clases magistrales centradas en la mera transmisión de conocimiento. Todas/os las/os entrevistadas/os prefieren dispositivos formativos que permitan el aprendizaje en escenarios reales, ya que consideran que estos espacios favorecen la aplicación de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Las/os estudiantes valoran positivamente que en estos espacios el vínculo docente-estudiante, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dé de manera horizontal, sin jerarquías marcadas. Sin embargo, algunas/os docentes reconocen que esta horizontalidad se ve afectada por algunos límites, y que los roles y estructuras de poder siguen estando presentes en los procesos educativos, aunque estos se horizontalicen. A partir de esta discusión, surgieron diferentes visiones sobre los modelos de enseñanza y su coexistencia dentro del plan de estudios. Algunas/os estudiantes consideran que debería haber más oportunidades para participar activamente y aplicar lo aprendido en contextos reales. Sin embargo, algunas/os docentes cuestionan la idea de que la participación sólo deba estar vinculada a las prácticas, argumentando que también debería incorporarse en los espacios teóricos. En este punto, algunas/os docentes plantean que la masividad estudiantil y la falta de compromiso por parte de ciertos estudiantes dificultan la implementación de metodologías más participativas en contextos teóricos, lo que genera una tensión en cuanto a las posibilidades reales de transformar estos espacios. Por otro lado, algunas/os docentes sostienen que la coexistencia de ambos modelos es inevitable y que el problema radica en la falta de articulación entre los distintos espacios de formación. Desde esta perspectiva, más que una dicotomía entre teoría y práctica, la dificultad estaría en lograr una conexión efectiva entre los diversos espacios de formación, permitiendo que dialoguen y que el aprendizaje participativo y aplicado trascienda los límites de las prácticas específicas donde se desarrollan. Un punto en el que hay cierto grado de consenso es la disconformidad con las evaluaciones en estos espacios. Las/os estudiantes sienten que las evaluaciones no siempre reflejan su aprendizaje ni sus vivencias, y consideran que deberían estar más orientadas al desarrollo de habilidades reales. Por su parte, las/os docentes reconocen la dificultad de evaluar estas experiencias con métodos tradicionales, pero plantean que, debido a la masividad estudiantil, no siempre es posible implementar alternativas más ajustadas, aunque las evaluaciones se

	encuentran en un proceso constante de revisión y mejora de criterios y metodologías. Estas discusiones derivan, nuevamente, al debate en torno al plan de estudios. Algunas/os docentes consideran que es necesario realizar cambios drásticos en la organización curricular en su conjunto. En contraste, otras/os plantean que el foco debería estar en mejorar las condiciones dentro del currículo actual, optimizando los recursos disponibles antes de impulsar reformas estructurales de gran alcance.
2.5: Desafíos y obstáculos en la formación integral.	Todos los grupos hicieron referencia, de una u otra manera, a los obstáculos vinculados a la falta de recursos, la rigidez curricular y la masividad estudiantil. Existe un reconocimiento compartido de que las condiciones actuales no siempre favorecen una formación integral. Asimismo, coinciden en que un aprendizaje verdaderamente transformador requiere un compromiso sostenido y una permanencia prolongada en los territorios. En este sentido, todas/os las/os entrevistadas/os acuerdan en que para lograr esa continuidad es fundamental contar con una planificación más sólida, apoyos institucionales e interinstitucionales y una mayor flexibilidad horaria. Un punto recurrente en la discusión es que la falta de tiempo y recursos representa uno de los principales obstáculos para el desarrollo de prácticas integrales en las condiciones esperadas o deseadas. En esta línea, la rigidez curricular emerge como un factor definitorio, ya que se reconoce que el diseño actual del currículo dificulta la flexibilidad necesaria para articular el trabajo en territorio con el resto de la malla curricular. Las/os estudiantes, en particular, expresan que las prácticas suelen ser demasiado breves o limitadas, y que los tiempos institucionales no siempre se ajustan a las dinámicas y necesidades del territorio. Esto les genera frustración, ya que en muchos casos no logran concretar lo planificado. Por otro lado, las/os docentes valoran las prácticas por su potencial formativo y transformador, pero no experimentan la misma frustración ante los cambios en la planificación o la imposibilidad de alcanzar todos los objetivos propuestos, ya que entienden que estas experiencias siempre implican cierta flexibilidad y adaptación. En cuanto a posibles soluciones, algunas/os estudiantes creen que se podrían lograr mejoras a través de una mejor gestión y planificación de las prácticas. En contraste, algunas/os docentes consideran que las dificultades son más estructurales y que para una verdadera transformación se requieren cambios en las políticas institucionales.

3. Aportes de los dispositivos formativos con enfoque integral al perfil profesional	
Subcategoría	Resultados
3.1: Desarrollo de Conocimientos y habilidades	Existe consenso en que los dispositivos formativos con un enfoque integral favorecen el desarrollo de habilidades comunicacionales y sociales, como la empatía, la capacidad de relacionarse con otras/os y la adaptación a diferentes entornos y personas. Se considera que estos espacios permiten a las/os estudiantes expresarse con mayor fluidez en contextos reales, lo que facilita la conexión entre la teoría y las realidades del territorio, generando un aprendizaje más significativo y transformador. Además, se reconoce que estos dispositivos contribuyen a la formación de un perfil profesional más completo y crítico, con habilidades que van más allá de lo estrictamente académico. Algunas/os estudiantes mencionan que estas experiencias han fortalecido su confianza y su capacidad de comunicación, mientras que otras/os destacan más la adquisición de conocimientos específicos, como los relacionados con la sociología o el ámbito rural. Esta diversidad en la percepción de los aportes más significativos también se refleja en la mirada de las/os docentes, quienes enfatizan el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación y la ética profesional.
3.2: Elección y autonomía estudiantil	Tanto estudiantes como docentes coinciden en que la posibilidad de elegir prácticas y/o proyectos específicos es un gran motivador para las/os estudiantes, ya que les permite explorar sus intereses profesionales y comprometerse más con su formación. Existe un reconocimiento generalizado sobre el valor de estas experiencias para ampliar la mirada sobre el rol de la/el nutricionista, permitiendo una comprensión más integral de su ejercicio profesional. La autonomía facilita la construcción de trayectorias formativas que pueden ir ajustándose y transformándose a medida que los intereses de las/os estudiantes cambian. Sin embargo, este proceso depende en gran medida de la oferta real de opciones y de cuán guiada y genuina sea la posibilidad de elección. En este sentido, si bien esta autonomía es valorada, algunas/os estudiantes mencionan que la disponibilidad de opciones es limitada, lo que puede condicionar su experiencia de aprendizaje. Por su parte, algunas/os docentes consideran, además, que debería haber una mejor orientación, permitiendo que la formación responda tanto a los intereses de las/os estudiantes como a las

	necesidades del campo profesional.
3.3 Experiencias en la Formación Integral	Tanto estudiantes como docentes coinciden en que las experiencias en el territorio son transformadoras y permiten a las/os estudiantes comprender mejor las complejidades de la realidad. Consideran que estas instancias superan, en cierta medida, el aprendizaje teórico, ya que el trabajo colaborativo con otras disciplinas y con la comunidad enriquece la formación y resalta la importancia de un enfoque integral. Sin embargo, algunas/os estudiantes advierten sobre la necesidad de no idealizar ni romantizar las experiencias comunitarias, ya que esto puede dificultar un abordaje crítico de los problemas que surgen en estos contextos. Si bien algunas/os docentes comparten esta visión, también destacan el potencial transformador de estas experiencias, lo que genera diferencias en las expectativas sobre el proceso y sus resultados entre estudiantes y docentes. Mientras que algunas/os estudiantes afirman haber desarrollado una visión crítica de la realidad y de las estructuras sociales relacionadas con la nutrición, otras/os consideran que no todas/os tienen la misma oportunidad de vivir experiencias realmente transformadoras. Esto se debe a que perciben una gran variabilidad entre las propuestas, tanto en su diseño como en la manera en que son llevadas adelante por las/os docentes a cargo. Las/os estudiantes valoran especialmente la motivación y la conexión con su carrera que les generan las experiencias en estos espacios, mientras que las/os docentes, si bien reconocen la importancia de estas experiencias, mencionan que no siempre es fácil medir su influencia real y cómo se traduce en la práctica profesional a largo plazo.
3.4: Diversidad de roles y ámbitos profesionales	Existe un amplio consenso en que los dispositivos formativos con enfoque integral amplían la perspectiva de las/os estudiantes sobre sus posibilidades laborales, más allá del trabajo clínico tradicional o de los roles más consolidados. Se menciona que estas experiencias permiten visibilizar otros campos, como la industria alimentaria, la gestión en servicios y la política alimentaria. Al mismo tiempo, en todos los grupos se reconoce que el campo laboral para las/os nutricionistas presenta diversas dificultades, entre ellas la precariedad laboral y la necesidad de ocupar más espacios de relevancia dentro del sector. Sin embargo, algunas/os estudiantes sienten que los dispositivos formativos estudiados no reflejan todo el potencial del campo profesional. Por su parte, algunas/os docentes plantean que las prácticas podrían enfocarse más en áreas menos exploradas, como la gestión o la industria, aunque no todas/os

	consideran necesario que se aborden exhaustivamente todos los posibles espacios laborales en estos dispositivos, sino que deberían estar garantizados en otros espacios prácticos, y tampoco entienden se pueda abarcar todo en la carrera de grado. Algunas/os estudiantes expresan preocupación por las condiciones laborales que encontrarán al egresar y por las dificultades para insertarse en el mercado. Mientras tanto, las/os docentes, si bien reconocen las limitaciones del campo laboral, centran el debate en la necesidad de preparar a las/os estudiantes para que puedan adaptarse a un abanico más amplio de roles profesionales y desarrollar estrategias para insertarse en diferentes ámbitos.
--	--

5. Discusión

La presente discusión de resultados se articula como un recorrido que avanza de lo más amplio a lo más específico, profundizando capítulo tras capítulo en niveles crecientes de complejidad. Cada paso que se da retoma y tensiona los hallazgos de los capítulos anteriores en la medida que se va respondiendo a cada uno de los objetivos del estudio. De esta manera el texto intenta avanzar con un hilo conductor y, al mismo tiempo, permite resignificar y profundizar en los contenidos.

5.1 De la clínica a la comunidad, huellas y desafíos en la formación en Nutrición

5.1.1 La marca del modelo médico

El desarrollo del perfil profesional de las/os licenciadas/os en Nutrición en la Udelar ha estado históricamente vinculado a la medicina. Su evolución, inicialmente centrada a la clínica hospitalaria, se enmarca en el proceso histórico de profesionalización de la nutrición en Uruguay, influido por el modelo propuesto por el médico argentino Escudero, y por su institucionalización dentro del sistema de salud (Bragaña, 2008; Vargas, 2018). Este vínculo parece haber dejado huellas en la forma como estudiantes y docentes perciben e identifican al perfil profesional, con fuertes bases clínicas y una mirada biologicista como protagonista de su historia. Una/un docente expresa con mucha claridad este sentir compartido:

Creo que hay como un perfil bien marcado de lo que es el licenciado en nutrición, la licenciada en nutrición, y que tiene que ver mucho con la trayectoria de la propia institución vinculada a la Facultad de Medicina. Entonces, ahí hay como un enclave bien fuerte vinculado al área de salud y al hacer médico, y a la forma de vincularse médico-paciente, como esta cuestión más del... del control... o el poder que se ejerce sobre los cuerpos de las personas, y en esto, del estar bien o mal, el alimento saludable, la alimentación saludable, que ta, que tiene toda una construcción histórica, eh... vinculada con la carrera. Y eso genera perfiles específicos de los licenciados, de las licenciadas, vinculado a esto. Que a su vez, en el ámbito de la salud... eehm... ¿cómo lo digo?... genera profesionales subordinados a la medicina. Entonces, y eso se nota claramente en cómo los licenciados y la licenciada en nutrición se vinculan con el médico también. Que es distinto a cómo se vinculan con el paciente, la paciente, desde el lugar del saber, y con el médico también desde el lugar de la subordinación... Pero ta, yo no creo que sea eso ser licenciado en nutrición. (D1)

Desde su larga trayectoria docente en la EN-Udelar, la/el docente realiza una descripción del perfil, que no reivindica, y que funciona como diagnóstico crítico que enmarca la evolución de la carrera, algo que luego se retoma con mayor fuerza en los demás testimonios.

Este relato coincide con el análisis de Pereira (2019), quien habla de cómo el modelo de alimentación saludable ha reforzado la medicalización de la alimentación, algo que sigue limitando la expansión del rol del nutricionista hacia áreas más sociales y políticas. Según el autor, esta medicalización contribuye tanto al enfoque biomédico, como a mantener a las/os nutricionistas en roles secundarios, cuando en realidad podrían tener un papel más activo y transformador, especialmente en proyectos de política alimentaria, en la extensión, y no solamente como un profesional relegado a la tarea médica. El autor agrega a su vez que la priorización de criterios epidemiológicos y normativos sobre las realidades sociales y culturales de las comunidades limita la propia enseñanza de prácticas nutricionales, reduciéndolas a una perspectiva biomédica que no responde a las necesidades integrales de la población.

Esta situación se ve reflejada en muchas/os de las/os participantes en esta investigación, quienes manifiestan que, si bien se ha avanzado en la formación para la incorporación de aspectos relacionados con el ámbito social, todavía queda un largo camino por recorrer, y que la/el nutricionista sigue enfrentando una falta de reconocimiento de su rol dentro del ámbito de la salud y en la sociedad en general. En este sentido, un/a estudiante plantea:

Yo primero intentaría como descentralizarlo de dieta, porque es lo que todo el mundo piensa que es lo único que hacemos. Como mostrar un poco que estamos en todos lados, no solo en hospital. Como que eso sería lo principal que intentaría hacer, sacar el foco, porque como que la gente piensa que eso es lo único que hacemos. (E1)

Otra/o estudiante, haciendo acuerdo, agrega: *“Sí, yo comparto ahí lo mismo... y también agregaría que podemos llegar a ser educadores y también investigadores, además de ser solo la licenciatura asociada a un hospital o en otro ámbito” (E2).*

Una/un estudiante refuerza estas ideas, en el entendido de que es necesario ver a la persona *“como un todo, no como a alguien que yo simplemente le puedo, o sea, ayudar a que descienda de peso o aumente la masa muscular, dependiendo de los objetivos, sino también ver su entorno” (E4).*

Estas voces de estudiantes sobre la visión limitada del rol profesional resuenan con la de las/os docentes en el campo, donde los estereotipos arraigados en estructuras disciplinares históricas se manifiestan de forma concreta. Una/un docente relata cómo estas expectativas limitan incluso las oportunidades de participación y visibilización en el territorio:

y esto de lo que se espera del otro y de la otra, ¿no? Que pasa mucho... en el día a día también, con los productores y las productoras, cuando hay un estudiante de veterinaria... y hay un estudiante de nutrición, cuando al de veterinaria le dice: "ah, vení, vamos a ver a los terneros", y el de nutrición le dice: "sí, sí, pero yo también". O sea, como el "vamos" y, ¿no?, como el "estar ahí". Y también pasa con los estudiantes y con la gente, o sea, que espero yo que el otro diga o... tengo ciertos estereotipos armados de, ¿no? En esto de la disciplina va más allá de, de... O sea, tiene que ver con esas estructuras que nos hacemos de las cosas, ¿no? De determinados roles. Entonces, sí, ahí comparto plenamente que es como, bueno, el ser consciente de eso, ¿no? De que estamos disciplinados, que hay ciertos estereotipos de cómo me ven a mí, o para qué sirvo, qué rol cumplo, cuál es mi función y ta, poder romper eso, ¿no? Poder salirse de ahí. (D1)

Esta realidad de enfrentar estereotipos, y la necesidad de romperlos; de ser vistas/os más allá de las funciones tradicionalmente asociadas al ámbito médico, impulsa la búsqueda de nuevos espacios y la reivindicación del perfil. Con el tiempo, se ha intentado ampliar dicha visión, con la búsqueda de aspectos que trascienden lo tradicionalmente identificado con el mundo médico hegemónico, como ser el campo de la nutrición social, más vinculada con el desarrollo de políticas públicas y el trabajo social. A este respecto, dice un/a docente:

Creo que un licenciado en nutrición es una persona que, o un profesional que a lo largo de la historia ha tenido la capacidad de reinventarse, ¿no?, o una profesión que ha tenido la capacidad de reinventarse, que comenzó siendo parte específicamente de lo que es el equipo de salud y que, hoy por hoy, creo que tiene la posibilidad de afrontar diferentes áreas, no solamente la parte de la salud, no solamente el profesional encargado de dar la dieta para la patología, sino que puede desarrollarse en cuestiones de política alimentaria, en cuestiones de trabajo social, en construcción de alimentos. (D2)

Por su parte, una/un estudiante percibe que la formación actual no permite incidir en áreas como la industria alimentaria, o en aquellos espacios en los que el alimento se encuentra

involucrado, lo que lleva a que se siga identificando a la/el nutricionista desde un rol asociado al hospital o la policlínica:

donde haya cualquier alimento tiene que haber un licenciado ahí en la vuelta. Sí, capaz que desde el perfil que tenemos en la población no nos permite estar en todos los lugares que hay alimentos de por medio, capaz que estamos... tenemos herramientas, nada para aplicar lo que es el terreno clínico, capaz, y algo a nivel...educativo o de política pública, pero si se profundiza en otros aspectos, no sé, pienso en la industria o en los procesos que tienen los alimentos antes de llegar a la mesa nuestra, me parece que ahí no incidimos en nada. (E2)

En la misma línea, una/un informante calificada/o reflexiona sobre la formación: *“La carrera en sí misma, si pienso en lo educativo, fue sufriendo modificaciones. Pasó de una concepción más biologicista [...] para irse moviendo a lo largo de los años a un perfil más de la promoción y prevención” (IC2).*

La inserción de la/el nutricionista en espacios de planificación y ejecución de políticas públicas, así como su trabajo en equipos interdisciplinarios, no parecen haber logrado trascender del todo la visión tradicionalmente médica del ejercicio profesional, pero sí ha fortalecido una perspectiva que comprende la alimentación y la nutrición como procesos complejos, atravesados por determinantes sociales, económicos y culturales.

Como vimos en capítulos anteriores, la carrera ha evolucionado desde un modelo inicial centrado en la clínica hacia un enfoque más integral, en el que las dimensiones sociales, educativas y de promoción de la salud adquirieron un papel cada vez más relevante. Las políticas en salud, tanto a nivel mundial como nacional, generaron una demanda social de profesionales de la nutrición que puedan actuar más allá del ámbito hospitalario (Acuña, 2017).

A su vez, las políticas educativas se constituyeron como la respuesta institucional que habilitó el cambio hacia nuevas propuestas formativas, las cuales, según Arocena (2011), deberían orientarse hacia un enfoque más activo, integrando el aprendizaje basado en problemas con experiencias formativas en distintos espacios.

No obstante, la transformación del perfil profesional depende también de la profundidad con la que esas políticas se encarnan en las/os docentes y en los dispositivos formativos. Parecería ser que las reformas mencionadas crearon las condiciones, pero que la

reconfiguración real del perfil se juega en la apropiación cotidiana de quienes atraviesan los diferentes espacios de formación.

Un punto para destacar es que las/os entrevistadas/os, en su mayoría, consideran fundamental que la formación de las/os nutricionistas integre el aprendizaje basado en problemas con el aprendizaje activo en diversos espacios, en especial si se busca ampliar su perspectiva hacia las políticas alimentarias y el trabajo social. Esta evolución sigue en proceso, a la vez que enfrenta diversas tensiones, tanto en el ámbito formativo como en el laboral. Tensiones que iremos profundizando y desarrollando en la medida que avancemos en este análisis.

Siguiendo esta línea, el informe sobre Censo Nacional de Licenciadas/os en Nutrición 2022 (Castelluccio, 2022) muestra que, si bien existen campos laborales emergentes —como el trabajo en territorio en programas sociales o de salud comunitaria—, el perfil profesional sigue estando condicionado por estructuras consideradas tradicionales, que se reflejan en una alta concentración de cargos en áreas asistenciales. Esto refuerza la idea de que el desafío de transformar la formación va de la mano con disputar los sentidos del rol profesional en los espacios concretos donde se ejerce.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la persistencia de una matriz clínico-biologicista, la cual, además de poder ser vista como un rezago curricular, constituye un dispositivo de saber-poder que normaliza los cuerpos y jerarquiza los saberes (Foucault, 1975).

En Uruguay, esta lógica se puede constatar tempranamente a través de las campañas higienistas (Barrán, 1992) que convirtieron la idea de una “correcta alimentación” en imperativo moral, reforzando la autoridad médica y relegando a la/el nutricionista a un lugar subordinado. Siguiendo esta línea, Pereira (2019) sostiene que la medicalización sigue operando hoy cuando hablamos de “alimentación saludable” traducida como prescripción normativa, sin reconocer del todo los determinantes sociales.

Podemos pensar, entonces, que las reconfiguraciones curriculares; el pasaje, a lo largo de la carrera, por dispositivos que habilitan la formación en clave de integralidad; y la inserción de las/os licenciadas/os en nutrición en espacios donde se dirimen las políticas alimentarias, son elementos que abren caminos dentro del mismo campo de poder que las enmarca y las constriñe, habilitando “repeticiones subversivas” (Butler, 1999). Es decir, las/os nutricionistas repiten el acto de trabajar con la alimentación y la salud, pero al hacerlo en nuevos espacios, con nuevos enfoques, están desplazando el significado y la identidad tradicional

de la profesión, marcada por las dinámicas de poder disciplinario y de normalización del ámbito médico hegemónico (Foucault, 1975; Barrán, 1992). De esta forma, se amplía el perfil profesional.

Este proceso opera, además, dentro de las estructuras mismas del poder, buscando reconfigurar el campo profesional desde la práctica misma.

Las voces presentes en este trabajo, los documentos y los recorridos formativos, profesionales y personales que van construyendo estudiantes, docentes y egresadas/os de la EN-Udelar a lo largo del tiempo, permiten ver que el perfil profesional de la/el licenciada/o en Nutrición no es un molde acabado, sino un campo en permanente movimiento. La historia del perfil puede entenderse reconociendo sus contradicciones, y también reconociendo que, al mismo tiempo, se abren caminos hacia una nueva nutrición, más amplia, aun cuando persisten estructuras que la contienen en marcos clínico-asistenciales.

No obstante, cada gesto de ampliación, cada reflexión estudiantil, cada práctica que se corre del centro de lo esperado, cada pregunta que incomoda lo establecido, teje la posibilidad de imaginar otra manera de ser nutricionista. Una manera que no se define solo por lo que se hace, sino también por el sentido que se construye en el hacer.

5.1.2 Donde se tensa la trama: luces y sombras en la formación

Este telón de fondo deja ver una de las primeras sombras, o fisuras, en el territorio. El presente capítulo se sumerge en cómo se tensa la trama de la formación en Nutrición, explorando las luces (los avances y potencialidades) y las sombras (los desafíos y contradicciones) que emergen al intentar consolidar un nuevo perfil profesional. La propuesta es desglosar esta tensión a través de la persistencia del modelo clínico-biologicista y la aparente inclinación de la balanza hacia lo teórico, en detrimento de espacios prácticos que habiliten el encuentro con la realidad social, cultural y política. Además, se profundizará en las dificultades para el desarrollo de habilidades consideradas transversales como la comunicación, el trabajo grupal, y cómo la amplitud del perfil generalista puede generar incertidumbre en la acción, como manifiestan algunas voces. A su vez, se analizarán las limitaciones estructurales y los imaginarios sociales y laborales que persisten, tensionando la consolidación de la visión integral de la formación y de la profesión y su rol en la sociedad. Cada una de estas sombras constituye una manifestación

de esta dialéctica entre lo que se espera que suceda y lo que luego sucede, mostrando a la formación de la/el Licenciada/o en Nutrición como un campo en permanente movimiento.

En la práctica cotidiana, esta tensión se refleja en las voces docentes, cuando señalan dificultades concretas en el desarrollo de habilidades donde observan dificultades concretas en las/os estudiantes, como ocurre, por ejemplo, cuando se enfrentan a los diversos espacios formativos. Una/un docente refiere que una de estas tiene que ver, específicamente, con la comunicación en el trabajo grupal:

Yo creo que una de las más importantes, además de toda la clínica y eso, tiene que ver con la comunicación asertiva, que está vinculado con esto de trabajar en equipo, porque muchas veces no se sabe comunicar y creo que una de las cosas que hacemos los nutricionistas es comunicar, o sea, constantemente, como está desde la persona sola en un consultorio hasta en el hospital o en la comunidad, en cualquier lado, en un medio de prensa, o sea, y es algo que no, que no, que no, que le cuesta un montón, saber comunicarse y comunicarse empáticamente con el otro, ¿no? (D4)

Otras/os docentes introducen otro nivel de complejidad a esta problemática en cuanto a la forma en que la cultura digital moldea hoy las relaciones y formas de comunicación:

estas competencias están muy condicionadas por la sociedad en la que vivimos. Por ejemplo, el tema del trabajo grupal. Les cuesta un montón sentarse a hablar con el compañero y la compañera. Es más fácil mandarse un WhatsApp, que ni siquiera se conocen los nombres. Vienen trabajando... a nosotros nos pasa, vienen trabajando y dice, “¿y fulanita está en camino?”, dice, “no sé, alguien mandó mensaje, pero no sé quién es”. ¡¿Cómo que no vas a saber quién es?! ¡Si lo tenés en un grupo WhatsApp! (D1)

La/el misma/o docente cuestiona el lugar que tiene la colaboración entre estudiantes:

Y además que tampoco es que generen instancias de discusión. O sea, se ponen en el drive y tiran todo para dentro del drive y eso es trabajar en grupo, generar un producto grupal. Entonces es como, “¡pah bo!”, pero hay un tema de relacionamiento que trasciende la formación universitaria, que tiene más cargo en la sociedad. (D1)

La magnitud que tiene esta problemática para las/os docentes entrevistadas/os les ha llevado a cuestionarse si deben seguir realizando trabajos en grupos:

este año, a principio de año, cuando hicimos la reunión de equipo, por esto que dice (...), nos tuvimos que plantear si hacíamos los trabajos grupales o no. Porque los estudiantes no quieren trabajar en grupo. (D2)

Esto reviste una verdadera preocupación por parte de las/os grupos de docentes, dado que identifican a la comunicación, particularmente, como una de las habilidades más importantes para el desarrollo del rol profesional:

particularmente cuando egresé, sentí que era un debe la comunicación, hice una especialización en comunicación porque realmente, o sea, entiendo de que nuestro rol principal para hacer dietoterapia, o para poder ejercer el rol, es poder comunicarnos de forma efectiva, bajar esos mensajes que nosotros tenemos de teoría, o sea, nosotros salimos de la universidad con una teoría, con mucha lectura y que capaz con muy poca práctica, pero en definitiva, después, cuando nos topamos con la vida laboral, tenemos que comunicarnos, tenemos que bajar esos mensajes, y si no lo hacemos adecuado para el público que vamos a tratar, es, o sea, no vamos a ejercer bien el rol. Entonces, creo que es una de las principales habilidades que hay que desarrollar más allá después de los conocimientos. Porque es transversal a todo el rol del profesional. (D3)

Estas dificultades, que persisten a lo largo de la formación, podrían estar ilustrando, además, uno de los primeros efectos del dominio teórico, en conjunto a los socioculturales, en cuanto a la fragilidad de las habilidades relacionales que el campo laboral reclama. El resultado parecería apuntar hacia la existencia de una doble brecha: por un lado, la comunicación mediada por la cultura digital, y por otro, las aparentes debilidades en la formación, que podrían estar reforzándolas. En esta misma línea, las limitaciones señaladas por docentes en torno a las habilidades comunicacionales y de relacionamiento, se manifiestan como una sombra concreta dentro de un perfil profesional que se presenta como generalista. Desde la perspectiva docente, el carácter generalista es entendido como una condición estructural propia de la Udelar, brinda bases amplias para la inserción en diversos campos laborales, para que cada profesional construya más tarde su especialización. Los relatos de las/os participantes sugieren, a este respecto, que la formación actual no siempre logra que las/os estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para navegar la amplitud del horizonte profesional. Esta idea se refleja en la descripción del perfil que hace una/un informante calificada/o:

El perfil profesional nosotros siempre lo hemos visto como un perfil generalista. Porque generalmente, la mayoría de las profesiones que salen de la Universidad de la República tienen ese carácter generalista. Pretendiendo que ese profesional una vez egresado, comience a buscar su camino de especialista. Por eso creo que está bueno que salgamos como generalista. Porque la Universidad, la Escuela de Nutrición te da las bases, las herramientas vinculadas a la profesión que vas a ejercer. Y te está diciendo, entre líneas, buscate tu camino y buscá la especialización. Cuando yo hablo de especialización no estoy hablando de un papel, como podés encontrar... y mañana tú vas a querer que diga “magister” ... sino lo que estoy diciendo es, realmente sé lo que estoy haciendo, soy una persona que me encamino hacia la técnica nutricional, o sea, a lo que significa la nutrición técnica. O a la nutrición social, o a la nutrición de gestión. Entonces busco mi camino, ejerzo esos espacios y estudio en esos espacios, investigo en esos espacios. Y entonces sí me convierto en un especialista” (IC4)

Esta amplitud pareciera abrir caminos hacia el mundo laboral, pero también genera cierto vértigo. Algunas/os docentes advierten las dificultades que esto puede generar:

Ay, yo creo que ahí, el plan de estudios, creo que como dice, ¿no? Es el profesional generalista. Yo creo que esa palabra generalista (...) y cuando uno termina la... creo que nos pasó a todos, no sé si nos pasó a todos, pero digo, creo que vos decís, bueno ta, me formo tan generalista, soy tan generalista que salgo de acá y no sé para dónde voy, ¿no? Entonces, creo que sí, es esa definición, ¿no? Es el profesional generalista que entiende de alimentos, ¿no? Y esa palabra generalista abarca todo, ¿no? O sea, la generalidad de la persona en su... en su quehacer, en su mundo, en las relaciones humanas, en las relaciones políticas, en las relaciones biológicas, en las relaciones, ¿no? Espirituales, en las... en todo. (D2)

Desde una mirada curricular, la etiqueta “generalista” adquiere un cierto espesor cuando se logra reunir y hacer dialogar a las diferentes trayectorias formativas con diversos saberes. Basándonos en Tardif (2014), podemos hablar del desempeño profesional como aquel que se sostiene en una constelación heterogénea de saberes —académicos, disciplinarios, los desarrollados a través de la formación técnico-profesional y de las prácticas situadas en colaboración con otras/os—. Un plan de estudios orientado a ese perfil debería tender, por lo tanto, a ofrecer itinerarios que permitan movilizar, integrar y articular esta diversidad,

haciendo que la/el egresada/o pueda actuar en situaciones complejas y cambiantes, algo que parecería ser la promesa misma del generalismo.

En esta línea, si para el grupo de docentes, la amplitud del perfil desafía la especialización, del lado del grupo estudiantil, la inquietud se desplaza. Parecería que lo que está faltando no es horizonte, sino suelo firme donde ensayar habilidades concretas y construir una identidad profesional particular. Lo que aparece en el relato como una fuente de inseguridad es la distancia entre el saber teórico y el hacer, compartiendo con los docentes la necesidad de profundización y búsqueda posterior al grado:

Pensándolo más desde nuestra formación, que también eso, licenciado en nutrición, que egresa de la escuela de nutrición, también tiene como este perfil como muy generalista, ¿no? O sea, que en realidad después dentro de cada uno que se quiere dedicar a un ámbito en particular, tiene otro recorrido también por hacer ¿no? También es eso, como que no es que el licenciado ya se.... y ya está todo hecho, sino que me parece que tenemos un camino grande, por lo menos si queremos profundizar en áreas o buscar como esa mirada más hacia lo que queremos...también tenemos como otro camino, porque si bien la licenciatura, capaz que nos abre el abanico a estos ámbitos que estamos hablando, es bastante amplio y... ahí se puede profundizar mucho más. (...) tenemos una formación bastante general y también, luego de egresar, tenemos que ser críticos con la información, También, eso, cómo nos seguimos formando porque bien sabemos que ahora estamos como en el auge de personas que hablan mucho de las cuestiones que el licenciado puede hacer. (...) Y también otra cosa, relacionado a lo que decía ella, respecto a la comunicación también, cómo comunicar, cómo hablar con el otro. Que eso es parte de lo que, capaz que me voy un poco para la pregunta anterior, pero capaz que es parte de lo que siento que falta un poco también en esto. De que muchas veces nuestra formación es muy teórica y eso, de no tener tanta práctica. O desde las prácticas articuladoras, o que la práctica profesional es solo un periodo. O mismo en las clases, el presentar en una clase las habilidades de comunicación, expresar, eso me parece que es una pata fundamental del licenciado que no sé si está como muy abordada, digamos, en la licenciatura. (E3)

Así, la discusión en torno a la teoría-práctica se anuda con la tensión entre la formación generalista y la necesidad de especialización. Una/un estudiante hace visible esta preocupación-vinculada al perfil de las/os Licenciadas/os en Nutrición:

sería una persona, claro, que tiene el conocimiento de las diferentes áreas, pero como que, sin embargo, falta. Yo creo que es muy reducido lo que nos aporta la facultad, si bien nos abre como la mirada general, y mismo que en cada una de las instancias, de las materias que nosotros tenemos, la práctica es lo que menos tenemos, tampoco, o sea, es lo que, yo creo que ahí es donde se inserta el conocimiento, prácticamente. Por ejemplo, en el área de gestión, yo no tuve la oportunidad de ir, por ejemplo, y en el área misma de lo que es trabajo con la comunidad, porque hizo una operativa, pero si no, tampoco sabría, cuando hablamos de, por ejemplo, la materia convencional. Bueno, en las prácticas articuladoras sí, pero, ta...ahí... Y las prácticas clínicas, dos días en el hospital también. (E1)

Todas estas voces están sugiriendo la existencia de desafíos en diversos aspectos de la formación. Uno de ellos podría ser lo que diversas autoras/es describieron como un desencuentro entre el currículo prescripto y el currículo en acción (Camilloni, 2001; Acuña, 2017; Collazo, 2021), en el entendido de que el currículo establecido no siempre se corresponde con lo que luego se enseña en la práctica, y las decisiones sobre cómo se enseña puede determinar qué se aprende, más allá de lo formalmente definido. Este desencuentro se podría manifestar en la forma como son percibidos estos espacios prácticos. Andreozzi (2011), por ejemplo, señala que estos dispositivos donde se desarrolla la práctica, además de ser experiencias de pasaje y tránsito identitario, muchas veces son cuestionados porque se consideran simplemente el lugar donde se aplican los “saberes teóricos y procedimentales al campo del desempeño profesional” (p. 15). Esta visión limitada de las experiencias formativas situadas contribuye a generar una sensación de ruptura entre la formación académica y el ejercicio profesional, generando miedos e inseguridades en las/os estudiantes en cuanto a su formación, ya que se sienten poco preparadas/os.

Otro lugar que puede ser de encuentro o desencuentro, en este aspecto, es la tensión mencionada por la autora entre la institución formadora y las instituciones laborales. Como hemos visto, sobre todo en los últimos años, la formación en la EN-Udelar se percibe en permanente evolución y revisión, con la sensación de estar atravesando un proceso de transformación continua. Si bien el Plan 2014 buscó integrar la extensión y tener un perfil más amplio, se reconoce que aún presenta logros y tensiones en su implementación, dilema que atraviesa a muchas iniciativas educativas, aunque detrás tengan una buena intención,

porque el discurso de cambio no siempre logra traducirse ni sostenerse en la acción concreta (Riquelme, 2018).

Este reclamo, expresado por algunas/os estudiantes, por más espacios prácticos en los que se pueda interactuar con la realidad, se relaciona también con lo que señala Fachinetti (2014) en cuanto a que la interacción directa con un otro —en el caso del área salud hablamos específicamente de pacientes y/o comunidades—, en espacios de formación preprofesional, es un factor determinante para el crecimiento personal y profesional del estudiante. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes coinciden en que estos espacios, además de ser insuficientes, están poco integrados al recorrido formativo.

En esta misma línea, Andreozzi (2011) plantea que la sensación de no estar preparados para el mundo laboral está estrechamente vinculada con la falta de prácticas formativas estructuradas y significativas. Según la autora, las prácticas no deberían entenderse como instancias donde solamente se aplican conocimientos teóricos, sino como experiencias de transición identitaria, en las que la/el estudiante deja atrás su rol académico para asumir progresivamente su identidad profesional. La fragmentación del conocimiento y la descontextualización de los aprendizajes en la formación universitaria dificultan este proceso, generando en las/os egresadas/os una sensación de insuficiencia y desorientación al momento de insertarse en el ámbito laboral.

Reforzando esta idea, otra/o estudiante describe cómo la falta de prácticas situadas y la metodología de evaluación predominante en la formación dificultan la capacidad de comunicarse y actuar en contextos reales:

Después te enfrentás a una persona que vos sabés que hay una forma y no sabés cómo contestar, digamos. cómo explicárselo. Siento que tenemos pocas instancias de eso, de estar como con personas de una comunidad, de una población. Tener que hablar. (E4)

A esto último se suman limitaciones estructurales que pueden afectar el proceso formativo, como ser: los contextos de numerosidad, la falta de recursos, la escasa diversidad de escenarios profesionales y la rigidez curricular —entendida como un modelo educativo cerrado, tubular y fragmentado que limita la flexibilidad, la articulación y la integración de saberes —como obstaculizadores en la creación y desarrollo continuo de dispositivos formativos integrales. Así lo expresan distintas voces:

Nosotros sabemos que trabajamos con un perfil generalista, pero los recursos y la infraestructura no nos permiten ofrecer un tutorio constante ni una formación más especializada. (IC2)

Las prácticas se centran en la comunidad y no tenemos la posibilidad de llevar al estudiante a otros campos de desempeño. No veo estudiantes trabajando en el parlamento, por ejemplo. (D2)

Trabajar en comunidad es genial, pero me gustaría también ver cómo se desarrolla un nutricionista en otros espacios, como en una industria alimentaria o en la política alimentaria. (E3)

Hay cuestiones propias del estudiante y del plan que hacen que sea complejo abarcarlo todo. No se puede pretender que el estudiante se forme en todos los ámbitos posibles, y eso requiere definir prioridades. (IC3)

Parecería verse aquí una crítica sobre la falta de prácticas diversificadas en la formación de las/os nutricionistas, lo que también influye en la sensación que manifiestan las/os estudiantes entrevistadas/os en cuanto a la falta de preparación. La rigidez curricular, previamente mencionada, aparece aquí nuevamente. Esta rigidez se manifiesta muchas veces en los currículos en forma de disciplinas que se presentan aisladas y donde la organización del conocimiento sigue una secuencia lineal tradicional —primero teoría, luego aplicación, finalmente práctica— (Collazo, 2021). Esta compartimentación y secuencia estratificada limita la necesaria integración entre teoría y práctica a lo largo de toda la formación, no solo de algunos espacios, y dificulta la inserción temprana y sostenida de las/os estudiantes en una amplia variedad de contextos reales de desempeño profesional (Elichalt, 2015; Collazo, 2021).

Andreozzi (2011) sugiere que las prácticas profesionales de formación o las prácticas profesionalizantes, y en particular la alternancia —que combina la formación académica con experiencias reales— configuran espacios de inmersión y tránsito identitario invaluable para articular lógicas universitarias y laborales, a la vez que permiten a las/os estudiantes aproximarse al universo material y simbólico de la profesión en escenarios diversos. No obstante, el autor admite que estos espacios también pueden ser limitados, desiguales en calidad o carecer de un adecuado acompañamiento pedagógico, necesario para favorecer procesos formativos sostenidos, lo que afecta directamente la posibilidad de apropiarse con confianza y autonomía del rol profesional. Asimismo, lograr la mencionada diversificación es desafiado, y muchas veces entorpecido, por la propia rigidez que ostentan las estructuras

curriculares, las tradiciones disciplinares que defienden sus territorios y resisten la integración y las dinámicas institucionales complejas que incluyen la falta de recursos, las limitaciones estructurales y la descoordinación entre los distintos actores y niveles del Estado —educación trabajo, desarrollo social—, lo que mantiene la distancia percibida por las/os estudiantes entre la formación recibida y las exigencias de la práctica profesional diversificada (Riquelme, 1989; Andreozzi, 2011; Elichalt, 2015; Collazo, 2021).

Los planes de estudio se fundamentan y orientan en diversos contextos, como en el caso del Plan 2014 —social, salud, tecnología, mundo laboral, entre otros—. Además, buscan responder a los requerimientos de ajuste entre la educación superior, el trabajo y la sociedad (Collazo, 2021), y, tal como hemos desarrollado, el diseño de un perfil profesional se basa, entre otros aspectos, en el diagnóstico y detección de necesidades sociales (Díaz Barriga et al., 1999). Sin embargo, la institución, y en particular los docentes, pueden encontrar dificultades para apropiarse de estos cambios, se debe tener en cuenta en estos últimos que:

Se sabe que aprendemos a ser profesores desde nuestra propia biografía pedagógica y que la formación de grado sucumbe frente a ella y a la impronta de la socialización laboral (Terhart, 1987). Los conocimientos acumulados y las prácticas vividas en el recorrido por las instituciones educativas constituyen un bagaje —muchas veces conservador— que es necesario tensionar con experiencias formativas pensadas, desarrolladas y sometidas a reflexión con el aporte de perspectivas teóricas críticas, que posibiliten transformar aquel bagaje, y generar la configuración de un nuevo tipo de conocimiento. (Insaurrealde, 2014, p.78)

Ya en la implementación del plan anterior (Plan 98) se mostraba que los docentes se sentían “exigidos a dar” todos los contenidos disciplinares, dedicándoles gran parte del tiempo, lo que limitaba la incorporación de nuevas metodologías y enfoques. También quedaba en evidencia que la formación docente privilegia muchas veces el perfil científico-investigativo sobre el pedagógico-didáctico, lo que dificulta aún más la aplicación de metodologías coherentes con modelos educativos más activos e integrales (Acuña, 2017).

No obstante, se debe reconocer que el caso de la EN-Udelar puede ser hasta el día de hoy similar al descrito por Collazo (2021) para algunas áreas, en cuanto a la escasa producción científica. La autora también destaca algo que es importante agregar a este punto, y es la falta de antecedentes relevantes, en investigación, en torno a áreas como el currículo

universitario en Uruguay. También sugiere la existencia de limitaciones institucionales para la reflexión y el cambio profundo. La práctica docente aparece, por lo tanto, como un posible eslabón; si quienes enseñan corren el riesgo de reproducir viejas estructuras sin ser atravesadas/os por un proceso de reflexión didáctica, las sombras anteriores podrían profundizarse.

A pesar de esto, podemos entrever que los estudiantes presentan una mayor facilidad para apropiarse de los cambios, justamente porque son ellas/os quienes sienten la falta de preparación para el mundo laboral y las complejidades que representa el territorio. Sus relatos muestran preocupación por el distanciamiento entre la teoría y la práctica y la necesidad de desarrollar habilidades concretas y transversales, como la comunicación y el trabajo con otras/os, entre otros. Como plantean Ruiz y Fachinetti 2018, son ellas/os quienes valoran enormemente los espacios de práctica que les permiten "abrir la cabeza", experimentar el encuentro con la alteridad, y construir "saber de la experiencia"; perciben la necesidad de "singularizar su formación" trabajando sobre sí mismos, más allá de los contenidos curriculares tradicionales. Porque, en definitiva, como sugieren las autoras, son las y los estudiantes quienes demandan docentes que los "inviten al encuentro" y les permitan "significar su experiencia de formación".

A su vez, como sugiere Riquelme (1989), son también las/os estudiantes quienes perciben dificultades para la inserción laboral, así como para aplicar y proyectar los conocimientos científico-técnicos y para la praxis profesional. Esto sugiere que ellos son conscientes de la brecha y de la necesidad de otro tipo de formación más práctica, con habilidades relacionales, lo que podría interpretarse como una mayor apertura a valorar los enfoques que buscan cerrar esa brecha. Su preocupación se centra en la supervivencia en un mundo meritocrático y en el temor a la exclusión, buscando la titulación como un modo de "existencia social" (Ruiz y Fachinetti, 2018).

A la luz de las diferentes voces en esta investigación, podemos decir que las reformas curriculares realizadas en el Plan 2014 han intentado ampliar el perfil de egreso, pero la balanza sigue cargada hacia lo conceptual y deja poco espacio para los espacios prácticos (tanto los considerados disciplinares, como aquellos con enfoque integral). Esa asimetría alimenta la percepción de que existe una grieta entre la formación académica y las exigencias del campo laboral que interfiere en el tránsito identitario de las/os estudiantes, un recorrido de apropiación de lenguajes, símbolos y dinámicas propias del territorio (Becher, 2001; Andreozzi, 2011; Ruiz y Fachinetti, 2018).

Las sombras expuestas por las/os entrevistados, que se despliegan entre la formación con un enfoque predominantemente teórico y disciplinario y la necesidad de mayor cantidad de prácticas situadas, encuentran sustento en algunas concepciones sobre la formación, que la entienden como una dinámica de transformación de las personas hacia su ser profesional, y que sucede en contacto directo con la realidad, tanto social como profesional (Díaz Barriga, 2006; Souto, 2016). Desde esta perspectiva, formarse implica transformar esa realidad al mismo tiempo que se transforma la persona, en un proceso donde el aprendizaje es entendido como “aprender haciendo” mientras se construye saber desde la experiencia.

Asimismo, siguiendo a Tardif (2014), entendemos que los saberes profesionales son plurales y heterogéneos, compuestos tanto por conocimientos académicos de la formación profesional —los cuales buscan formar científicamente pero que pueden percibirse como abstractos y sin conexión con la acción profesional— y disciplinares —que son propios de cada campo del conocimiento—, como por el saber experiencial —que se forja en la práctica cotidiana. En este sentido, se entiende que la formación debe permitir que esta diversidad de saberes se movilice, se integre y se articule. La resistencia a los cambios y la reproducción de modelos tradicionales podrían vincularse a la idea planteada por el mismo autor, de que el saber de las/os docentes es temporal, construido a lo largo de su vida y que, como vimos, se ve influenciado por su “bibliografía pedagógica”. La enseñanza, por lo tanto, es inherente al encuentro con las/os demás, a la interacción humana, y está marcada por tensiones y dilemas que les atraviesan, lo que podría explicar, en parte, la complejidad en el desarrollo de habilidades comunicativas y de trabajo colaborativo, y la necesidad de una reflexión permanente para abordar la práctica (Tardif, 2014; Souto, 2016).

Cada uno de estos resultados nos deja ver chispas de posibilidad entre las sombras. Cuando una PA logra que la discusión teórica sobre los alimentos se conecte con lo que se vive fuera del aula, sea a través de una huerta comunitaria o del diálogo con vecinas y vecinos de una olla popular, se da un paso más en el camino de construcción de una formación situada que ya existe en ciertos espacios, aunque sea a contraluz, y que necesita consolidar esfuerzos para no quedar en lo anecdótico. La nutrición, herencia viva del paradigma médico, mantiene estructuras que influyen sobre la forma en que se concibe y se transmite la profesión. Sin embargo, la inclusión de dispositivos formativos con enfoque integral podría interpretarse, a la luz de Deleuze (1968), como posible movimiento de desterritorialización, es decir, un movimiento que tensiona el orden instituido y abre fisuras en el mapa heredado de la formación. Es en esas fisuras donde se cuele otra manera de ser nutricionista: más situada, más humana, más comprometida con el hacer y con el otro.

Quizá estos movimientos aún no logren desarmar del todo las estructuras heredadas, pero bastan para correr sus bordes y dejar entrever la posibilidad de otra cartografía formativa: una que habilite nuevas formas de saber, de hacer y de habitar la profesión.

5.2 Los dispositivos formativos con enfoque integral en la EN-Udelar

Como hemos visto en el apartado anterior, tanto docentes como estudiantes coinciden en que el ejercicio profesional implica una comprensión profunda de la interacción entre la salud, la nutrición y los determinantes sociales que afectan a individuos y comunidades. En cuanto a esto último, cabe destacar que un punto recurrente al reflexionar, por parte de las/os entrevistadas/os, sobre la evolución de la profesión, es la necesidad de adaptación a un entorno global en constante cambio. Pereira (2019) lo menciona explícitamente en su trabajo, destacando la necesidad de trabajar en problemas urgentes como la seguridad alimentaria y la influencia que tiene la industria en la alimentación. Esto requiere, entonces, que las/os nutricionistas estén preparadas/os para poder desarrollar su rol desde una perspectiva crítica y ética. En este escenario de transformaciones y desafíos, los dispositivos formativos con enfoque integral se revelan como puentes posibles entre el saber y el hacer, entre la teoría y la vida. A través de ellos, la formación en nutrición adquiere nuevas formas, más conectadas con la realidad y con las complejidades del ejercicio profesional. A lo largo de este capítulo, se analizarán las dimensiones de estos dispositivos, sobre todo aquellas mayormente valoradas por las/os participantes, su aporte a la formación en nutrición, pudiendo entrever y acercarnos tanto a sus fortalezas como a los desafíos que enfrentan en su implementación y consolidación.

5.2.1 El diálogo de saberes como eje formativo

El diálogo de saberes aparece en los testimonios como uno de los ejes centrales en los espacios de formación con enfoque integral. Para docentes y estudiantes, este diálogo no se limita a la inclusión de conocimientos locales en el discurso académico, sino que implica la construcción de una relación horizontal, donde todos los actores sean reconocidos como portadores legítimos de saberes. Al respecto, una/un estudiante, en la entrevista grupal, expresa:

Yo, por ejemplo, si tuviera que poner la integralidad en... en... lo plasmo mismo... en la oportunidad que tuve de tener esta optativa, que en nuestro caso era... Están los otros estudiantes, los docentes, a su vez la comunidad, referentes, y ahí se estableció como el conocimiento, no científico, sino popular, digamos, que a su vez es mucho más valioso que... O sea, lo que dice la gente, y como que todas esas disciplinas, a su vez nos visitaron, no sé, doctores, agentes de salud, y mismo ahí fue como toda la integridad de conocimientos, de experiencias. Yo creo que es eso. (E1)

En esta misma línea, otra/o estudiante destaca el poder transformador de este encuentro:

En cuanto a la PA, creo que lo más destacable, en cuanto a la integralidad, esto que traía la compa recién, del acercamiento al saber popular. Creo que, sin duda, eso es súper transformador, y siempre allana los caminos de trabajo en la PA. (E2)

Las/os estudiantes del grupo traen diversos ejemplos en torno a cómo han vivido el diálogo de saberes y por qué lo consideran importante en la formación. Una/un estudiante relata lo siguiente en torno a lo inesperado del encuentro y lo importante de tener siempre una actitud horizontal como horizonte:

De horizontalidad, nadie sabe de más, sí, capaz, si el saber científico lo tenemos como más propio a nosotros porque, nada, nos dedicamos a esto, pero nada, o sea, lo que nos aporta la gente sin dudas, a veces, nosotros no lo vemos, por ejemplo: en mi optativa tuvimos la oportunidad de hacer una radio ¿no? Entonces, claro, en esa radio se proponían diferentes inquietudes de las personas, salía de todo ¿no?, y muchas veces en esas preguntas quedabas tipo congelado porque... ni ide, o sea... ¿el microondas afecta a los alimentos porque tal y tal...?, y bueno, nosotros ahí, capaz que esas preguntas no.... no estás muy acercado al tema. Pero nada, eso, como... como siempre mirar esa horizontalidad entre las personas y no.... no por tener un título, una túnica, somos alguien “más”, sino que, nada, se comparte todo de ahí a... para adelante. (E1)

A su vez, desde la mirada docente, se reconoce también el efecto de retroalimentación que se produce en estos espacios, donde no solo aprenden as/los estudiantes, sino también quienes enseñan.

Otras/os informante calificadas/os remarcan:

Al diálogo de saberes, que es una frase a veces un poco prostituida, fundamental, esencial. O sea, sobrevalorada por mí por sobre todas las cosas. Me parece que partir de lo que las personas saben, sienten, hacen, es la base de casi... el éxito de cualquier intervención. (IC2)

Y siempre fue de una riqueza que, con (...) decíamos, vamos a determinado ámbito, determinada actividad y salimos enriquecidas. Porque vos decís “pucha, eso es intercambio realmente de saberes”. Cuando uno siente que vos das pero que recibís mucho más. (IC5)

La percepción que tienen las/os participantes, en cuanto al diálogo como proceso transformador y situado, se alinea con la pedagogía de Paulo Freire, quien cuestiona la lógica vertical que puede tener la extensión, en tanto transferencia unidireccional de saberes, en la que se entiende que la persona que lleva el saber lo transmite a quién/es no saben. Frente a esta lógica de transferencia, el autor propone que todo acto educativo tiene que ser un acto de comunicación dialógica, basado en el encuentro entre sujetos que coparticipan del proceso de conocer. En este sentido, afirma que: “no hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado” (Freire, 1973, p.32), sugiriendo que el conocimiento se construye en la relación, no en la imposición.

Desde esta perspectiva, los dispositivos con enfoque integral son espacios en los que se despliega una forma situada de producir conocimiento, que interpela tanto a la universidad como a la comunidad, donde el vínculo pedagógico se transforma en un proceso de coparticipación, en el que se suspenden las jerarquías rígidas y se habilita el reconocimiento de múltiples saberes como legítimos. La universidad no llega al territorio a enseñar desde un lugar de superioridad, sino a aprender con él, en una experiencia que transforma a quienes la atraviesan y que reconfigura el sentido mismo de la formación profesional.

En esta línea, cabe resaltar aquello que hace de la extensión una de sus características principales y que, en palabras de Arocena (2011):

concebimos a la extensión como cooperación de actores universitarios con otros actores institucionales y sociales, en procesos interactivos de fuerte carácter “horizontal”, donde se combinan los saberes de todos y todos aprenden en el curso de actividades orientadas a la expansión de la cultura y al uso del conocimiento para resolver problemas de la comunidad, priorizando las necesidades de los sectores más postergados. (p.15)

En consonancia con esta idea, Cauci et al. (2020) entienden que:

el diálogo habilita un encuentro real, en donde los diferentes mundos, historias y experiencias de los sujetos confluyen, se descubren y se transforman, destacando las experiencias previas de todos los involucrados y trayectorias personales para ponerlas en juego y construir en conjunto nuevos aprendizajes y saberes. (p.12)

Las/os participantes reconocen que este intercambio enriquece los aprendizajes, fomentando la humildad, la escucha y la horizontalidad en el vínculo con otras/os. Una/un informante lo resume así: *“Exige escuchar al otro, no llevar las cosas ya prontas para que el otro haga, sino intercambio, escucha. Exige la participación real y exige tiempo y procesos”* (IC5).

Sin embargo, estas condiciones no son fáciles de llevar adelante a partir de lo que se espera o de la forma como se planifica; los ritmos académicos no siempre coinciden con los tiempos del territorio, muchas veces, los proyectos o propuestas formativas terminan antes de consolidarse un intercambio sostenido. Una/un estudiante lo expresa con claridad de la siguiente manera: *“Siempre es como nosotros vamos a presentar tal tema, porque sí, hay interés y todo, pero como que nunca se llega a un intercambio final, o algo a largo plazo”* (E1).

Esta percepción sobre la importancia de la horizontalidad se articula con las voces de algunas/os estudiantes que reflexionan en torno a cómo el título académico, o el ser universitarias/os, no tiene que generar una posición de superioridad sobre las demás personas, sino invitar a una relación de igual a igual, sobre todo al hablar de alimentación:

Claro. Sí, también el hecho de que, digo, tenemos un título a mano, que esto no nos haga pensar que tenemos cierta superioridad ante la otra persona que está del otro lado, ¿no?, sino siempre ver ese horizonte entre yo y vos, ¿entendés? Yo creo que ahí va a ser más genuino y el vínculo va a ser como otro trato, porque, digo, se está hablando de algo que es muy íntimo y es la alimentación. Y yo creo que eso es como tocar la puerta al otro de algo que muchas veces también nos ven con túnica y dicen... se pueden sentir juzgados, no sé, en diferentes hábitos que tengan. Yo creo que... hacer como el conocimiento entre ambos. (E1)

Una/un participante introduce otros desafíos en este encuentro: el de mantener y sostener la práctica de manera colectiva, y el de que el dispositivo exige el estar en el territorio con equipos, que son diversos y que también dialogan:

Cuando digo desafiante es el propio dispositivo. No solo el armado, el pienso del dispositivo, sino el hacer. El estar. El conformar un equipo, el trabajar en equipo, las dinámicas del propio equipo, ¿qué se pone en juego con un equipo que está trabajando ya en espacios? que en el caso nuestro son instituciones y comunidades. Cómo ensamblar los equipos. Cuando digo equipo, digo equipos de técnicos y de no técnicos. Cómo se generan y cómo se dan los diálogos de los diferentes saberes. Muchos saberes... Es un desafío permanente. Los tiempos. Cómo acompañar tiempos (D5).

Estos desencuentros operan aún hoy desde estructuras jerárquicas que colocan al saber académico en una posición de superioridad. Esto puede dar lugar, en algunos casos, a un enfoque extractivista, donde el saber popular y/o comunitario puede ser usado como insumo sin producir un verdadero intercambio.

Cavalli Dalla Rizza (2020) señala que uno de los desafíos radica en la estructura disciplinaria y fragmentada de la universidad, la cual limita la posibilidad de interacciones reales entre saberes académicos —e incluso entre ellos—, y comunitarios. La autora destaca que el diálogo de saberes no es un elemento dado, sino una meta que requiere esfuerzo y condiciones específicas para concretarse, tales como tiempo, confianza y un trabajo colectivo sostenido. Asimismo, advierte que persisten enfoques extractivistas en algunos espacios formativos, donde el conocimiento de la comunidad es utilizado como insumo sin que se genere un verdadero intercambio horizontal.

Estas dificultades, o tensiones, que atraviesan la posibilidad de concreción del diálogo de saberes, podrían poner en evidencia la persistencia de una visión más tradicional del conocimiento, donde lo válido sigue siendo aquello que puede ser sistematizado, y/o evaluado, desde los parámetros tradicionales de valoración del conocimiento (centrados en la certificación de contenidos) que responden al modelo de enseñanza de masas y privilegian la evaluación sumativa sobre la formativa (Acuña, 2017; Collazo, 2021). Es en esa evaluación que puede llevar a equiparar “saber” con “aprobar”, donde podría radicar uno de los problemas. Superar esta perspectiva implica avanzar hacia una construcción colectiva del saber, que reconozca los múltiples modos de conocer, brindando los tiempos necesarios que dichos procesos requieren.

Lograr que el diálogo de saberes sea realmente transversal en la formación requiere tanto de ajustes estructurales como de una transformación en las lógicas pedagógicas, que las lleve a asumir la horizontalidad como principio y no como excepción. Se trata, en definitiva,

de reconfigurar la relación entre universidad y comunidad, dejando de lado la idea de “llevar saberes” para abrir el espacio a una construcción compartida y situada del conocimiento. De esta manera, uno de los desafíos es que, en algunos casos, la integralidad deje de ser un enunciado programático y se convierta en praxis, término al que Freire (1970, p. 122), define como esa “reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación”. Será entonces que podremos comenzar a pensar en una/un nutricionista capaz de dialogar con la diversidad de voces que habitan su campo profesional, ensanchando la democracia del saber y potenciando la formación.

5.2.2 La interdisciplina en la formación integral

La interdisciplina surge en los relatos como otro de los ejes centrales para avanzar hacia una formación más integral. Docentes y estudiantes coinciden en que en que trabajar con otras disciplinas enriquece la formación y permite abordar los problemas de manera más amplia. En este sentido, las/os estudiantes describieron diversos espacios en los que trabajaron con docentes y estudiantes de otros servicios, manifestando que se trata de una experiencia enriquecedora que permite una comprensión más profunda de las problemáticas sociales vinculadas a la alimentación y la salud. En este sentido, relacionado a cómo se visualiza el trabajo realizado por parte de las/os licenciadas/os en nutrición, una/un informante calificada/o lo expresaba de la siguiente manera:

Para mí es un profesional que tiene que trabajar desde distintos aspectos, lo que es la alimentación humana. En relación a asesorar o pensar cómo se producen los alimentos, cómo eso se comercializa, y poder incidir realmente en lo que es las políticas de consumo que existen. En las políticas públicas y en las políticas de consumo, y en las prácticas de consumo de la gente. Como que tiene que actuar en todos los niveles. Un profesional que tiene que estar capacitado para actuar en todos los niveles, y creo que siempre de manera interdisciplinaria. Es muy difícil que el licenciado o licenciada en nutrición siempre actúe de manera aislada. (IC3)

Otra/o informante calificada/o, manifestó:

Es fundamental. Porque vos... hay una competencia que habla del trabajo en equipos interdisciplinarios. Y no deja de ser una teoría si el estudiante no logra participar, integrarse, aunque sea como observador de funcionamiento de equipos interdisciplinarios. Si no, ¿cómo va a aprender? Y la interdisciplina se hace

haciendo, se logra haciendo. Por eso digo, porque si ellos no aprenden, después cuando vayan al medio y tengan que trabajar interdisciplinariamente... no comunicar, porque por escrito, en una historia clínica... no todos los lugares son propicios para eso, porque ya son más tradicionales, pero hay otros que sí. (IC5)

Esta necesidad de trabajar en conjunto con otras disciplinas es reconocida por las/os estudiantes entrevistadas/os, quienes valoran la oportunidad de interactuar con otras áreas y profesionales. Como lo expresa una de sus voces:

yo sumaría el relacionamiento con otro tipo de servicios, de la realidad. Todos los que tengan un punto mínimo de contacto, pero de ese lado, creo que cada disciplina por fuera de lo que hay acá en la Escuela de Nutrición tiene algo siempre para aportar a nuestra carrera y a nuestro conocimiento. Si empezás a escarbar detrás de cada alimento hay un montón de relaciones que a veces quedan, que se desconocen desde arriba, mirándolo de lejos no más. Pero si empezás a profundizar, es súper necesario. Esto de la integralidad y de escuchar otras campanas, y a otros que vengan de otros lugares que no sean de acá. (E2)

En esta línea, otras voces estudiantiles muestran una perspectiva sobre qué significa transitar por espacios que habiliten la interdisciplina y cómo se teje la integralidad: “Yo creo que es trabajar en conjunto, no quedarse solo con miradas de distintos puntos de vista, sino como poder, en conjunto, poder hacer algo con eso” (E5). A su vez, otra/o participante expresa: O sea, lo que dice la gente, y como que todas esas disciplinas, a su vez nos visitaron, no sé, doctores, agentes de salud, y mismo ahí fue como toda la integridad de conocimientos, de experiencias. Yo creo que es eso (E1).

Otras/os estudiantes relatan con entusiasmo sus experiencias de trabajo con otras disciplinas, vividas como instancias de descubrimiento y motivación:

Para mí, complementa mucho la formación, o sea, no la complementa, sino que debe estar, y es para mí otra mirada con la que uno sale, o con lo que uno se motiva. Y también te sorprende a veces cómo podés trabajar en conjunto, por ejemplo, yo me acuerdo cuando me... me puse en esto de trabajar... había estudiantes de comunicación también y de arquitectura. En este curso de ollas, yo me acuerdo que salí fascinadísima contándole a todo el mundo cómo podíamos trabajar con un arquitecto en diseñar x cosa, o no sé... Ir, y te mostraban la disposición que iban a hacer, era como un diseño de una cocina, y bueno, nosotros desde el conocimiento desde alimentación, bueno, “capaz que este orden se puede

cambiar” o, no sé, como que, la verdad, sorprendía de cómo podés trabajar con otra disciplina que nunca te pensás, o sea que no son, por ejemplo del área de la salud. Y eso, la realidad es que te motiva mucho, hasta te motiva en decir: “bueno, el día de mañana...” te podés pensar, no sé, en otro espacio y poder continuar con un pos [grado]... (E3)

A su vez, destacan la importancia del trabajo con otras/os y no en solitario:

yo me sumo a todo lo que dijeron y también, creo que me quedó de las prácticas la importancia de trabajar en grupo... como que solos no... ya sea con otros nutricionistas, con otras personas, con otros profesionales, con... con las distintas áreas... solos no, no podemos hacer nada en las poblaciones tan complejas, influenciadas por tantos factores. Es como lo que más me quedó... (E5)

Estos testimonios se entrelazan, desde una perspectiva teórica, a lo planteado por Cavalli Dalla Rizza (2020), en cuanto a que: “el abordaje interdisciplinario es un primer paso hacia el diálogo de saberes, ya que implica la construcción con otros y otras que vienen de experiencias distintas dentro de la universidad” (p. 9). Por su parte, Gandolfo et al. (2021) destacan que:

La interdisciplina no puede ser pensada si no integra en su práctica cotidiana el diálogo de saberes. Esta forma de construcción del conocimiento genera mayores niveles de pertenencia y compromiso de parte de los estudiantes, promueve mayores niveles de solidaridad y resignifica el acto de aprender. La construcción de interdisciplina supone un trabajo arduo, demandante y que lleva su tiempo en la conformación del equipo, los lenguajes comunes y el encuadre metodológico, entre otros elementos. Sin embargo se entiende que es indisoluble de la formación de profesionales que comprendan las limitantes disciplinares de los abordajes así como la necesidad de la interdisciplina en la comprensión de la realidad (...) Los espacios interdisciplinarios son una forma de trabajo diferente a lo que se propone desde la educación tradicional, tienen un potencial transformador de los procesos de aprendizaje, al incorporar la realidad como interpeladora del mismo y ubicar a todos los participantes del proceso como actores comprometidos en la construcción de una mirada y un accionar posibles (pp. 373-374)

Desde esta perspectiva, la interdisciplina no se da de manera espontánea solo por la presencia de profesionales de distintas áreas, sino que debe construirse en la experiencia

compartida, en la búsqueda de un lenguaje común y en la disposición para repensar las propias estructuras académicas. Esto cobra especial relevancia en el marco de los Espacios de Formación Integral (EFI), donde la interdisciplina se constituye como una herramienta clave para generar procesos de enseñanza y aprendizaje que rompan con la fragmentación del conocimiento y favorezcan una formación más integral (Cavalli Dalla Rizza, 2020).

Nuevamente, a pesar de los avances, tanto estudiantes como docentes señalan que la interdisciplina aún enfrenta obstáculos en su implementación. Algunas/os estudiantes, por ejemplo, manifiestan que no siempre tuvieron la oportunidad de participar en espacios donde ésta se hiciera efectiva. La fragmentación en el tiempo de los dispositivos formativos, sobre todo en el caso de las Prácticas Articuladoras (PA), sumada a la falta de continuidad, dificultan la integración de las disciplinas:

Yo en realidad creo que no tuve experiencias de forma tan interdisciplinaria, me pasó que fui todas las prácticas cambiando, porque se iban desapareciendo... la última en realidad fue en el mismo lugar que la anterior, pero el espacio cambió cuando... no sé si era por la época, era en un salón comunal que en una época del año había actividades y ta... habíamos empezado trabajando con huertas, que una de las actividades era en la huerta, y al siguiente semestre se ve que estaban como desfasadas con nuestras clases y tuvimos que agarrar otra cosa, y ahí estuvimos con un merendero, entonces, ta, el enfoque fue cambiando. Capaz que lo más interdisciplinario que hicimos fue en este taller de huertas con... la docente era Ingeniera Agrónoma, y las personas que participaban eran del barrio... y ahí en realidad fue super horizontal, como que en realidad intercambiamos bastante... planificamos con la docente de huerta. (E5)

Una/un docente reflexionó sobre cómo las estructuras académicas y la falta de interacción entre estas afectan negativamente a la formación interdisciplinaria y expresó:

Yo trabajé mucho tiempo con la gente de Trabajo Social, de Psicología... es decir, hacemos todos trabajo para la salud. Incluso los abogados. Entonces no es que estemos... claro que tú tenés un saber ser específico, pero no 'el área de acá', 'el área de allá' ... el área. Entonces, después queremos hablar de interdisciplina y transdisciplina. No. No. Mientras nos dividamos en compartimentos estancos, va a ser bastante difícil. (IC1)

Otra voz docente se suma a esta mirada, agregando una complejidad en torno a cómo dentro de la EN-Udelar la estructura fragmentada en Departamentos —hoy Unidades Académicas— dificulta la enseñanza:

creo que si nosotros mismos, trabajando como docentes, y sobre todo cuando tenemos dos cargos, te das cuenta de que no hay una interacción mucho en nuestros departamentos, y hay departamentos que no tienen ni idea de qué estás haciendo en otro departamento. Hoy podrían hacer un millón de cosas juntas y no se hace. Entonces también pretender la integralidad entre los estudiantes, ¿no? Esto del trabajo en equipo, tanto fomentamos como intentamos, pero nosotros acá, cada uno cierra sus puertas de color rojo, de color que quiera, y está segmentado en cajitas... y es así... (D4)

En este sentido, Varela y Pintado (2021) advierten que, en muchos espacios formativos, no queda claro cómo se articula realmente la interdisciplina, lo que impide que su implementación sea efectiva. Otra docente, en la misma línea, destacó que la interdisciplina: *“No es solo juntar diferentes saberes, sino construir una mirada realmente compartida” (IC4)*. Este planteo coincide también con lo expuesto por Cauci et al. (2020), quienes advierten que para que la interdisciplina se consolide en la formación de grado de EN-Udelar, es necesario romper con estructuras académicas rígidas y generar espacios de trabajo colectivo sostenidos en el tiempo.

Parecería ser que la interdisciplina emerge como una necesidad en el ejercicio profesional de las/os Licenciadas/os en Nutrición, dada la complejidad de los problemas alimentarios y nutricionales relatados por las/os participantes de esta investigación. De esta forma, la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten y promuevan el encuentro y el trabajo entre disciplinas son puntos cruciales para formar profesionales capaces de abordar esta complejidad.

Como describen Anijovich y Mora (2010), las estrategias de enseñanza son: “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje” (p. 23) y, en este contexto, implican diseñar experiencias formativas, como las que ofrecen los dispositivos con enfoque integral, donde la interdisciplina pueda ser construida en el encuentro con otras y otros. Estos espacios, al situar a las/os estudiantes en contextos reales y fomentar la interacción y el trabajo colaborativo (Díaz Barriga, 2006; Anijovich y Mora, 2010), se configuran como medios pedagógicos para cultivar habilidades interdisciplinarias que el mismo perfil profesional demanda.

Las voces recogidas en este apartado señalan que la interdisciplina se presenta en estos dispositivos como un proceso aún incipiente y desigual. Las/os informantes calificadas/os destacan que el trabajo conjunto “se hace haciendo” y que, sin participación en equipos interdisciplinarios, las habilidades potenciales quedan restringidas al plano teórico. Las/os estudiantes entrevistadas/os, por su parte, relatan diversas experiencias que consideran enriquecedoras por su carácter interdisciplinario, pero también encuentran dificultades al momento de sostener esos vínculos y continuar con el trabajo conjunto. En este marco, podemos decir que se visualizan algunos progresos en cuanto al desarrollo de la interdisciplina en los dispositivos formativos con enfoque integral en el nuevo Plan de estudios, en tanto algunos de estos espacios son de carácter obligatorio y facilitan el encuentro entre disciplinas; pero también quedan en evidencia algunos obstáculos que limitan su consolidación.

5.2.3 Tres funciones, un solo horizonte: la integralidad como posibilidad

Según las/os entrevistadas/os, otro de los desafíos en la implementación de los dispositivos formativos con enfoque integral es la articulación entre las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, especialmente al hablar de las PA, en su carácter de Unidad Curricular Obligatoria. Tal como fue expresado por una/un docente: *“Las prácticas articuladoras son el espacio privilegiado para la integralidad de las funciones”*. (D5)

Esta articulación, sin embargo, no siempre se concreta de forma plena. Las/os estudiantes mencionan dificultades recurrentes vinculadas a la falta de tiempo, la desarticulación entre actividades y la falta de continuidad: *“Bueno, yo también comparto un poco lo mismo de... el tiempo es clave, siempre ahí, o sea, de atrás, a las corridas, o medio que algunas actividades no se logran y otras si, o por la mitad”* (E4). Además, aparece la preocupación, aunque de manera incipiente, en las voces estudiantiles que reflexionan sobre la necesidad de pensar la formación desde una mirada más articulada: *“Estoy pensando en... también la integralidad de las funciones, también, (...) que no sea, o realizamos educación, extensión, investigación, estoy pensando también como en eso, la integralidad de eso, de toda la formación”* (E3).

Cuando la docencia se entrelaza con actividades de investigación (por ejemplo, en el caso de la realización de diagnósticos y sistematización de datos), las/os estudiantes entrevistadas/os manifiestan que la integralidad toma cuerpo y el factor tiempo parece no ser más un problema. Un caso que ilustra esto, es el relatado por una/un estudiante:

Yo hice las cuatro prácticas, las cuatro en el mismo lugar. Que eso estuvo buenísimo también. Porque, o sea, fuimos de a poco como sumando información cada año que pasaba. Y conociendo un poco más. Fue súper integral también. Porque en mi caso fue, bueno, en CAIF. Que hubo padres, que hubo niños, que hubo educadores, estuvimos nosotros. También hubo estudiantes de Facultad de Medicina que estuvieron ahí con nosotros. (E4)

En este caso particular, la enseñanza se materializa en cuatro PA consecutivas bajo tutoría, mientras que la extensión adquiere peso propio en el trabajo prolongado y continuo con familias, niñas/os, educadoras/es, y también en el diálogo con estudiantes de otras disciplinas. La investigación, en cambio, puede resultar difusa, limitándose a un diagnóstico nutricional inicial y a registros descriptivos pensados más para orientar las actividades, tal como se desarrolla en todas las PA. En esta línea, podríamos pensar que la articulación de funciones se consolida sobre todo entre la enseñanza y extensión, sin integrar en todos los casos a la investigación.

Esta posible falta de articulación, sobre todo con la investigación, parecería tener múltiples aristas, dentro de las cuales algunas pueden responder a cuestiones de tiempo o de diseño curricular, pero también a lo que algunas/os entrevistadas/os entienden como parte del propio recorrido formativo y la estabilidad del cuerpo docente presente, en particular, en las PA:

No es el proceso de plan de estudios, ni de los dispositivos. Ni siquiera de los estudiantes. Es el proceso de los docentes. El docente tiene que tener un proceso que acompañe estos dispositivos para que realmente sean posibles y positivos. Es el docente. Entonces, si tú haces un panorama de docentes, tú enseguida te vas a dar cuenta (...) La pregunta que yo me haría es, los docentes que iniciaron las prácticas articuladoras, todos tuvieron formación antes de empezar las prácticas articuladoras. Todos. Porque hicieron discusiones de las prácticas articuladoras, porque armaron las prácticas articuladoras, y porque se formaron. (...) Hoy en día, ¿cuántos de esos docentes que fueron formados están en las prácticas articuladoras? Poquísimos. Entonces no tenés tiempo, cuando viene una nueva persona, de poner en la cabeza "mira, la práctica articuladora es esto, tiene esta finalidad". No, no, no, le entregas una lista de estudiantes, un lugar donde ir, una actividad que hacer, un protocolo y ya está. (IC4)

Con este último testimonio, la tensión se traslada al plano de las personas que llevan adelante los dispositivos, entendiendo que, sin docentes formadas/os que puedan trabajar de manera estable en estos espacios, su finalidad puede verse diluida. Por esto, podemos pensar que una de las consecuencias de esta situación puede ser la repetición de actividades con un componente asistencial, donde la investigación queda en un plano exploratorio.

Este diagnóstico coincide con lo que plantean Varela y Pintado (2021) en cuanto a que la integralidad no puede improvisarse, sino que requiere de una planificación pedagógica sólida, reflexión colectiva y acompañamiento sostenido. Para ello, la formación de las/os docentes universitarias/os representa un desafío institucional de mayor alcance dentro de la Udelar, trascendiendo el ámbito específico de la EN-Udelar. Si bien la Udelar ha diseñado y avanzado en políticas en este sentido, las fuentes de esta investigación sugieren que estas no tuvieron la fuerza o el alcance entendidos como necesarios, dejando al descubierto que, aunque se planteen cambios en las modalidades de enseñanza hacia enfoques más participativos, horizontales y situados, no se estarían generando las condiciones institucionales necesarias para llevar esto adelante de manera generalizada. Esta dificultad se vincula, como analiza Tardif (2014), con la propia naturaleza plural del saber docente, ya mencionada. En este punto, resulta importante recordar que casi la totalidad de las/os docentes que se encuentran hoy como tutores en las PA se formaron bajo el Plan 1998, en el cual estos dispositivos no existían; por lo tanto, no tuvieron prácticas con enfoques integrales como unidades curriculares obligatorias, sino como experiencias extracurriculares que no generaban ningún tipo de acreditación. El autor también hace referencia a cómo la historia misma de las/os docentes y sus experiencias previas (muchas veces formadas en modelos más tradicionales y disciplinarios) influyen en sus prácticas y tienden a resistir las transformaciones. Esto podría explicar también, en parte, la dificultad de integración y la posible reproducción de modelos tradicionales de enseñanza, donde, además, las funciones universitarias se desarrollan de manera segmentada y permanecen aisladas. Superar esta brecha y formar docentes capaces de facilitar aprendizajes situados y reflexivos, como plantea Díaz Barriga (2006), implica darle lugar a un proceso de reflexión crítica que interpele las concepciones arraigadas.

Podemos insertar aquí una complejidad más, a partir de lo que advierte Kaplún (2014) en torno al riesgo de que la integralidad se convierta en un concepto ritualizado. El autor señala que, en algunos casos, la enseñanza, la investigación y la extensión se mencionan como

dimensiones integradas, pero en la práctica siguen funcionando como espacios separados. En este sentido, plantea que:

Cada estrategia e instrumento tiene potencialidades y riesgos que se prueban en la práctica. La potencialidad común es contribuir al desplazamiento, al movimiento institucional. Los riesgos más habituales son la ritualización y la reducción del movimiento a un espacio limitado, dificultando la transversalización. Así, por ejemplo, los espacios de formación integral pueden ser, sin desearlo, un modo de reducir la integralidad a esos espacios sin alterar el conjunto de las prácticas docentes y estudiantiles. (p. 48)

En esta misma línea, Collazo (2014) advierte sobre la posibilidad de que la curricularización de la extensión universitaria se convierta en una estrategia de legitimación sin impacto real en la formación:

La estrategia de curricularización constituye un modo eficaz de legitimación de los nuevos saberes, en particular de la extensión universitaria. No obstante, se advierten los riesgos de su desvirtuación cuando, sin la debida vigilancia pedagógica, estas nuevas experiencias se integran a las lógicas tradicionales, administrativas, de distribución del poder y control del currículo. (p. 40)

Desde esta perspectiva, Kaplún (2014) sugiere repensar las funciones universitarias no como compartimentos estancos, sino como procesos interdependientes que se articulan en el vínculo con la sociedad:

La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes. (p. 48)

Cabe destacar en este sentido, que la EN-Udelar obtiene la autonomía de Facultad de Medicina en 2011, y aún dentro de una trayectoria histórica marcada por el modelo profesionalista y asistencial, se ha visto un fuerte desarrollo en diversas áreas, destacándose las vinculadas a lo académico y más particularmente en cuanto a la

investigación. Asimismo, si bien a lo largo de esta trayectoria las/os docentes de Nutrición han realizado investigación, en los últimos años esta dimensión cobró mayor impulso, y aunque no sea un aspecto que no esté ampliamente documentado, en los últimos tiempos se ha registrado una creciente incorporación de docentes a la institución que, o bien han culminado estudios de posgrado, o los están cursando, en temas de interés tanto para la profesión de manera directa, como en torno a la enseñanza como parte de profesionalizar su ser docente; la presente investigación es un ejemplos de ello. Esto sugiere un potencial fortalecimiento, a futuro, del área de investigación y del cuerpo académico.

Es así que articular la investigación en la actividad docente, tal como se busca en el marco de iniciativas integrales o en reflexiones como las que subyacen este trabajo, significa reconocer al propio docente como sujeto de conocimiento y a su práctica como espacio de producción, transformación y movilización de saberes, fomentando la reflexión crítica sobre el propio quehacer y la sistematización de la experiencia como formas válidas de investigación situadas y relevantes para la enseñanza y con las/os docentes (Tardif, 2014).

Existe, por tanto, un contexto académico en proceso de expansión y consolidación, que queda reflejado en los informes resultantes del proceso de evaluación institucional de la EN-Udelar y del Plan de Mejoras. De acuerdo con estos reportes, en 2009 se establece el Área de Investigación y se crea la Unidad Académica de Extensión y actividades en el medio; desde 2015 existe el Comité de Ética; y además se identifican líneas de investigación institucionales basadas en las actividades docentes y el Programa institucional sobre Seguridad Alimentaria y Nutricional para el desarrollo Integral (ProSANDI). Asimismo, estos informes dan cuenta del crecimiento y desarrollo en investigación del cuerpo docente, tanto en Maestrías como en Doctorados. En cuanto a la oferta de posgrados por parte de la EN-Udelar, resulta de estos informes que todavía prevalece un enfoque muy profesionalizante. También de las resoluciones de la Comisión Directiva de la EN-Udelar se desprende que existen diversas iniciativas de grupos de trabajo que investigan —o son posibles semilleros de investigaciones futuras—, y que abordan temáticas actuales consideradas relevantes, mostrando un crecimiento en esta área. Algunas resoluciones recientes confirman esta tendencia, como, por ejemplo, la conformación del grupo interinstitucional *Cuerpo, alimentación y subjetividad*⁶, en octubre de 2024, el cual, además del abordaje interdisciplinario de temas que se encuentran actualmente en las voces de la opinión pública y los medios de comunicación, fue declarado de interés institucional. También se destaca la participación de docentes de la EN-Udelar en otras propuestas, tales

⁶Aprobación de objetivos del grupo de trabajo interinstitucional denominado "Cuerpo, alimentación y subjetividad" [Resolución](#)

como la de integración al Instituto de Transiciones Sostenibles de Sistemas alimentarios⁷, en 2024, enfocado en sistemas alimentarios y sostenibilidad; la *Simulación en Nutrición*⁸, también en 2024; *Género*⁹, en 2021, integrado por docentes y estudiantes, a partir del cual algunas integrantes pasan a participar del grupo interinstitucional; y URUGUAYFOODS¹⁰, creado en 2019 por docentes, estudiantes y egresadas/os), también declarado de interés institucional, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de las nuevas tablas nacionales de composición de alimentos. Todas estas iniciativas reflejan un crecimiento en las actividades de investigación y de la integración de redes que la nutren. No obstante, de los informes mencionados también se desprende que una de las debilidades identificadas es la escasa articulación entre las funciones de investigación y la enseñanza de grado y posgrado, y la extensión, no habiendo mecanismos formales documentados que aseguren la incorporación de los resultados de la investigación en los contenidos de las asignaturas o en las actividades de extensión. Sobre esta última, fue destacado que tampoco proporciona de manera formal, elementos para desarrollar líneas de investigación.

Ahora bien, se han dado varios pasos hacia la articulación de las funciones universitarias en la propuesta del Plan 2014, pero aún parecería seguir siendo más una aspiración que una realidad consolidada. Las voces que atraviesan este capítulo dan cuenta de una universidad que aún opera muchas veces desde lógicas que separan la investigación de la enseñanza y la extensión, haciéndolas transitar por carriles paralelos. Sin embargo, en los márgenes de esa estructura, los dispositivos formativos con enfoque integral ensayan otros caminos posibles. Resulta llamativo que, en los relatos analizados, sean las Prácticas Articuladoras (PA) las que concentren gran parte de las reflexiones de las/os entrevistadas/os, quizás por su carácter obligatorio dentro del currículo. Los otros dispositivos aparecen apenas nombrados, lo que podría estar evidenciando su lugar marginal en la estructura formativa y, al mismo tiempo, una menor problematización sobre sus alcances y sentidos.

En el recorrido que se realiza a través de las voces de las/os entrevistadas/os una ausencia se vuelve un hallazgo, y ese es el caso de la falta de menciones explícitas y directas a la articulación entre las funciones universitarias. Este vacío empírico, esta recurrencia en el silencio o en las alusiones indirectas, es en sí misma una revelación que sugiere que, si bien esta articulación es un principio rector y una aspiración del Plan 2014, aún no está consolidada. Esto, además de vincularse directamente con lo analizado anteriormente, se

⁷ Aval para integrar el Instituto de Transiciones Sostenibles de Sistemas Alimentarios de la Facultad de Ciencias. [Resolución](#)

⁸ Conformación de Grupo de Trabajo sobre Simulación en Nutrición. [Resolución](#)

⁹ Conformación del Grupo de trabajo sobre Género integrado por los Ordenes Docente y Estudiantil. Escuela de Nutrición. [Resolución](#)

¹⁰ [URUGUAYFOODS - Capítulo Uruguayo de LATINFOODS - Escuela de Nutrición](#)

transforma en una clave interpretativa que pone en evidencia el desafío aún hoy latente en la formación, en cuanto al transformar una aspiración normativa en praxis institucional.

5.2.4 Donde el aula se expande: estrategias de enseñanza

Uno de los aspectos que genera debate dentro de los dispositivos formativos con enfoque integral refiere al modelo de enseñanza que se promueve y las estrategias de evaluación que lo acompañan. Docentes y estudiantes coinciden en que existen diferencias marcadas entre las metodologías utilizadas en estos espacios y las predominantes en los cursos teóricos masivos.

Algunas/os docentes destacan que los espacios formativos con enfoque integral habilitan formas de enseñanza más horizontales, cercanas y participativas, en contraposición a las clases teóricas masivas, donde muchas veces predomina una educación de tipo bancaria, en términos de Freire (1970). Estos dispositivos permiten construir vínculos más estrechos entre docentes y estudiantes, generando entornos de mayor confianza. Una/un docente reflexionó sobre esta diferencia:

Lo entiendo como un espacio más de horizontalidad, quizás, y no tanto en esto de, bueno, 'yo soy el docente, vos sos el alumno y te sentás y escuchás lo que yo digo', sino quizás un espacio donde hay más una horizontalidad entre vos y los estudiantes. Y hay como una comunicación mucho más fluida, también ellos se sienten muchas veces con más confianza, son espacios más reducidos, que eso no es menor, porque en el teórico de, yo qué sé, estás en EAN [Educación Alimentario Nutricional] y ellos son 500 chiquilines y acá tenés 20, 30 y ellos también sienten más confianza, se abren más. Pero, no sé, lo siento más así. (D3)

Otro/a docente refuerza esta idea, destacando además el desarrollo de habilidades que estos dispositivos posibilitan en la interacción facilitada por el tamaño de los grupos, en contraposición con aulas entendidas como tradicionales que funcionan en contextos de numerosidad:

son espacios donde trabajás otras habilidades y destrezas que no lo trabajas en el aula. Esto de sacarse la vergüenza, el tener que pasar, la empatía con el compañero, el trabajo en equipo, el cómo resolver problemas en equipo. Más allá que quizás, quizás no, en otras materias tiene problemas, porque tiene que trabajar

en equipo igual, pero acá, al ser 20, al ser 15, al ser 30, podés tener un acercamiento mayor con ellos, que bueno, nada, otras unidades no se trabajan. (D4)

El menor número de participantes, y el carácter más vivencial de las propuestas, parecen favorecer una mayor apertura, un diálogo fluido y la implicación personal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este planteo puede vincularse directamente con lo señalado por Arocena (2011), quien enfatiza la necesidad de una renovación en la enseñanza universitaria, promoviendo la enseñanza activa, donde el protagonismo en los procesos de aprendizaje se encuentra centrado en los estudiantes. Para el autor, es necesario que se integre el aprendizaje teórico con la práctica en ámbitos reales, superando la fragmentación del conocimiento.

Esta idea se refuerza en los testimonios docentes, que destacan la potencia del hacer, del contacto con situaciones reales y del deseo de actuar:

En realidad, es eso, sí, que va unido a esa pregunta. Creo que estos espacios, digamos, que el aprendizaje es significativo. O sea, aprendemos haciendo. O sea, los humanos aprendemos más cuando hacemos las cosas. Y no tanto cuando lees de un libro. O cuando conocemos a alguien. Y estos espacios creo que otorgan eso. O sea, espacios para hacer, y mismo los estudiantes te lo dicen. O sea, estaba deseando empezar la práctica porque la elegí, porque quiero hacer tal cosa, o porque me interesa tal cosa. Y no te dicen por qué quiero, no sé, tener más conocimiento teórico de tal cosa. Te dicen, quiero hacer tal cosa. Y estos espacios creo que lo magnífico es eso, les permite a ellos hacer y aprender, o sea, pero aprender haciendo que es lo mejor. (D4)

Profundizando en cómo la práctica posibilita el anclaje de conocimientos teóricos, una/un docente observa que estos espacios ayudan a “dimensionar” los conceptos y a facilitar su comprensión:

Ayuda a dimensionar también la teoría, ¿no?, en qué sentido, digo, que a veces no sabemos si es importante la teoría y luego la práctica, la práctica y luego la teoría o la convivencia, o... Pero es claro que, por ejemplo, las prácticas articuladoras ayudan mucho en el sentido de cuando uno va en esas clases o en los talleres, nos pasa a nosotros, por ejemplo, en Poblacional, para traer un ejemplo, cuando hacemos los talleres y cuando damos las diferentes temáticas, se hace mucho más llevadero, mucho más fácil. Este... Y... Pasar, ¿no?, los conceptos, ¿no?, cuando uno va a hablar de diagnóstico, cuando uno va a hablar de priorización, cuando uno

va a hablar de, no sé, de seguridad alimentaria, cuando uno, ¿no? Es como que las prácticas o aquellos estudiantes que lo viven con un tutor, con un docente, con un guía, ¿no?, este, en espacios comunitarios, en la comunidad, en el territorio, en, bueno, no sé cómo... Esos diferentes conceptos es como mucho más fácil. (D2)

Otra/o docente agrega a esta perspectiva una dimensión crítica y de construcción de conocimientos también desde lo colectivo:

"Capaz que destacar dos cosas: Una es que, en estos espacios, a través de, bueno, de las distintas experiencias que se van generando y que se van construyendo en conjunto, pero es lo mismo, ¿no?, esto de salir a la comunidad que construir algo con la comunidad, ¿no? Entonces, en eso me da la sensación de que también al poner en juego la teoría se da la posibilidad de interpelación del estudiante en relación a la teoría. Y poder discutir con los autores. "Pah, esto que dice, yo no estoy tan de acuerdo" ... "para nosotros nos pasó otra cosa", "vimos otra cosa". Se da como un diálogo directo, porque se construyen conocimientos ahí en el momento, ¿no? Estás trabajando. Trabajando con y trabajando entre estudiantes también, ¿no? Y más eso en lo interdisciplinario. (D1)

En igual sentido, otra/o docente plantea que estos espacios permiten desarrollar habilidades que ya anteriormente han sido valoradas como indispensables para el rol profesional:

también les aporta a nivel de relacionamiento y de comunicación más efectiva. Este... Porque bueno, es un espacio donde, como decíamos, ellos pueden bajar lo teórico, aplicarlo, tener contacto directo con el territorio, con las personas, con las instituciones. O sea Habrá quienes aprovechen la instancia muchísimo y tengan un crecimiento a nivel personal y profesional y otros que no tanto. Pero creo que les da mucho a nivel de habilidades blandas, o como se llamen, para la construcción de ese profesional que el día de mañana se tiene que desempeñar y tiene que poder, como decíamos al inicio, poder comunicarse. Porque para poder hacer una indicación, para poder dar una nota, para escribir un artículo, para lo que sea tiene que saber comunicarse. Y creo que mucho contribuye en eso. (D3)

Estos relatos coinciden con lo señalado por Cauci et al. (2020) cuando se refieren a los EFI de la EN-Udelar, y los podemos trasladar al resto de los dispositivos formativos con enfoque integral estudiados en este trabajo. Según los autores:

Los EFI constituyen una instancia clave en la formación del estudiantado, ya que permiten el desarrollo de competencias genéricas que son fundamentales para el ejercicio profesional. La posibilidad de trabajar en territorio, interactuar con comunidades y articular conocimientos disciplinares con la práctica real posibilita una mejor comprensión de la complejidad de los problemas alimentarios y nutricionales. (p. 5)

Esta idea también se refleja en las voces estudiantiles que señalan cómo el contacto con el territorio transforma su forma de ver los contenidos y contribuyen a desarrollar una visión más amplia de la nutrición, favoreciendo la comprensión de sus múltiples dimensiones y preparándoles para desempeñarse como nutricionistas de manera crítica:

tenía noción de eso, hasta el momento, por papel. Por lo que decía la bibliografía. Y, bueno, y veo como que el tema de las salidas de campo y el contacto ahí con productores rurales, me permitió darle, ponerle cara al paisaje, al sistema agroalimentario (...) Yo me quedé pensando en la discusión que hay cuando, bueno, ponés ahí en Google y aparece el portal de la Udelar, y está el perfil del egresado, no retengo mucho la definición, pero sí que algo que está, si en todos los perfiles, y creo que en el nuestro sucede que es un profesional crítico también, además de todo esto que se ha nombrado acá. Creo que sin duda la carrera nos cambia la forma de ver la alimentación y la relación de los alimentos con la persona, y bueno, atrás de eso hay una criticidad fomentada por esta casa de estudios. (E2)

Parecería ser que en estos espacios se promueven metodologías más participativas que fomentan el aprendizaje activo y la resolución de problemas, contrastando con el enfoque expositivo predominante en los cursos teóricos masivos, algo que Cauci et al. (2020) entienden que influyó positivamente en la construcción del actual Plan 2014. Sin embargo, nuevamente aparece la preocupación a propósito de lo que Collazo (2014) advierte sobre la curricularización de la extensión y los espacios integrales, en el sentido que, si bien representan un avance en los modelos educativos, su implementación no siempre se traduce en una transformación real de la enseñanza. En muchos casos, estos espacios quedan relegados a experiencias específicas dentro del plan de estudios, sin impactar en la enseñanza tradicional.

Aunque estas estrategias de enseñanza parecen consolidarse en los espacios de formación integral, las/os docentes entrevistados/as reconocen que su implementación en la

EN-Udelar sigue siendo desafiante. Algunas/os consideran que el enfoque de enseñanza tradicional sigue siendo necesario en ciertos espacios, especialmente cuando se trabaja con grandes grupos de estudiantes. Esto generó una discusión entre docentes sobre la coexistencia de ambos modelos dentro de la misma institución. Una/un docente expresó su preocupación al respecto:

A mí lo que me genera es ciertas cosas, es como un conflicto el que tengo. ¿Por qué naturalizamos que hay dos modelos de enseñanza dentro de la misma institución? ¿Por qué decimos que los teóricos tienen que ser masivos y que el estudiante es el que va a escuchar? ¿Y por qué en los espacios tipo práctica, espacios de formación integral, está dado que somos horizontales y que todos tenemos el saber y que todos podemos hacer? Eso es lo que... entro en conflicto constantemente con eso...
(D1)

Esta coexistencia de modelos de enseñanza, más que de dispositivos pedagógicos mutuamente excluyentes, plantea desafíos inherentes a las características de los propios espacios formativos y los objetivos de aprendizaje que persiguen. Mientras en los cursos en contextos de numerosidad existe una tendencia a favorecer estrategias más centradas en la transmisión de conocimiento, los dispositivos formativos con enfoque integral se vuelven espacios propicios para modelos pedagógicos que fomentan la construcción colectiva del conocimiento, el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades complejas y transversales. En este sentido, los diferentes modelos de enseñanza o estilos docentes pueden entenderse como enfoques que se adaptan a las particularidades del contexto y la complejidad de los aprendizajes. Así como en la formación clínica, por ejemplo, se utilizan formas como el modelado y el andamiaje para guiar a las/os estudiantes (Lucarelli et al., 2009), en los dispositivos formativos con enfoque integral se priorizan estrategias que les permiten interactuar con la realidad, interpelar la teoría desde la práctica y construir un saber de la experiencia en el encuentro con otras/os. En este contexto, la principal dificultad podría residir, en parte, en la posibilidad de articular estos diferentes modelos a lo largo de todo el currículo.

Sumado a lo anterior, como ya hemos desarrollado, una de las cuestiones que surge en la discusión es la necesidad de formación docente continua para implementar enfoques de enseñanza más críticos y participativos. En este sentido, Kaplún (2014) advierte que los cambios pedagógicos no pueden depender exclusivamente de iniciativas individuales, sino que requieren una transformación institucional, en la que se generen condiciones y recursos para que la enseñanza basada en la integralidad no quede restringida a ciertos espacios,

sino que pueda permear el conjunto del currículo universitario. Desde la percepción de docentes, la falta de formación específica en metodologías activas y participativas afecta, además, la posibilidad de ampliar las estrategias de enseñanza en los cursos con gran número de estudiantes, donde además hay pocos docentes. Una/un docente plantea:

“Pero no sé si compromiso, porque el compromiso lo vas trabajando y generando en función también de las posibilidades de trabajo con el otro y con la otra. Si son 500 versus 1, claramente ahí hay un tema de recursos que está condicionando”. (D1)

Este debate pone de manifiesto la necesidad de repensar cómo se estructuran los cursos y qué metodologías se priorizan, para favorecer una formación que articule los diferentes espacios formativos, ya sean teóricos o prácticos. En este sentido, Sarachu (2012) plantea que la integralidad debe verse reflejada en ciertos dispositivos específicos, pero también debe permear la enseñanza universitaria en su conjunto. Para lograrlo, se requiere revisar las estructuras curriculares y flexibilizar los enfoques metodológicos, favoreciendo la interacción entre distintas áreas del conocimiento. Desde esta perspectiva, la implementación de modelos de enseñanza más integrados requiere de cambios metodológicos y de una transformación en la cultura institucional. Asimismo, Castro (2020) plantea que, si bien los EFI han desafiado las formas tradicionales de enseñanza, todavía enfrentan dificultades debido a su reconocimiento limitado dentro de la universidad, así como también a la falta de recursos adecuados para su implementación.

Podemos entonces pensar que la implementación de estrategias de enseñanza integrales en la universidad enfrenta dificultades entre lo que se visualiza como enseñanza tradicional y modelos más participativos; se ha avanzado en la creación de dispositivos formativos con enfoque integral, pero falta ampliar su influencia dentro del conjunto del currículo. Con esto nos referimos a que la lógica y los principios que los sustentan dejen de ser la excepción para convertirse en uno de los ejes que atraviese e involucre a la enseñanza universitaria en su conjunto, y, particularmente en este trabajo, a la Licenciatura en Nutrición. Un cambio estructural en la enseñanza implicaría, por tanto, una transformación profunda en la organización académica además de en las/os mismas/os docentes y estudiantes, desafiando la matriz curricular, históricamente marcada por lo clínico-biologicista y que se presenta como fragmentada. En una disciplina como la nutrición, que se desarrolla en un campo en constante movimiento y busca trascender la subordinación al modelo médico hegemónico, se requiere formar profesionales con la capacidad de disputar los sentidos de su rol y desarrollar habilidades que les permitan trabajar desde lo colectivo para abordar problemáticas complejas de manera integral.

En las entrevistas grupales, la discusión anterior derivó en otro punto crítico para las/os participantes, particularmente las/os docentes: el de la evaluación. Una/un informante calificada/o manifiesta: *"La evaluación no debería ser un juicio autoritario que genere ansiedad, sino una herramienta para el aprendizaje"*. (IC1) A su vez, entiende que la/el docente, tanto en espacios más teóricos como en los prácticos, es: *"un guía en la construcción del conocimiento"* (IC1). Desde la mirada estudiantil una/un estudiante, reflexionando sobre la formación y la evaluación expresa: *"como que leemos mucho, pero al mismo tiempo las evaluaciones son múltiple opción y nos vamos quedando sin palabras"* (E4). Siguiendo esta línea, otra/o estudiantes aporta un grado más de complejidad: *"Uno piensa que por leer y demás, si no tenés la instancia de expresarte, sacarte ese miedo de hablar con otras personas, no aprendés del todo"* (E1).

La coexistencia de distintos modelos de enseñanza dentro de la institución, tal como se señaló anteriormente, parecería manifestarse también en las estrategias de evaluación: mientras que los cursos teóricos, con gran número de estudiantes, se apoyan en evaluaciones que tienden a medir la producción del conocimiento y certificar contenidos, los dispositivos con enfoque integral implementan formas de evaluación que buscan fomentar el pensamiento crítico y la producción de conocimiento en contextos reales. Desde esta última perspectiva, la evaluación no es entendida como un juicio autoritario que genera ansiedad —por usar la expresión de una de las/os entrevistadas/os—, sino como una herramienta para el aprendizaje. Esta aproximación se alinea con los postulados de la evaluación auténtica (Díaz Barriga, 2006), que valora el desempeño de las/os estudiantes, destacando la coherencia entre el saber conceptual y procedimental y la capacidad de llevarlo a la práctica en contextos reales. Por lo tanto, las diversas estrategias de evaluación reflejan posibles diferencias en la naturaleza y objetivos de aprendizaje promovido en cada espacio; es decir que pueden existir diferencias entre la transmisión en entornos teóricos amplios y la construcción colectiva y desarrollo de habilidades en escenarios situados e interactivos. Cauci et al. (2020) sostienen que la evaluación en espacios tales como los dispositivos formativos con enfoque integral de la EN-Udelar, pueden contribuir a una comprensión más profunda del ejercicio profesional de las/os nutricionistas, debe considerar la capacidad de reflexionar y aplicar lo aprendido en contextos reales.

Citando a una/un docente:

Para producir conocimiento hay que tratar de que el estudiante transite eso igual que el docente. Aprender haciendo y sintiendo, en forma integral. Porque a mí me gusta (...) aprender haciendo, y si no siente lo que hace va a ser siempre un mamarracho.

Porque cuando una persona siente lo que está haciendo, le está poniendo valor, le está poniendo emoción, le está poniendo confianza, compromiso, ética. Cuando uno no siente lo que hace, va y lo hace porque está así... cuando uno piensa y siente lo que hace es capaz de crear. (IC4)

Podríamos pensar entonces que en estos espacios donde el aula se expande, se tejen nuevas formas de aprender y de enseñar. Formas que invitan a la participación, al vínculo, al hacer con otros. Es ahí que la figura docente también se transforma, ya no se trata de transmitir conocimiento, sino de escuchar, acompañar, proponer, dejarse afectar. Las/os estudiantes también se redefinen, dejan de ser receptores y pasan a ser protagonistas activos del conocimiento. Sin embargo, estos movimientos aún conviven con estructuras rígidas, donde las aulas numerosas, expositivas y verticales chocan contra los dispositivos que proponen encuentros más horizontales, cercanos y contextualizados. Nace de los testimonios el reconocimiento de que formar profesionales críticos y comprometidos implica seguir pensando los modos en que se enseña y se evalúa. Cada vínculo, cada encuentro en estos espacios, se vuelve una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal vez ahí, en esa apertura, en esa disposición a revisar lo instituido, habite una de las claves para que la integralidad no quede acotada a ciertos dispositivos.

5.3 Transformaciones y desafíos de los dispositivos formativos con enfoque integral

Como hemos visto en los capítulos anteriores, los dispositivos formativos con enfoque integral han demostrado ser instancias importantes para la formación de las/os estudiantes de la Licenciatura en Nutrición. No solo son espacios donde la teoría se prueba en el encuentro con un otro, con territorios; donde la aparente rigidez académica se flexibiliza, donde el conocimiento se expande y se entrelaza con realidades diversas. Las/os entrevistadas/os entienden que en estos dispositivos es posible articular teoría y práctica en contextos reales, desarrollar habilidades y fortalecer una visión crítica del ejercicio profesional. Tanto docentes como estudiantes valoran estas experiencias por su influencia positiva en la formación, destacando que generan aprendizajes que trascienden lo técnico y habilitan una comprensión más profunda de la nutrición en sus dimensiones sociales y políticas. Desde esta perspectiva, la integralidad se presenta como una forma de habitar la profesión en movimiento.

5.3.1 La integralidad como travesía: de la teoría a la vida

El conocimiento, cuando permanece entre las cuatro paredes del aula, corre el riesgo de convertirse en algo abstracto y lejano. En la fotobiografía de Freire, Brandão (2005) sintetiza su horizonte político-pedagógico muy claramente afirmando: *“a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” [La educación no cambia el mundo. La educación cambia a las personas. Las personas cambian el mundo]* (p. 51). Desde esa premisa *freireana* podemos pensar en los dispositivos formativos con enfoque integral como espacios que transforman a quienes participan en ellos, construyendo con otras/os, con el entorno, con la incertidumbre de lo impredecible.

Desde esta perspectiva, lo que Ruiz y Fachinetti (2018) llaman la “territorialización de la formación” permite pensar que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino que se ancla en contextos concretos, afectivos y políticos. Esta idea puede entrelazarse con los aportes de Becher (2001) sobre la construcción de territorios disciplinares, y con la mirada de Deleuze y Guattari (1980/2020) sobre la reconfiguración continua de estos espacios a través de procesos de desterritorialización y reterritorialización. Así, los dispositivos integrales pueden leerse como “zonas de fuga” donde se abren nuevas posibilidades para la identificación con el rol profesional, no solo del estudiante, sino también del docente. A su vez, podemos enlazarlo con lo que Andreozzi (2011) nombra “pasajes identitarios”, donde los estudiantes abandonan progresivamente la posición de estudiantes para arriesgar nuevos modos de ser profesionales.

Esta idea dialoga con la noción de devenir deleuziano, en el sentido de que no se trata de asumir una identidad prefijada, sino de construir una nueva forma de habitar la profesión en movimiento. La desterritorialización que implica el contacto con el territorio, con otros saberes, con la complejidad de la práctica, transforma al estudiante y a la universidad misma como territorio.

En palabras de una/un docente:

Para mí es súper emocionante el ver cómo uno se transforma, cómo se transforma el estudiante en... cómo se transforma el territorio, cómo sos parte de, o sea, creo que tiene como una relevancia como profesional que un poco, siento que estoy haciendo un aporte significativo, o sea, que ese aprendizaje significativo también es mío, es del territorio, es del estudiante, o sea, es súper transformador y también es muy motivante ver cómo como docentes, con esos grupos reducidos, podemos acompañar y estar de cerca con ese grupo que potencialmente muchos lo vivan así

también, con esa mirada de transformación y de descubrimiento de: “es por acá”... más allá del desafío. (D3)

También las/os estudiantes entienden que estos dispositivos les ayudan a visualizar el ejercicio profesional más allá de los ámbitos tradicionales, que a su vez se desarrolla en un entramado más complejo y variado. Una/un estudiante expresa: *“Para mí principalmente en eso de ir a un lugar y darte cuenta de que es muchísimo más complejo de lo que vos pensás. Que son personas... ir a la realidad” (E4)*. A su vez que otra/o complementa: *“me ha permitido como... bajar un poco la pelota y... normalizar a lo que es el alimento y entender todo el entramado social que hay detrás... hay muchos componentes que juegan por detrás de eso” (E2)*.

Este encuentro entre el saber académico y la realidad más concreta nos recuerda a Haraway (1988), cuando sostiene que "todo conocimiento es situado", es decir, no existe una verdad universal y descontextualizada; el conocimiento se produce en la relación, en la interacción entre sujetos, cuerpos y geografías.

Pereyra (2011) sugiere que:

Las prácticas integrales tienden a garantizar una formación desde la multiplicidad de dimensiones que conforman al ser humano (político, cultural, social, profesional, ético) al tiempo que contempla un perfil que trasciende el plano de lo meramente académico-profesional (p. 35).

A su vez que:

restauran el carácter político, pedagógico y ético de las prácticas universitarias en la cotidianeidad tanto al interior como al exterior de la universidad, redefiniendo el rol y la identidad social, tendiendo al enriquecimiento académico, construyendo nuevos espacios colectivos y solidarios, promoviendo otro tipo de inserción del conocimiento hacia el campo productivo asociativo y cooperativo y poniendo en juego la posibilidad de colaborar creativamente en la constitución e integración de múltiples redes —sociales, académicas, productivas, otras—. De este modo se va construyendo una identidad universitaria que trasciende la meramente profesional (pp. 39-40).

En este punto de la discusión, a la luz de los relatos estudiantiles puede visualizarse cómo el contacto con la realidad, con toda su complejidad, pone cuerpo y presencia a las/os

otras/os, ya sean sujetos particulares o comunidades, y que es en ese contexto en el que redescubren a la profesión y al alimento, desde el entramado social, cultural y afectivo. Desde ese decir y sentir es posible pensar que los dispositivos formativos con enfoque integral de la EN-Udelar revelan que la formación profesional late en los vínculos, se arraiga en los territorios y se entreteje en las experiencias colectivas. Es ahí que la teoría se desplaza, se tensiona y se reconfigura al contacto con realidades complejas, y es entonces que emerge una comprensión más profunda del rol profesional. Estos espacios abren pasajes, habilitan búsquedas y siembran preguntas que exceden lo estrictamente académico pero que lo nutren y amplifican. Al poner el foco en la integralidad, los dispositivos formativos con enfoque integral rompen el cerco instrumental o profesionalista del “para qué” de la formación universitaria, no se limitan en dotar a las/os estudiantes con habilidades técnicas para el mercado laboral, estos espacios restauran el carácter político, pedagógico y ético de la práctica universitaria, invitando a una comprensión profunda de la complejidad de las realidades sociales, el compromiso ético y la responsabilidad social.

5.3.2 La motivación como motor de transformación

Antes de comenzar este apartado, cabe hacer algunas aclaraciones: la noción de motivación surge en este trabajo directamente de las entrevistas como un emergente, y es por esto que se hace necesario establecer a qué nos referimos cuando hablamos de ella. En el contexto de esta investigación, y sin reducirla a la mera respuesta a estímulos externos, la motivación se entiende como un impulso profundo ligado a la participación activa y protagónica de las/os estudiantes en experiencias educativas que se desarrollan en contextos reales (Anijovich y Mora, 2010). El conocimiento, al estar vinculado con la realidad y la cultura, resulta significativo y motivante, a diferencia de contenidos abstractos y descontextualizados (Díaz Barriga, 2006). Los problemas a los que nos enfrenta la realidad actúan como elementos motivacionales que promueven el compromiso y la construcción de sentido (Díaz Barriga, 2006; Anijovich y Mora, 2010). Además, en esta conceptualización, se reconoce la dimensión afectiva y personal, la importancia de la autonomía y el rol de las/os docentes en despertar el interés, generar curiosidad, orientar y facilitar el trabajo entre pares (Díaz Barriga, 2006; Anijovich y Mora, 2010; EN-Udelar, 2011). De esta manera, la motivación es vista como un componente integral del proceso formativo que influye en el desarrollo de las/os estudiantes, y en su capacidad de sentirse cómodas/os y satisfechas/os en el proceso (Anijovich y Mora, 2010), y no solamente como un medio para el aprendizaje.

Ahora bien, comencemos por uno de los aspectos destacados entre las/os entrevistadas/os, como ser que la posibilidad de trabajar en territorio genera una motivación particular en las/os estudiantes, algo que, entienden, surge de enfrentarse a lo inesperado y descubrir nuevas formas de intervenir profesionalmente y en conjunto con otras disciplinas, en tanto estos se configuran como espacios interdisciplinarios. Esta motivación, refieren las/os estudiantes, proviene del contacto directo con la realidad, donde cada salida representa un nuevo desafío y una oportunidad de redescubrimiento personal y profesional, lo que manifiestan de esta manera:

siento que todas estas... ehm... partes de PA y trabajo de optativa y de más, siento que fueron totalmente motivadores, porque... ir y decir: “¡pah, está buenísimo venir!”, o sea, “quiero que sea la semana que viene para volver a ir y seguir, tipo, investigando, y viendo, y conociendo” y, tipo... toda esa información que tengo poder aplicarla, o en cierta manera explicarla, o que las personas me digan a mí, o consultas o lo que les pase, decir, o sea, ¡realmente está bueno esto! Como que esa manera de... quiero seguir haciendo esto porque es lo que yo quiero, o sea, es como que , todas estas instancias que tuve desde que comencé la carrera hasta ahora, fueron como... motivadoras. Si siento que faltaron más, que hubiese estado mucho mejor, pero... totalmente motivadoras las prácticas. (E4)

Ejemplo de esto es lo expresado por otra/o estudiante al referirse a su pasaje por una optativa relativa a un proyecto de extensión:

Hicimos la práctica de trabajo con la comunidad, y la historia es, tipo, está de más. O sea, no sabemos por qué no ponen ese tipo de práctica, porque está muy buena, es tipo, muy enriquecedora para lo personal y para cuando nos recibamos, porque también tenés ese contacto durante... que estudias con la persona, que por lo general no lo tenés, y, o sea, agradezco un montón haber hecho esa optativa, porque estuvo espectacular, y sirvió un montón para ello, o sea, para caer en la realidad. (E1)

Una/un estudiante refuerza este punto, agregando la perspectiva de que los dispositivos formativos que se desarrollan en territorio revelan la necesidad de formación continua:

Si, yo comparto absolutamente todo lo que dijeron, sobre todo lo que es motivación, porque digo, cuatro años o hasta más, incluso, solamente con lo que dicen la bibliografía y el profe, que sin duda también aporta, pero digo, ese intercambio necesario... Yo particularmente, algo que no mencioné sobre el trabajo y la

comunidad es que también, sin romper con esta romanización que hacemos, hay problemas ¿no? y uno... no todo es tan lindo, sobre todo en el trabajo en la comunidad, que es donde tuve la suerte de estar en esa optativa, no vimos si ... o sea, si vimos, no pudimos abordarlos y nada, o sea, hay que estar capacitados realmente para seguir, como decía ella, por otros lados recabando información, congresos, tipo, cursos, de más, porque... no alcanza, hay que seguir. Hay que seguir y... nada, o sea... hay problemas y nosotros, o sea, en conjunto también se puede llegar a, bueno, de alguna manera abordar esas situaciones, pero, no todo es color de rosas, pero sí... ta, en nosotros estudiantes sin dudas, ha sido como esa motivación y yo no la tenía tampoco años anteriores...por eso si estoy acá es un poco por esa optativa también. (E1)

Las voces anteriores hablan de la riqueza personal que aflora cuando las/os estudiantes se reencuentran con el hacer profesional desde un lugar distinto al que se presenta en el aula, y pudiendo acercarse a las complejidades que ello implica. Esa vivencia que les permite ensayar formas de ser nutricionista se entrelaza con la autonomía que tienen para elegir los espacios donde implicarse. En esta línea, una/un docente plantea:

creo que eso a nivel motivacional de los estudiantes es genial. Pueden elegir. 'Bueno, este semestre estoy en la comisión. El semestre que viene quiero cambiar y me voy a Peñarol con tal docente (...) no hay una orientación también a los estudiantes... cuál sería el mejor camino... si estos espacios estuvieran, pero no tuvieran la posibilidad de elegir... no sé si estarían tan motivados. (D4)

Relacionado a lo anterior, hay docentes que señalan que el contacto temprano con la realidad puede ser determinante en la construcción del camino profesional, atravesando situaciones que confrontan, interpelan y permiten resignificar el propio trayecto formativo:

Y lo más importante, para mí, es que tenés un estudiante que se enfrenta a una realidad muy tempranamente. Entonces pega con la realidad y ahí descubre muchas cosas. Tal es así que algunos descubren que no pueden seguir con la profesión, y se van. Otros no, otros dicen "no, esto es lo que, ah, qué interesante". Entonces creo que sí, que ese enfrentamiento hace a que el estudiante pueda orientar mejor su carrera. (IC4)

La motivación que estos dispositivos parecen lograr despertar en las/os estudiantes, junto con su potencial transformador, puede verse amplificada a la luz de este último testimonio, por un diseño curricular que habilite la diversificación de itinerarios

formativos al ofrecer a las/os estudiantes la posibilidad de elegir actividades (tanto como optativas, así como las diferentes propuestas de PA) y construir sus propias trayectorias, fomentando además su autonomía (Collazo, 2010; Ordenanza de Grado, 2011). Los itinerarios permiten que el encuentro con la realidad (compleja e incierta) se integre al recorrido formativo facilitando el aprendizaje y la construcción de sentido (Díaz Barriga, 2006; Anijovich y Mora, 2010)

Este tipo de espacios son percibidos como orientadores y de sostén para quienes lo habitan y lo transitan. Una/un estudiante lo expresa de forma contundente, al vincular estas vivencias con su permanencia en la carrera:

Nada, sentí eso, que el salir de acá... primero que me abrió la cabeza, y otra que ta, me hizo como alejarme un poco de todo el ambiente de acá y de las relaciones de acá... sino hubiese tenido estos espacios como las PA, donde canalizar todo lo que había aprendido... no digo que hubiese dejado la carrera, pero sí que estaría desmotivadísimo. (E2)

Esta motivación que se genera por el contacto con el territorio y la realidad profesional se nutre también de las nuevas habilidades que se desarrollan y del descubrimiento de intereses inesperados que permiten estos espacios. En este sentido, una/un estudiante reflexiona sobre las oportunidades que se abren:

pero también la comunicación por el lado de eso, bueno, de las habilidades de, de... yo qué sé... capaz que hay personas que se sentían, tampoco... siempre me gusta hablar a mí, pero digo, capaz que hay cosas que te sentís, más tímido y decís "yo en esto no" y entrás y decís... conozco pila de gente que "pah, con esto, me gusta, y nunca pensé que me gustara esta parte". También eso es como fundamental, que si uno, capaz que transita la licenciatura sin esos espacios, tal vez, nunca descubre esa, esa pata que le gusta. (E3)

Todos estos relatos permiten comprender que la motivación emerge y se revitaliza en los espacios formativos con enfoque integral, en el encuentro con lo real y lo colectivo. La posibilidad de elegir, de actuar, de implicarse en territorios concretos y con problemáticas vivas, aparece como una fuerza movilizadora capaz de orientar trayectorias, sostener procesos y redefinir caminos. Para que esto ocurra, hacen falta ciertas condiciones como lo son un acompañamiento adecuado y una planificación

que permita articular los distintos recorridos posibles. Reconocer, entonces, el valor formativo de estos dispositivos implica también asumir el compromiso institucional para su consolidación, de manera tal que sigan despertando la motivación y, con ella, un acercamiento crítico a la práctica profesional

Profundizando en esto último, la motivación que expresan las/os estudiantes frente a estos espacios parecería ir más allá del interés puntual y/o momentáneo, o del entusiasmo por una metodología distinta, se trata, en muchos casos, de un impulso vinculado con el deseo de implicarse, de tomar parte activa en un proceso que les permite construirse como profesionales desde otro lugar. En este sentido, puede pensarse que estos dispositivos habilitan formas de autonomía ética que, lejos de entenderse como independencia individual, se configuran en relación con el otro y con el territorio. Desde esta perspectiva, Rebellato (1997) nos invita a pensar en que esta autonomía no se transfiere ni se concede, sino que se construye en la acción comprometida, es decir, que implica posicionarse, elegir y actuar desde un marco ético-político que reconoce la alteridad. Esta autonomía no se reduce a “hacer lo que uno quiere”, sino que se ejerce cuando hay conciencia del contexto, diálogo con otras/os y responsabilidad frente a las decisiones que se toman. Es así que, cuando las/os estudiantes expresan que estas prácticas “les abrieron la cabeza”, que les permitieron canalizar lo aprendido o incluso reafirmar (o revisar) su decisión de continuar en la carrera, no se trata solo de una motivación personal, sino que también se está configurando una forma de ser profesional que pone en juego la capacidad de decidir y actuar desde una mirada crítica, situada y comprometida.

En estos dispositivos, lo que parecería emerger, en muchos casos, es una transformación profunda que implica posicionarse en relación con el mundo, con la profesión y con el propio aprendizaje. Podemos pensar entonces que los dispositivos con enfoque integral pueden leerse como espacios donde se habilita esa construcción, donde las/os estudiantes comienzan a preguntarse desde dónde quieren ejercer, cómo se vinculan con las/os otras/os y con qué sentidos desean habitar su formación. De esta forma, la autonomía no se enseña ni se transfiere, se cultiva en el hacer, en la incertidumbre, en la práctica situada. Ahí donde la formación se ancla en lo real y lo colectivo, la motivación deja de ser una respuesta individual a una oferta formativa para volverse parte de un proceso más amplio, el de construir sentido, apropiarse de la experiencia y comenzar a delinear un posicionamiento profesional propio.

5.3.3 Desafíos en el horizonte: hacia la integralidad

En los capítulos anteriores pudimos ver cómo los dispositivos formativos con enfoque integral proponen aprender con el territorio y mezclan saberes descentralizando la figura del profesional como portador de conocimiento. Si bien estos dispositivos parecen ser espacios fértiles para el aprendizaje y la transformación, también enfrentan dificultades que limitan su consolidación dentro del plan de estudios. A priori, pareciera que muchos de estos obstáculos son, en parte, una cuestión de gestión, como tiempos escasos, falta de recursos y planificación, entre otros. Aunque estos obstáculos son reales y ser evaluados y tomados en cuenta, se revela una trama de poder más fina sobre la que iremos profundizando en este análisis, y que podríamos comenzar a examinar haciendo alusión a Foucault (1975). Cuando hablamos de *trama* entendemos que esta se despliega en micro prácticas cotidianas que fabrican conductas dóciles, incluso en ámbitos que se enuncian participativos. Este poder disciplinario circula, sobre todo, en tres engranajes: el tiempo (que impone ritmos breves y discontinuos), la evaluación (que vigila, clasifica y normaliza) y la fragmentación curricular (que mantiene el saber en compartimentos con escaso diálogo y articulación). Las voces de docentes y estudiantes que se presentan a continuación muestran cómo esos tres engranajes se activan cotidianamente. Desde ya cabe subrayar que el hecho de reconocer la arquitectura de poder que circula en la EN-Udelar no invalida la potencia transformadora de los dispositivos formativos con enfoque integral; por el contrario, puede ayudar a pensar y reformular la presencia de la integralidad como praxis.

Volvemos entonces a uno de los problemas más mencionados por docentes y estudiantes: la falta de tiempo y de continuidad dentro de los dispositivos, que afecta la posibilidad de generar vínculos sostenidos con los territorios y comunidades con los que se trabaja. Una/un estudiante relaciona el tiempo con la discontinuidad (por haber cambiado semestre a semestre de PA) y las complejidades de los territorios de la siguiente manera:

Yo me quedo con el tiempo también, porque esto de cambiar tanto de práctica también, se acortó más el tiempo porque cada vez que ibas a un lugar, tenías que volver a conocer un poco todo, volver a investigar sobre la población, sobre el territorio, pero no hubo como descoordinaciones con algunos referentes... íbamos a un lugar donde había algunos actores políticos que parecía que estaba todo bien y nos daban para adelante, y cuando íbamos a realizar las cosas parecía que no, como que... había como una falta de comunicación entre los actores, la docente y el

espacio mismo que era nuestro centro de barrio, entonces solo sabías que habías planificado algo que te había llevado tiempo, y lo ibas a hacer y, ta". (E5)

A priori, estos relatos pueden darnos a pensar que las dificultades vividas en estos dispositivos pudieran obstaculizar, o comprometer, la profundidad de los aprendizajes. Otra/o estudiante, reflexionando sobre los múltiples dispositivos en los que ha participado, destaca:

era eso, de las realidades también, es cómo un baldazo de... no sé si de agua fría pero sí saber que hay muchas realidades porque... además en mi caso, esto que les contaba que he hecho, son de... como espacios muy distintos, desde lo que hablaba del liceo, lo que hablaba de ollas, que era en realidad para armar un lugar en un barrio que los vecinos tenían como, como... las ollas, caer, eso, en las realidades y lo que hay detrás, de que bueno, no sé, yo ahora estoy trabajando con deportistas, no es lo mismo que en otro lado, en el CAIF, que hice el trabajo de EAN, que tenías que ver cómo funcionaban los recursos...digo también, porque a veces nos quedamos con lo del teórico pero, bueno, saber que también, en realidad... o el tiempo de las instituciones que también muchas veces te pasa que planificás, no sé, para que suceda tal cosa y al final a los tres meses te quedan dos semanas (E3).

Esta falta de tiempo y, como hemos visto en algunos relatos, de continuidad en los dispositivos nos muestra una de las tensiones entre el saber profesional y las lógicas institucionales. Desde una perspectiva teórica, el tiempo opera como un engranaje de poder que disciplina y normaliza (Foucault, 1975), incluso en espacios que se enuncian participativos. La imposición de tiempos que le resultan breves y discontinuos por la estructura institucional choca con la naturaleza misma del saber docente y profesional que, como plantea Tardif (2014) son:

saberes que no sólo se adquieren en y con el tiempo, sino que también son temporales, pues son abiertos, porosos, permeables e incorporan, a lo largo del proceso de socialización y de la carrera, experiencias nuevas, conocimientos adquiridos durante ese proceso y un saber hacer remodelado en función de los cambios de práctica y de las situaciones de trabajo. (p.77)

Es un saber que se construye paso a paso, que requiere de una determinada duración, inmersión y continuidad (Souto, 2016). En este sentido, la inestabilidad en los tiempos y/o de las instituciones, o los cambios frecuentes de prácticas sin completar los procesos en territorio, podrían obstaculizar la consolidación de saberes. Esta limitación que es percibida

por las voces, también como falta de espacios de práctica o distancia entre el saber teórico y el hacer, dificulta de manera directa el desarrollo de metodologías situadas (como el aprendizaje basado en proyectos, problemas, etc.) que Díaz Barriga (2006) entiende claves para vincular la universidad con el mundo real. Según la autora, estos enfoques requieren de una duración y contacto sostenido con los territorios, con otras y otros para que se pueda fomentar la reflexión en y sobre la acción.

La posibilidad de transitar estos espacios con la profundidad necesaria para generar transformaciones, desarrollar habilidades como la comunicación y el trabajo en equipo, y facilitar el pasaje identitario, se ve afectada por estas dimensiones. Las tensiones entre el tiempo institucional que a veces puede resultar discontinuo y los tiempos inherentes a la construcción del saber situado y al devenir profesional, percibidas por docentes y estudiantes, se configura como uno de los desafíos estructurales que podría limitar el desarrollo de los dispositivos formativos con enfoque integral.

En esta línea, el último testimonio presentado ilustra cómo la multiplicidad de contextos posibles revela un entramado de realidad que va más allá de la teoría y presenta desafíos concretos relacionados con los recursos y con los tiempos institucionales que inciden directamente en la planificación de actividades en y la continuidad de los espacios. Ampliando esta perspectiva, la voz de una/un informante calificada/o profundiza en cómo las dificultades en torno al tiempo, las condiciones estructurales y las de quienes participan de estos espacios, influyen directamente en el potencial transformador más profundo de los dispositivos formativos con enfoque integral:

Yo creo que el estar más en territorio o con estos dispositivos, sin duda le debe cambiar la cabeza a un estudiante. Y va a mejorar el modelo de atención. Lo que pasa que hay cuestiones propias del estudiante, que es complejo. O sea, un estudiante que pasa por un territorio un tiempo, y realiza realmente un proceso integral o de extensión, en teoría tendría que humanizarse. La extensión como un proceso humanizador. O sea, cómo entenderse que no soy un crack porque estoy estudiando una carrera universitaria, sino que tengo un determinado saber como... y voy interactuando y genero como un vínculo. Y no hago una práctica para aprobar y sumar créditos. Es difícil llegar a esos niveles de humanización, para mí lleva un tiempo. O sea, en una práctica semestral es difícil lograrlo. Depende mucho del docente que esté a cargo, depende mucho del grupo de estudiantes. El grupo fluctúa, hay estudiantes que vienen... así como hay docentes que vienen, marcan y

laburan, esto es un laburo, hay estudiantes que vienen y quieren sus créditos y esto es un curso. (IC3)

La/el informante entiende que estos son dispositivos en los que la extensión debería ser reflejo de un proceso donde la/el estudiante entienda que su saber universitario es una herramienta para la interacción y la generación de vínculos, en lugar de una fuente que le posicione en un lugar de superioridad. Lograr que se refleje en ellas/os un proceso humanizador requiere de tiempo y de que las/os diferentes participantes se impliquen genuinamente sin ser atravesados meramente por lógicas burocráticas como la acreditación, o alcanzar una carga horaria determinada.

Desde la perspectiva del grupo docente también se señalan limitaciones institucionales que dificultan la consolidación de estos espacios. Uno de los desafíos mencionados es la dificultad en sostener la presencia en los territorios debido a la falta de recursos y planificación a largo plazo: *“El territorio para esta cantidad de gente también puede resultar difícil de conquistar, en el sentido de conseguir lugares que uno pueda sostener con el tiempo. Entonces eso es una limitante también” (IC5).*

A esto se suman las condiciones reales del mercado laboral, lo que genera una desconexión entre lo aprendido y lo posible de ejercer:

Yo creo que queda un poco expuesto y que capaz que ese primer encuentro que tienen los y las estudiantes, con la ausencia del quehacer del licenciado en nutrición en el territorio, o sea, la identificación de los espacios en donde realmente deberíamos estar como licenciados en nutrición y no tenemos esos espacios, o las precarias condiciones laborales donde de repente ven un paciente cada 15 minutos o tienen una... 70 escuelas para un nutricionista y se pretende que hagan 5 funciones, yo creo que ese es el principal desafío, o sea, la ausencia o la precariedad de las condiciones de trabajo. (D3)

Se percibe entonces la existencia de una cierta necesidad de fortalecer el vínculo entre la formación académica y el ejercicio profesional, destacando la importancia de revisar el Plan 2014 para mejorar la integración de los dispositivos formativos con enfoque integral al resto del currículo, teniendo en cuenta que estos espacios permiten ampliar la visión del rol profesional interpelando los contenidos teóricos, reflexionando sobre las propias prácticas y la realidad. En esta línea, resulta pertinente volver a considerar el informe realizado en función del Censo Nacional de Licenciadas/os en Nutrición (Castelluccio, 2023), que muestra cómo las condiciones de ejercicio profesional —atravesadas por la fragmentación

de tareas, la alta rotación, los vínculos precarios y la escasa presencia en espacios de decisión— evidencian la persistencia de un modelo centrado en funciones técnico-administrativas. De este escenario podría inferirse que los dispositivos formativos con enfoque integral enfrentan resistencias no solo dentro del currículo universitario, sino que también disputan sentidos en un campo profesional todavía delimitado por lógicas biomédicas, disciplinarias y fragmentadas. La transformación curricular, en este sentido, tiene que repensarse en conjunto con el mundo del trabajo, como parte de un proceso amplio que redefina el rol de la/el nutricionista. Esta tensión entre el potencial rol que las/os estudiantes vislumbran y la realidad del mercado laboral es un desafío palpable, como lo expresa una/un docente:

Y que sigan motivados y que sigan encontrando sus espacios con esa mirada de, bueno, acá podríamos tener una injerencia, acá podríamos realmente ser muy útiles, pero después la realidad es que no está dado el trabajo. (D3)

Para profundizar en esta línea y aportar otros aspectos al análisis, las/os participantes señalan, también, la existencia de obstáculos simbólicos como ser: los imaginarios sociales, las expectativas institucionales y las formas tradicionales de entender la profesión, que dificultan el reconocimiento del rol de la/el nutricionista en clave más integral:

Las propias comunidades, colectivos, instituciones nos colocan muchas veces en un rol o en un quehacer como más posicionado en la mirada biológica, como en el alimento como satisfactor de necesidades biológicas, de requerimientos, entonces ahí es como un doble trabajo, porque es como decir, ta, ¿de dónde me posiciono yo? Hacer como toda una movida interna, ¿de dónde me quiero parar? Pero a su vez explicar que estoy parada desde ahí y que puedo ocupar esos lugares. Porque no es por un tema, no sé, pasó el otro día, por ejemplo, en la jornada de género, ¿no? Y pasa cotidianamente que, ah, bueno, yo participo de esto”. «Ah, ¿pero vos decís?, no, pero vos no vas a venirte a hacer esto». O sea, no te ven como desde ese rol, de que el nutricionista puede venir a hacer esta actividad. Entonces, y te lo están diciendo como algo a favor, ¿no?, «no, no te vas a sobrecargar vos a venir para hacer esto, que no está dentro de tus funciones». Lo hacen desde el cuidado, lo hacen desde, «pa, no, eso es una sobrecarga, no tiene que venir a hacer esto». Entonces, me parece que también... me parece que... que la comunidad vea que podemos asumir otro rol, las y los estudiantes también, y bueno, nosotros, posicionarnos de que cuáles son los espacios que podemos estar... (D5)

Ampliando sobre estos obstáculos simbólicos y la necesidad de redefinir el rol, que plantean algunas/os participantes de esta investigación, un/a docente resalta el desafío existente en el ámbito laboral y el papel de la formación, reflexionando, en torno a estos dispositivos con enfoque integral, en la visibilización de nuevas oportunidades:

el desafío como profesionales, licenciados en nutrición, nosotros tenemos en el campo laboral, o sea, las puertas que se tienen que abrir o los lugares que debemos realmente ocupar, que no están siendo ocupados por los licenciados en nutrición. O sea, cuánto falta. Esa hegemonía que hablaba al principio (...), de que nosotros somos parte del equipo de salud y que respondemos al doctor, parece que se escapa en todos los ámbitos. Y ese lugar que nosotros nos tenemos que dar, que se viene ganando a lo largo de la historia, entonces vos lo mostrás a los gurises, en el territorio, bueno, acá puede trabajar un licenciado en nutrición. Entonces, seguramente los chiquilines y las chiquilinas quedan, ah, mirá, acá puede trabajar un licenciado en nutrición. Nosotros podemos estar en una huerta (...) y en esos espacios que realmente se ve el rol profesional o la importancia del rol profesional, que va más allá del ámbito de la salud y que es importante reclamar, que es importante trabajar para estar ahí. Y bueno, creo que es el conjunto... de la comunidad de licenciados en nutrición, que tiene que darse el lugar para trabajar en pro a eso, para llegar a esos lugares. Y darse cuenta justamente desde el vamos, desde el estudiante, desde el camino recorrido, que hay que trabajar para llegar a esos lugares, que nadie va a venir y nos va a decir, ah, mirá, vos tenés que estar acá.

Las prácticas, tanto articuladoras como disciplinares, son percibidas por las/os docentes como espacios formativos clave para romper con estas lógicas y ampliar el campo profesional, pero aún encuentran dificultades en este nuevo plan de estudios. Una docente reflexiona:

Hay una definición de las prácticas articuladoras, de que no son prácticas disciplinares. Pero ¿no podría pensarse como prácticas en las que los docentes de las distintas disciplinas, en lugar de ese tiempo para lo disciplinar, puedan, desde una mirada integral e interdisciplinaria —no interdisciplinaria de otras profesiones sino en cuanto a los distintos campos de nuestra profesión—, pensarlo y potenciarlo? Capaz que es muy difícil, pero capaz se puede lograr un año, en uno de los ciclos. Al principio, con tantos estudiantes es bravo, pero capaz que en la tres, donde ellos ya podrían... porque si clínica, ponele, pasó al segundo ciclo, en el

tres podría pensarse. Pero un enfoque de la clínica interdisciplinario. No solo que cuando uno hace, por ejemplo, una práctica porque tiene que hacer prácticas de planes de alimentación, por decirte, pero que lo miren desde otra perspectiva. No sé, me parece que cuesta imaginarnos algo así, y habría que salir de las estructuras departamentales para poder abordar un enfoque de ese tipo. (IC4)

Desde esta mirada crítica, es posible pensar que muchos de estos desafíos no remiten sólo a la dinámica de los dispositivos, sino que expresan problemas estructurales más amplios, desde la rigidez curricular con escasa transversalización del enfoque de integralidad, y ausencia de políticas claras en cuanto a la curricularización de la extensión.

Me parece que las prácticas en sí mismo, desde la uno al último año, es una cosa que hay que fortalecer. El tema es que, ¿cómo hacés para hacer una práctica en estructuras curriculares tan rígidas como las nuestras? Capaz que hay que repensar un plan de estudios. No borrar y cuenta nueva, sino rescatando lo que puede tener de bueno y fortaleciendo también las prácticas. (IC4)

En este marco, diversas/os participantes apuntan a la necesidad de fortalecer las prácticas articuladoras, reconsiderar la relación entre estas y las prácticas disciplinares, al mismo tiempo que se revisan las normativas que restringen el reconocimiento de aprendizajes en otros espacios, como los proyectos de extensión:

Entonces, yo no me imagino tener que cambiar, capaz que aterrizar más un perfil o competencias que están en el nuevo plan de estudios. Yo lo que me imagino es bueno, con lo que tenemos, con los recursos que tenemos, con la realidad de esta masividad, cómo pensaría la formación integral de los estudiantes. Creo que el lugar más fácil, porque está la facilidad, es las prácticas. Para mí es un lugar privilegiado. Porque lo otro, las disciplinas, están muy encasilladas, muy encasilladas. Hay programas que cumplir, hay muchas dificultades para hacer prácticas disciplinarias donde vos puedas realmente acompañar procesos, eso no existe. Entonces, es muy importante. También otra cosa que cambiaría, si un estudiante está en un proyecto de extensión, donde aprende muchísimo, ¿por qué no se le puede otorgar como créditos, no de una optativa, de una práctica curricular? Donde pueda hacer un proceso desde el vamos, integrarse a un EFI. Exige un compromiso a esos estudiantes, pero puede haber quien le interese. Me parece que esas cuestiones reglamentarias también habría que revisarlas. (IC5)

Todas estas reflexiones permiten profundizar el análisis desde una perspectiva curricular más amplia. Díaz Barriga et al. (1999) proponen que el currículo no puede ser entendido como una estructura técnica o neutra, ya que en él confluyen dimensiones pedagógicas, sociales, ideológicas y políticas. Desde esta perspectiva, el diseño curricular se comprende como una mediación político-pedagógica, donde las decisiones sobre qué se enseña, cómo y para qué, están atravesadas por disputas de sentido que expresan modelos de formación, de sociedad y de universidad. Por esto, agregan, resulta necesario superar visiones tradicionales sobre el currículo e incorporar una mirada que reconozca su carácter complejo:

desde un marco social y no sólo técnico o pedagógico, aspectos como *quién* decide, *qué* y *a quién* se enseña, el porqué de la organización y jerarquía de las diversas áreas de conocimiento, el cómo de la admisión y promoción de los alumnos, etc., por citar solo algunos puntos. (Díaz Barriga et al. 1999, p. 43)

Esta mirada permite entender que las dificultades que atraviesan los dispositivos formativos con enfoque integral no se explican solo por cuestiones operativas o de gestión, sino que están arraigadas en formas históricas de organizar la enseñanza, en la cultura institucional y en el que la autora llama “currículo oculto”. Es decir, ese conjunto de prácticas institucionalizadas que, aunque no estén explícitas en los programas formales, configuran jerarquías disciplinares, fragmentación de saberes y rigideces estructurales —por ejemplo, la organización curricular y las dinámicas institucionales y disciplinarias— y modelos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimiento. Estas dinámicas institucionales refuerzan, como analiza Tardif (2014), una lógica disciplinaria que tiende a la especialización y compartimentalización del saber, donde los saberes se presentan de forma aislada y los conocimientos académico y teórico priman sobre el saber experiencial —obstaculizando la construcción y reconocimiento de los saberes plurales—, y se despliegan como mecanismos de poder que configuran qué saberes son legitimados y, por ende, que modelos de profesional —basados en la aplicación en oposición a la construcción situada del saber— se promueven en la formación, tensionando así el potencial transformador de la integralidad.

Después de haber discutido los desafíos en torno a la implementación de los dispositivos formativos con enfoque integral —como la falta de tiempo, los problemas en torno a la continuidad de las propuestas o la rigidez curricular—, se vuelve necesario hacer foco en los logros concretos que estos espacios han tenido. En medio de las tensiones, emergen verdaderas luces que iluminan el horizonte de la integralidad, y que muestra su potencial y

el valor del trabajo sostenido en el territorio. Un ejemplo tangible de esta capacidad para abrir nuevos espacios para la profesión son los convenios formales que han surgido, o terminaron de consolidarse, derivados directamente del trabajo realizado en territorio, en particular por las Prácticas Articuladoras. Estos convenios formalizan la colaboración con instituciones como la Comisión Honoraria para la Salud Cardiovascular (2018)¹¹, Aldeas Infantiles (2020)¹², Plan Ibirapitá (2020)¹³ e INAU (2020)¹⁴ constituyen una señal clara de posible expansión del rol profesional más allá de los ámbitos clínicos tradicionalmente reconocidos. Estos acuerdos son expresiones que reconfiguran el trabajo desarrollado en estos espacios y demuestran el reconocimiento institucional y social del aporte que la profesión puede realizar en diversos contextos, son una manifestación concreta de una apuesta hacia la articulación de las funciones universitarias, representando cómo el trabajo desde la extensión y enseñanza en el territorio puede madurar y generar marcos formales de colaboración, sentando potenciales bases para futuras líneas de investigación situadas que respondan a las problemáticas abordadas. Si bien no están libres de desafíos y dificultades, la existencia de estos acuerdos nos muestra la potencia transformadora de la integralidad y que, aún en un escenario de limitaciones, es posible lograr cambios tanto en la formación de las/os futuras/os profesionales como en los territorios con los que la universidad se vincula. Estos logros se convierten en motor y en terreno firme para seguir construyendo una formación que habite el territorio con compromiso ético y político.

Camilloni (2001) señala que los cambios curriculares requieren más que modificaciones en los planes de estudio; deben traducirse en transformaciones profundas en la organización académica y en la mentalidad de los docentes y estudiantes. En este sentido podemos decir que si la integración de estos dispositivos formativos no está acompañada por cambios que impliquen una apropiación de todo el equipo docente, corren el riesgo de quedar aislados o de ser experiencias marginales dentro del currículo. Teniendo en cuenta que hablamos aquí, además, de un camino hacia la curricularización de la extensión, siendo que no se encuentra explicitado formalmente en el Plan de Estudios, volviéndose poco claro el enfoque pedagógico, se podría ver limitado el potencial transformador de estos espacios (Collazo, 2014). Es por esto, y haciendo acuerdo con las/os entrevistados en la necesidad de fortalecer estos dispositivos, que es importante revisar tanto el Plan de estudios, como

¹¹ [Resolución](#) Comisión Honoraria para la Salud Cardiovascular (2018).

¹² [Resolución](#) Aldeas Infantiles (2020).

¹³ [Resolución](#) Ibirapitá 2020

¹⁴ [Resolución](#) Convenio INAU (2020).

plantea Camilloni (2021), así como también las condiciones institucionales que permitan consolidar la formación integral

Tal como lo mencionan muchas de las voces recogidas en este trabajo, los dispositivos formativos con enfoque integral disputan sentidos dentro de un campo curricular todavía hegemonizado por la centralidad de lo técnico, lo disciplinar y lo prescripto. Al situar el conocimiento, recuperar el vínculo con el territorio y favorecer la reflexión crítica, estos dispositivos promueven una finalidad formativa distinta (aprender y co-producir conocimiento situado y acción transformadora junto a las comunidades, articulando docencia, investigación y extensión), que desafía los marcos tradicionales y que parece haber quedado relegado. Frente al énfasis en competencias técnicas y objetivos conductuales, recuperan, como sugiere la autora, una dimensión ética, crítica y social del currículo, que pone el acento en la formación de profesionales comprometidos con su contexto. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de "mejorar" estos espacios, o integrarlos en el plan, sino de reconocer que su existencia tensiona la matriz misma del diseño curricular vigente. Es por esto, que cualquier propuesta de fortalecimiento de los dispositivos formativos con enfoque integral implica también un llamado a transformar el currículo en su conjunto, entendiendo que ahí se juegan no solo los contenidos, sino el modelo de universidad y de profesional, abriendo interrogantes sobre quiénes enseñan, con qué objetivos, y en diálogo con qué realidades.

6. Conclusiones

... la revolución en sí misma es un acto pedagógico, una pedagogía.

(Freire, 1978)

Este capítulo cierra el recorrido analítico abriendo, a la vez, el horizonte de transformaciones posibles. Reúne las principales tensiones y resultados identificados y, sobre esa trama, interroga las condiciones que habilitan, o frenan, la construcción de un perfil profesional crítico, situado y comprometido. Fuera de repetir resultados, las páginas que siguen los decantan, y a la vez esbozan escenarios de posibles acciones institucionales. Así, la síntesis que se presenta a continuación intenta responder a la pregunta de investigación; propone claves para sostener la potencia transformadora ahí donde ya germina, y abre nuevas fisuras en el andamiaje disciplinar que todavía modela la formación en la EN-Udelar.

A partir de las voces de las/os participantes, los principales resultados de esta tesis nos muestran como la formación en Nutrición oscila entre la matriz heredada clínico-biologicista y la promesa de un perfil profesional crítico, situado y comprometido con el territorio y sus complejidades. Si bien el Plan 2014 introdujo dispositivos formativos con enfoque integral de carácter obligatorio y marcos conceptuales más amplios, aún se puede entrever la persistencia de una impronta de carácter hospitalario orientado a la dietoterapia, y continúa predominando una dimensión teórica frente a la disponibilidad de espacios prácticos diversificados. Esta combinación parecería dificultar el desarrollo de habilidades relacionales, el trabajo colectivo y la reflexión ética, y deja a muchas/os estudiantes moviéndose entre la identidad generalista declarada en el Plan y los roles tradicionales que el mercado laboral sigue privilegiando. Asimismo, algunas resistencias parecen provenir desde el propio cuerpo docente —atravesadas/os por sus propias biografías— y características institucionales que limitan la articulación de funciones, manteniendo la distancia entre la vida académica y las realidades comunitarias.

A pesar de ello, las Prácticas Articuladoras, los Espacios de Formación Integral y los proyectos de Extensión se erigen como verdaderas bisagras formativas, constituyéndose en espacios que anticipan una práctica profesional ampliada. En estos espacios se fomentan el diálogo horizontal de saberes, la interdisciplina y las metodologías activas que favorecen trayectorias transformadoras y resignifican los contenidos académicos al situarlos en

contextos concretos. Los relatos de estudiantes y docentes nos muestran cómo estos dispositivos enriquecen el perfil profesional al permitir el desarrollo de habilidades entendidas transversales al rol de las/os nutricionistas, aunque su potencial parecería verse limitado por las diferencias entre los tiempos institucionales, los del territorio y los de aprendizaje; por discontinuidades institucionales, en algunos casos por falta de recursos; y por un imaginario social que aún confina a las/os nutricionistas al consultorio.

Entre la matriz heredada y la promesa integral

Esta investigación se propuso abordar la problemática en torno a los aportes de los dispositivos formativos con enfoque integral a la construcción del perfil profesional de las/os Licenciadas/os en nutrición, considerando las transformaciones que dicho perfil ha tenido a la par de los cambios sociales y del propio campo disciplinar. En este sentido, el trabajo que se realizó permitió correr el telón y comenzar a ver cómo la apuesta curricular del Plan 2014, en torno a la articulación de las funciones universitarias en dispositivos formativos situados, podría estar constituyéndose hoy como una de las principales fuerzas de expansión del perfil profesional desde la formación, aunque su papel y sus alcances son todavía desiguales.

Si bien estos dispositivos aún enfrentan desafíos relacionados con la gestión del tiempo, el acompañamiento docente o la articulación entre funciones y con otras unidades curriculares, se reconoce que estas limitaciones, cuando no abordadas, pueden reducir su potencia y permitir que la vieja matriz clínico-biologicista recupere terreno. Los resultados obtenidos muestran que, aunque el diseño generalista del perfil profesional habilita multiplicidad de trayectos, estos itinerarios a menudo se encuentran con la compartimentación disciplinar, la sobrecarga en las clases teóricas y la falta de escenarios prácticos propios de las asignaturas troncales. En consecuencia, los espacios prácticos que las/os estudiantes tienen disponibles se concentran, casi exclusivamente, en los dispositivos formativos con enfoque integral que, si bien son valiosos, no fueron concebidos para reemplazar las prácticas disciplinares. La resultante es una balanza teoría-praxis (Freire, 1970) todavía inclinada hacia los contenidos teóricos, limitando las oportunidades para desarrollar habilidades técnicas y relacionales específicas de la nutrición, así como para construir conocimiento crítico de manera colectiva.

No obstante, las entrevistas muestran a un grupo de docentes comprometido con la propuesta integral, que a pesar de haberse formado en modelos expositivos tradicionales,

buscan activamente implementar enfoques innovadores e integrales. En este sentido, se destaca la importancia de que estos esfuerzos no queden aislados. Las limitaciones institucionales, tales como la falta de espacios de formación pedagógica continua, el poco tiempo disponible para la reflexión sobre la propia práctica y la ausencia de ámbitos colectivos que atraviesen el currículo y redefinan criterios que valoren el aprendizaje situado, corren el riesgo de encapsular la integralidad impidiendo que permee la cultura institucional.

Un aspecto que surge como preocupación puntual en las entrevistas grupales, aunque no de manera generalizada entre las/os entrevistadas/os, es que, en la actualidad, la evaluación que se realiza de los aprendizajes no siempre logra capturar su riqueza —como el pensamiento crítico o el trabajo colaborativo en contextos reales— por lo que estos aparentan quedar sub registrados. Avanzar hacia evaluaciones más auténticas (Díaz Barriga, 2006) permitiría reconocer la complejidad de la integralidad, retroalimentar la investigación y orientar decisiones curriculares.

El perfil profesional de las/os Licenciadas y Licenciados en Nutrición definido en el grado, que se ha presentado históricamente como visionario en su capacidad de proyectar el rol de las/os nutricionistas en el futuro, hoy soporta expectativas de profundización que desbordan sus límites. La oferta de posgrado todavía incipiente, sumada a un mercado laboral que sigue dominado por el ámbito asistencial y por imaginarios que encasillan a la/el nutricionista como “técnica/o de la dieta”, presiona al plan de estudios de la licenciatura y deja sin continuidad en el posgrado a formaciones emergentes. Esto ejerce una fuerza de arrastre sobre la formación de grado, proyecta inseguridad en el imaginario profesional de las/os estudiantes, desalienta la exploración de otras áreas —políticas públicas, sistema agroalimentario, entre otras— y refuerza jerarquías médicas, a la vez que debilita el lugar de la investigación en la identidad profesional y dificulta su articulación en los espacios formativos con enfoque integral. No obstante, cabe destacar que la EN-Udelar ha vivido en los últimos años un impulso en el desarrollo de la investigación, aunque todavía con carencias de mecanismos formales que la conecten con la enseñanza de grado, posgrado y extensión, de manera que la producción científica alimente transversalmente la formación.

Para superar la medicalización de la alimentación y expandir el rol del perfil profesional de las/os nutricionistas, por tanto, es necesario poner en marcha una serie de estrategias curriculares que logren ampliar el foco e ir más allá del imaginario clínico-biologicista. Esto podría expresarse en estrategias dirigidas hacia la integración transversal de las dimensiones sociales, políticas y culturales de la alimentación en la malla curricular. En este

sentido, la secuencia curricular debería poder incluir experiencias prácticas tempranas, continuadas y diversificadas, abarcando no sólo los dispositivos formativos con enfoque integral actuales, sino también las prácticas disciplinares. Esto contribuiría a fomentar la articulación entre teoría y práctica de manera dialéctica a lo largo de toda la formación, fortaleciendo a su vez el diálogo de saberes y el trabajo interdisciplinario. Este último también requiere de una mirada más profunda y de acuerdos institucionales e interinstitucionales que favorezcan la colaboración en territorio, reconociendo el trabajo, ya no solo de estudiantes, sino de las/os docentes en la co-docencia y la colaboración sostenida en el territorio entre equipos de diversos servicios universitarios, rompiendo así la lógica de los compartimentos del conocimiento, estancos y separados, y pudiendo construir miradas compartidas. Los espacios prácticos deben trascender los ámbitos tradicionalmente definidos en los planes de estudio, incorporando espacios en los que se pueda ver reflejado el trabajo de colegas en campos como la industria alimentaria, los medios de comunicación y las políticas públicas, entre otros, tan resonados en las voces de las/os entrevistadas/os en esta investigación.

Es así que, para reforzar y dar espacio real al potencial transformador de los dispositivos integrales, no alcanza con su mera existencia normativa, sino que depende también de cuatro condiciones materiales y simbólicas que esta tesis presenta como recomendaciones para la EN-Udelar:

1. Tiempos pedagógicos adecuados, que faciliten procesos prolongados y articulados con toda la malla curricular, y a la vez favorezcan la planificación de proyectos que articulen las funciones universitarias. Esto implica, además, la posibilidad de desarrollar calendarios que incluyan prácticas disciplinares tempranas y diversificadas más allá de los dispositivos formativos con enfoque integral, pero que puedan dialogar entre sí. De esta manera, la articulación de funciones puede integrarse de forma orgánica en el trayecto formativo.
2. Continuidad institucional que proteja los vínculos con el territorio, lo que supone fortalecer equipos docentes estables y referentes de proyectos, convenios, sistematización de experiencias y espacios de retroalimentación con los actores comunitarios, ayudando a que nuevas generaciones de estudiantes y/o iniciativas profundicen, y no reinicien, el trabajo ya realizado, como forma de disminuir el posible extractivismo.
3. Legitimidad académica, coherencia evaluativa, esto implica, por un lado, que la extensión figure explícitamente en el plan de estudios clarificando el enfoque pedagógico, y, por otro, que los criterios de evaluación formativa —ya presentes en los dispositivos formativos con

enfoque integral— se irradian al resto de las asignaturas. Así se busca evitar la disonancia entre unidades curriculares y se favorece el reconocimiento e integración de los aprendizajes complejos y colectivos generados en territorio.

4. Corresponsabilidad docente y de investigación transversal: la integralidad requiere que todos los equipos de las unidades académicas y de investigación —no sólo de quienes habitan los dispositivos formativos con enfoque integral— asuman colectivamente la articulación de funciones, incluyendo activamente a las/os estudiantes. En este sentido, se necesitan tiempos institucionales compartidos y espacios de coplanificación, junto con criterios de reconocimiento que valoren la participación de docentes y estudiantes en el diseño de actividades que posibiliten esa articulación de funciones y creación de conocimiento.

Estas condiciones son necesarias para que los dispositivos formativos con enfoque integral dejen de operar como islotes de innovación en medio de un currículo que aún no logra romper con viejas herencias.

Tejer la transformación desde adentro, la potencia de lo posible

Para cerrar estas conclusiones, y retomando a Foucault (1975) —quien plantea que el poder circula a través de micro prácticas que moldean la conducta y normalizan lo aceptable—, podríamos pensar que la universidad no es ajena a esa lógica. Sin embargo, es precisamente en esta institución donde se habilitan espacios integrales que desbordan las matrices disciplinarias y producen aprendizajes situados en lo comunitario. Cuando los EFI, los proyectos de extensión y en las PA buscan validar aprendizajes construidos en diálogo con la comunidad, se enfrentan a una lógica que prioriza lo estandarizado, corriendo el riesgo de que aquello que no encaje en una rúbrica preestablecida “no exista” académicamente. El currículo, lejos de ser un contenedor neutro, se vuelve un lugar donde se decide cuál saber cuenta y cuál queda afuera. Como sugiere Kaplún (2014), esto puede llevar a que las lógicas instituidas reabsorban las fuerzas instituyentes, confinando el potencial transformador de los espacios formativos con enfoque integral sin alterar la matriz de poder subyacente. Los desafíos compartidos por docentes y estudiantes en este trabajo revelan las dificultades cotidianas que enfrentan estos dispositivos, y a la vez apuntan hacia una realidad más profunda. Su potencial transformador no solo reside en su existencia, sino en las condiciones que lo hacen posible. Lejos de ser meros obstáculos técnicos, estos

límites nos invitan a reflexionar sobre el lugar del compromiso ético y político en la formación de profesionales críticos y socialmente comprometidas/os.

Es por esto que los dispositivos formativos con enfoque integral son más que meramente formativos; son gestos de esperanza, fisuras en el andamiaje disciplinar, semillas de otra Nutrición posible. Para que no queden atrapados en esfuerzos individuales, o en experiencias puntuales, es necesario que el currículo los abrace, que las políticas institucionales los reconozcan y que las/os docentes los habiten como una apuesta colectiva. Tejer la transformación desde adentro implica abrir caminos nuevos en estructuras viejas, cuestionar lo que parece dado y sostener, aun en la fragilidad, la convicción de que otra formación es posible.

Los bordes de la investigación, huellas y voces que resuenan en silencio

Lo que sigue no es fruto de conclusiones propiamente dichas, pero sí son el resultado del recorrido de discusión que toma mayor fuerza a luz misma de las conclusiones, y que genera nuevas preguntas asociadas. Es por este motivo que se plantean en esta sección.

En el diseño de esta investigación se han tomado decisiones metodológicas que, a la luz de los resultados, pueden limitar el alcance del análisis y de las conclusiones, aunque se encuentran sugeridas a lo largo de estas páginas. Las ausencias también hablan. No se incluyeron explícitamente las voces de egresadas y egresados del Plan 2014, dado que al momento en el que se plantea el problema de investigación no había egresado aún la primera generación de este Plan de estudios. Tampoco se incorporaron, aunque seguramente hubieran enriquecido este trabajo —dado que son parte fundamental de los procesos que se viven en territorio—, a personas de las comunidades e instituciones con las que se trabaja en los dispositivos. La pregunta de investigación fue formulada para ser respondida precisamente desde los relatos docentes y estudiantiles, centrando el análisis en ellas/os por ser quienes están directamente involucradas/os en todo el proceso formativo académico dentro de la EN-Udelar. Además, la recolección de información con estos grupos, aunque seleccionados intencionalmente, ya presentó dificultades, como la baja disponibilidad horaria, entre otras, y la necesidad de ajustes sobre la marcha para alcanzar la participación en función de los criterios de inclusión determinados. Esto puede llevar a inferir que, intentar incluir a un tercer grupo de informantes, habría sumado una complejidad práctica aún mayor que podría haber comprometido la viabilidad del estudio dentro de sus limitaciones de tiempo y recursos.

Un punto importante para desarrollar, ya que, además, el lenguaje que se utiliza en este trabajo da cuenta de ello, es la falta de profundización en la perspectiva de género, aunque algo pueda esbozarse en la metodología. Esta investigación se desarrolló en el contexto de un campo profesional e institucional con una amplia mayoría de personas que se identifican con el género femenino, una realidad demográfica explícitamente señalada en los criterios de selección de participantes. La historia de la nutrición sugiere, además, la vinculación de la disciplina con roles tradicionalmente asociados al género femenino, como la educación nutricional dirigida a madres en la puericultura, o los consejos de belleza en libros de cocina antiguos, dirigidos a mujeres. Podemos encontrar algunas pistas de esta dimensión en el contexto y la historia de la profesión, pero el alcance de esta tesis no permitió realizar un análisis profundo sobre cómo las dinámicas de género actuales —roles y dinámicas de poder, entre otros— se relacionan con la construcción del perfil profesional (incluida la percepción de subordinación al rol del médico) y con los dispositivos formativos con enfoque integrales. Por lo tanto, queda en evidencia la necesidad de realizar investigaciones futuras que permitan abordar explícitamente estas cuestiones, abriéndose un campo de interrogantes a profundizar: ¿De qué manera los roles de género, tanto para quienes estudian como para quienes ejercen, influyen en la elección de la carrera, las trayectorias profesionales y la inserción laboral de las/os nutricionistas? ¿Cómo se relaciona el género con las dinámicas de poder y la percepción de subordinación a otras profesiones, como la medicina? ¿Los dispositivos formativos con enfoque integral, al promover ciertos enfoques y habilidades, desafían o, por el contrario, reproducen ciertos roles y expectativas de género asociados tradicionalmente a la nutrición? Explorar estas preguntas permitirá una comprensión más completa y situada de la formación y el ejercicio de la nutrición en su contexto social e histórico, enriqueciendo el debate sobre la identidad profesional desde una perspectiva de género.

7. Referencias Bibliográficas

- Acuña, M. (2017). *Cambios en el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibri: Cambios en el modelo educativo de la Licenciatura en Nutrición
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. En M. Andreozzi (Coord.), *Prácticas profesionales: una mirada desde la formación* (pp. 89–103). Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Ciencias de la Educación.
- Aquino, I. (2005.). *La extensión universitaria: del reformismo a la nueva institucionalidad. Tesis de grado*. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.
- Barrán (1992). La medicina del Novecientos: Poder y saber. *Archivos de Medicina Interna*, 34(3), 95-101.
- Becher, T. y Trowler, P. R. (2001). *Tribus y territorios académicos: el desarrollo del conocimiento disciplinar*. Gedisa.
- Bengoa, J. M. (2013). Nutrición en América Latina. Algunos eslabones de su historia. En: H. Bourges R.; J. M. Bengoa; A. M. O' Donnell (Coords.). *Historias de la nutrición en América Latina*. Sociedad Latinoamericana de Nutrición. <https://www.slan.org.ve/wp-content/uploads/Historias-de-la-Nutricion-en-America-Latina.pdf>
- Berrutti Sandes, L. (2013.). *La dimensión pedagógica de los procesos de formación: una mirada hacia las propuestas desarrolladas desde la extensión universitaria en el medio rural: las experiencias del Centro de Formación popular Bella Unión y la Unidad de Extensión de Cerro Largo* [Monografía de Grado, Universidad de la República]. TTS_BerruttiLeticia.pdf
- Bragaña, S., Carbajal Toma, S., Saravia, L., Gonnet, A. (2008). *Para alimentar la memoria: el licenciado en nutrición en el Uruguay: desde sus orígenes hasta nuestros días*. Universidad de la República.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1990).
- Camilloni, A. R. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Universidad de Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la salud. 23-52.
- Camilloni, A. R. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En A. Camilloni, G. Menéndez, L. Tarabella, y M. Boffell. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral, 11-21.
- Cano, A. (2016). Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. *InterCambios*, 3(1).
- Castelluccio, L. (2022). *Informe final del Censo Nacional de Licenciadas/os en Nutrición 2023*. Asociación Uruguaya de Dietistas y Nutricionistas del Uruguay.
- Castelluccio, L. (2023). Censo Nutricionistas del Uruguay 2022. Asociación Uruguaya de Dietistas y Nutricionistas.
- Castro, D. (2014). Aportes de la extensión a las transformaciones educativas universitarias: análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República (Tesis de Maestría, Universidad de la República. [Castro, Diego.pdf](#)
- Cauci, A.; Muniz, F. y Risso, F. (2020). La formación integral de los estudiantes de Nutrición a partir de la extensión universitaria en el medio rural. +E. *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0019>
- Cavalli Dalla Rizza, V. (2018). Imágenes de un aula en movimiento: pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral. (Tesis de Maestría, Universidad de la República. [Colibri: Imágenes de un aula en movimiento : pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral](#)
- Collazo, M. (2010). *El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas*. Revista Didáskomai, v.: 1, p.: 5-23, Montevideo-Uruguay.

- Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). En: *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2014 v.1, n.1 pp.37-43. Colibri: El cambio curricular. una oportunidad para repensar(nos)
- Collazo, M. (2021). *El currículo universitario interpelado: Aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación* (Colección «La Universidad se Investiga», n.º 12). Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- De Alba, A. (2007). *El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdez.
- Deleuze, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Pr Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En: G. Deleuze, B. Gots, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann, Balibar, É. Michael Foucault, filósofo. Gedisa, 1989. p. 155-163e-Textos.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2020). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (J. Vázquez Pérez y H. Eco, trads.). Ediciones Pre-Textos (Trabajo original publicado en 1980).
- Díaz Barriga, A. F., López, H., y Orozco, R. (1999). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Díaz-Barriga, Á. (2012). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Elichalt, M. (2015). *Repensando las prácticas preprofesionales como espacios de enseñanza y aprendizaje de competencias profesionales: el caso de la práctica hospitalaria del curso Nutrición Clínica*. Universidad de la República.
- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (1998). *Plan de Estudios Licenciatura en Nutrición*. Universidad de la República.
<http://nutricion.edu.uy/u01/uploads/2012/07/Plan-de-Estudios-1998.pdf>
- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (2011). *Programa de Seguridad Alimentaria y Nutricional para el Desarrollo Integral 2011-2020*. ProSANDI - Escuela de Nutrición

- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (2014). *Plan de Estudios Licenciatura en Nutrición*. Universidad de la República.
<http://nutricion.edu.uy/u01/uploads/2018/02/Plan- Estudios-2014.pdf>
- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (2017). *Primer informe de avance y situación de los Planes de Estudio 98 y 2014*. Universidad de la República.
- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (2024a) *Programa Unidad Curricular Optativa Trabajo con la Comunidad*. [Publicar_Programa UCOp Trabajo con la comunidad 2024.docx](#)
- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (2024b). *Programa Unidad Curricular Optativa. Acercamiento al Medio Rural para el abordaje con familias y colectivos rurales*. [Publicar_2024 PROGRAMA_UCOp ACERCAMIENTO AL MEDIO RURAL PARA EL ABORDAJE CON FAMILIAS Y COLECTIVOS RURALES..docx](#)
- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (s. f.). *Programa de Seguridad Alimentaria y Nutricional para el Desarrollo Integral 2011-2020*. [ProSANDI - Escuela de Nutrición](#)
- Escuela de Nutrición de la Universidad de la República (2020). Resolución N. 9. Comisión directiva de la Escuela de Nutrición de la Universidad de la República. Sesión Ordinaria del 11 de mayo de 2020.
<https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/c25ba3139b6c6b7083257d0b007a02fc/01a6d576a0acc4a8032585660059b906?OpenDocument&Highlight=0,informe,Planes,d e,estudio>
- Fachinetti Lembo, V. (2014) *La singularidad de la enseñanza ante la presencia del otro (paciente) en los espacios de formación pre-profesional del área de salud*. (Tesis de maestría, Universidad de la República). [Virginia Fachinetti.pdf](#)
- Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (1998). La FEUU y la Extensión Universitaria. IX Convención.
<https://psico.edu.uy/sites/default/files/7.%20FEUU.Universidad para el pueblo-1.pdf>
- Fraga, S. (2017). *En clave de integralidad: aprender- haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria*. (Tesis de maestría, Universidad de la República). [Colibri: En clave de integralidad : aprender- haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria](#)

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. Editores Argentina. (Trabajo original publicado en 1975).

Gandolfo, A., Cauci, A., Risso, F., Méndez, S., Sapriza, D. (2021). *La interdisciplina como herramienta del aprendizaje integral*. En C. Ramos, S. Arensburg, J. Álvarez, P. Reyes, M. González, C. Iucci, R. Colacci, I. Ascaini, O. Ferreira, F. Hashimoto, R. Soares, S. Gonzales, L. Steil. *IV congreso de Extensiónn universitaria de AUGM 2021. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo; Universidad de Chile; Universidad de Santiago de Chile; Universidad de Playa Ancha; Universidad de Valparaíso. [Libro-AUGM-2021-vexcom-09-05-21.pdf](https://www.augm.org.uy/libro-augm-2021-vexcom-09-05-21.pdf)

Kaplún, G (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En: *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), pp.44-45

Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M., Nepomneschi, M., y Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: Estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-24. <https://www.ugr.es/local/recfpro/rev131COL1.pdf>

Lucarelli, E. (2004) El eje teoría-práctica en las cátedras universitarias, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular (Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

Lourau (1990) *Implicación y sobreimplicación* (M. J. Acevedo, Trad.). Conferencia presentada en *El Espacio Institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales*, Buenos Aires, Argentina.

Martinez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *Revista de Investigación Educativa*. 18, pp. 58-86

Monetti, E., y Della Giustina, S. (2017). *Un dispositivo de formación universitaria centrado en la democratización del conocimiento*. Jornadas de Investigación en Educación

Superior.

<https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2017/contribucion/un-dispositivo-de-formacion-universitaria-centrado-en-la-democratizacion-del-conocimiento/>

Muniz Medina, F. N. y Cauci, A. (2023). Procesos comunitarios integrales para contribuir con el derecho a la alimentación en Canelones, Uruguay, 2020-2022. *Revista Masquedós*, 8(10), 1-14. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2023.v8.n10.232>

Pereira, P. (2019). *Modelo de alimentación saludable orientado a la infancia en Uruguay: fundamentos e implementación de la Ley N°19.140 de setiembre 2013*. (Tesis de maestría, Universidad de la República). [Colibri: Modelo de alimentación saludable orientado a la infancia en Uruguay : fundamentos e implementación de la Ley N°19.140 de setiembre 2013](#)

Pereyra, K. (2012) Universidad y Trabajo Asociado en Udelar. Integralidad, Territorialidad e Interdisciplina. En *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. A. L. Cortegoso, G. Sarachu y K. Pereyra (orgs.). Universidad de la República, pp. 29-42. Libro-1-procoas.pdf

Rebellato, J. L., y Giménez, S. (1997). *Ética de la autonomía*. Nordan Comunidad.

Tommasino, H, Cano, A., Castro, D., Santos, C., y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En: Rectorado de la Universidad de la República. *Hacia la reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral*. Mayo de 2010. Rectorado de la Universidad de la República

Riquelme, G. C., y Fernández Berdaguer, L. (1989). *La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo*. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10793>

Riquelme, G. C. (Dir.), Herger, N., y Sassera, J. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos: Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [Deuda social educativa con jóvenes y adultos interactivo.pdf](#)

Ruiz Barbot, M., y Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 60–69. <https://doi.org/10.29156/inter.5.1.3>

- Ruiz Barbot, M. (2024). La implicación como experiencia de producir conocimiento, conocer al otro/a. Ponencia presentada en la Mesa Temática Formación para la Investigación del V Encuentro Internacional en Psicología y Educación en el siglo XXI. 8 al 10 de agosto de 2024. Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.
- Salazar, R., Nari, M. y Soria Vargas, S. M. (2011). *Acercándonos a la alimentación a través del tiempo*. Dourteau Ediciones.
- Sarachu, G. D. (2012). Prácticas Integrales: Fundamentos, recorridos y experiencias participativas desde la Extensión Universitaria. En *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. A. L. Cortegoso, G. Sarachu y K. Pereyra (orgs.). Universidad de la República, pp. 13-28. [Libro-1-procoas.pdf](#)
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres Zapata, Á. E., Matos Ceballos, J. J., Brito Cruz, T. J., Rivera Domínguez, J., y Mato Medina, O. E. (2021). Formación integral de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición. Un estudio de caso de México. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 330-338.
- Universidad de la República (2005). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República*. [Plan-Estrategico-desarrollo-2005-2009.pdf](#)
- Universidad de la República (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Resolución n. 5 del Consejo Directivo Central en su sesión del 27 de octubre de 2009. [Resolución](#)
- Universidad de la República (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Normativas y pautas institucionales relacionadas*. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. [documento ordenanza de grado corregida paginas simples.pdf](#)
- Uruguay (1958, octubre 29). *Ley 2.549. Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Diario Oficial.
- Uruguay (2007, diciembre 13). *Ley 18.211. Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud*. [Ley N° 18211](#)

Uruguay (2019, julio 20). Ley 19.770. Regulación del Ejercicio de la Profesión de Licenciado en Nutrición. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19770-2019>

Vargas Domínguez, J. (2018). De la Historia de los Alimentos a la Historia de la Nutrición: Reflexiones sobre América Latina en la Primera Mitad del Siglo XX. *Revista Perfiles Económicos*. <https://doi.org/10.22370/rpe.2018.6.1392>

Vázquez Sixto, F. (1996). El análisis de contenido temático. En *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (Documento de trabajo, pp. 48-70). Universitat Autònoma de Barcelona.

Villegas, F., Alderrama Hidalgo, C., Suárez Amaya, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4). Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961579007>

Apéndice A

Preguntas para Informantes calificados

1. Explicando que la investigación en curso pretende estudiar cómo los diversos dispositivos formativos integrales, o pensados desde la integralidad, de la Licenciatura en Nutrición, pueden estar contribuyendo a la construcción del perfil profesional del Lic. en Nutrición; Realizar las siguientes preguntas a todos (decidí no preguntar de manera diferenciada):

- Algo de vos: formación, su tránsito por la escuela, su rol, su situación actual con relación a la misma, etc.
- ¿Qué es un Licenciado en Nutrición?
- Pregunta anexa o siguiente a la anterior dependiendo de la primera respuesta espontánea: ¿Cómo entiende ese perfil profesional?
- ¿Entiende y/o reconoce cambios sociales, disciplinares, educativos que pudieran haber modificado la conceptualización del perfil profesional del Lic. en Nutrición?

En función de lo hablado hasta el momento, ¿qué aspectos jerarquizaría de la formación que se requiere para ese perfil? —ver si incluye o no el tema de la integralidad—.

Luego profundizar en las relaciones:

- Si hablamos de la formación de la/el licenciada/o. en Nutrición en relación con el perfil profesional:
¿Qué ve/piensa en cuanto a la formación integral, en la Escuela de Nutrición, y el perfil profesional del Licenciado en nutrición?
 - ¿Entiende que los procesos de cambio en la formación han acompañado a los del perfil profesional, o viceversa?
2. Luego de estas dos preguntas, indagar más (si es que no se responden antes). La idea de estas preguntas es ver si, hablando de dispositivos integrales únicamente aparecen otros que no hayan nombrado antes y desarrollar.

- Cuando hablamos de dispositivos formativos pensados desde la integralidad, ¿Cuáles entiende que son los involucrados en la formación del Lic. en Nutrición?

En base a lo que respondan en esta, si no fueron tenidos en cuenta en las preguntas anteriores preguntar:

- ¿Qué podrías decir acerca de estos dispositivos con respecto a la formación y al perfil del Licenciado en Nutrición?

3. Ver si aparecen en el relato: integralidad de funciones universitarias, producción de conocimiento, interdisciplina, diálogo de saberes, modelo de atención.

De no aparecer, preguntar:

- Si hablamos de estos dispositivos en relación con la formación y al perfil profesional, ¿Qué pensás de la producción de conocimiento? (y así integrando las otras dimensiones en a medida que sigan sin aparecer).

Preguntar si, teniendo en cuenta esta investigación, me sugerirían otras personas para entrevistar como informantes calificados.

Si no se ha hecho ningún comentario al respecto, preguntar: ¿qué opina sobre el problema que has formulado para tu estudio?

Apéndice B

Guía para las entrevistas grupales

Previo a los grupos:

- Tener muy clara la pauta de preguntas.
- Conocer bien las características del grupo.
- Revisar recursos materiales (memoria y batería del grabador, fotocopias de los consentimientos, lapiceras, pauta impresa, hojas para anotaciones).

Inicio

En cada grupo realizar presentación y explicación del propósito de la instancia tiene que quedar claro el objetivo por el cual fueron convocados y explicitar la confidencialidad y el tiempo máximo de la entrevista grupal (Consentimiento informado) (Ver Apéndices D y E).

Aclarar la importancia de que respondan espontáneamente (no hay respuestas correctas ni incorrectas a las preguntas).

Generar clima agradable y favorable para que los entrevistados sientan confianza y comodidad al momento de expresarse libremente.

Durante

Tener siempre presente que, en las entrevistas grupales, al igual que en las entrevistas individuales, se indagan las razones que sustentan las opiniones de los entrevistados sobre los distintos temas indagados —respuestas espontáneas— por ello no se debe “esclarecer” ni instruir durante los grupos sobre ningún tema indagado.

Monitorear cada tanto el grabador para asegurarse que sigue funcionando correctamente.

Tomar nota no solo que haga a lo discursivo sino también de actitudes y/o situaciones y detalles del contexto que puedan complementar la información obtenida durante la entrevista.

Mantener actitud de interés durante toda la entrevista intentando mantener expresiones neutrales. No cuestionar ni debatir, repreguntar en todo caso que algo nos llame la atención, no quede claro o pueda tener diversos significados lo dicho, para que el entrevistado desarrolle el punto o profundice.

Estar atenta en todo momento a la guía sin descuidar la charla. Tener en cuenta que se pueden responder diversas preguntas en una sola.

Moderar de manera que todos puedan hablar, intervenir si alguien monopoliza la palabra, o se intimida la palabra.

Cierre

Cada grupo concluirá cuando el moderador considere que ya se han abordado todos los temas previstos en la guía y que se profundizó lo suficiente.

No olvidarse de agradecer y destacar la importancia de cada opinión aportada, todas de relevancia para el estudio.

Pauta para docentes

Docentes

¿Qué es un/a Licenciado/a en Nutrición para ustedes? / ¿Cómo describirían el perfil profesional de un/a Licenciado/a en Nutrición graduado/a de la Universidad de la República?

¿Cuáles son los principales conocimientos/habilidades y/o competencias que consideran fundamentales para los/as licenciados/as en Nutrición?

Teniendo en cuenta que para este estudio hemos seleccionado como dispositivos con enfoque integral a las PA, a los EFI y a los proyectos de extensión: ¿qué entienden por integralidad?

¿Qué pueden decir o cómo entienden los dispositivos formativos con enfoque integral?

¿Cómo creen que aportan a la formación de la/el Licenciada/o en Nutrición?

¿Cómo ha sido la experiencia de ustedes en estos dispositivos?

¿Qué desafíos se enfrentan en estos dispositivos con respecto al campo/quehacer de la nutrición?

¿En qué medida cree que los dispositivos formativos con enfoque en la integralidad contribuyen al perfil profesional?

¿Cuál es el aporte específico, para la formación de la/el Nutricionista, de este tipo de dispositivos?

Apéndice C

Consentimiento Informantes Calificados (IC)

Montevideo, de de 202.....

Entrevista para la investigación: *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República*".

Usted está invitado/a a participar de esta investigación realizada en el marco de la Tesis de Maestría de la Licenciada en Nutrición María Serena De Vecchi Pellati, para la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza, de la Universidad de la República (Udelar).

El propósito de este trabajo es estudiar cómo los diversos dispositivos formativos integrales, o pensados desde la integralidad, de la Licenciatura en Nutrición, pueden estar contribuyendo a la construcción del perfil profesional de la/el Licenciada/o en Nutrición.

Toda la información que proporcione será confidencial y será utilizada con la finalidad de realizar esta investigación, su identidad no será revelada. Asimismo, este estudio no presenta beneficio ni rédito alguno de tipo económico, ni se reconocen posibles riesgos, para quien participe de la misma. Se espera aportar al desarrollo de las PA y al trabajo que se realiza en ellas.

Si acepta participar del estudio, se le hará una entrevista individual que podrá ser en el Edificio Polivalente Parque Batlle, de manera virtual o en otras locaciones según previa coordinación, la cual será grabada, con una serie de preguntas que pretenden aportar al análisis en torno a la relación entre los dispositivos integrales, la formación y el perfil de la/el Licenciado en Nutrición. La entrevista tendrá una duración máxima de 1 hora y media.

Al finalizar el proceso se realizará una instancia de devolución.

Cabe destacar que tiene derecho a negar su participación o a retirarse del estudio en el momento que lo considere necesario, sin que esto le genere ningún tipo de perjuicio.

Se le dará la oportunidad de hacer cualquier pregunta sobre el estudio. Si tuviera alguna otra pregunta o surgiera algún problema, puede comunicarse con quién está a cargo de

esta investigación, al teléfono número 099 546 592, y/o a la casilla de correo: serenadvp@gmail.com

Hoja de Firmas

Por medio del presente documento doy mi consentimiento, a la investigadora, para participar del estudio *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República*.

La investigadora me ha proporcionado en forma escrita, he leído, he entendido y se me ha explicado completamente la naturaleza, propósitos y los procedimientos del estudio y me ha informado la metodología, los riesgos y beneficios que del estudio pudieran desprenderse.

Aclaro que he sido consultado respecto a mis dudas y estas me han sido aclaradas en forma personalizada y he comprendido lo que se me ha explicado y contestado.

Dejo constancia que me encuentro suficientemente asesorado y consiento voluntariamente en uso de mis derechos de decisión y en pleno goce de mis facultades integrar este estudio, tal como me ha sido propuesto.

Nombre del participante:

C.I.: Firma:

Declaración de la Profesional investigadora:

Declaro que he explicado la naturaleza, propósitos, metodología de trabajo, técnicas de estudio beneficios y riesgos del estudio del que acepta participar y me he ofrecido a contestar cualquier pregunta o duda, y he evacuado completamente todas las realizadas por el/la Sr/ra quien manifiesta comprender completamente lo que he explicado y contestado.

Nombre de la Profesional responsable: María Serena De Vecchi Pellati

Firma.....

Apéndice D

Consentimiento Estudiantes - Entrevista grupal

Montevideo, de de 202.....

Entrevista grupal para la investigación: *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República.*

Esta investigación es realizada en el marco de la Tesis de Maestría de la Licenciada en Nutrición María Serena De Vecchi Pellati, para la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza, de la Universidad de la República (Udelar).

El propósito de este trabajo es estudiar cómo los diversos dispositivos formativos integrales, o pensados desde la integralidad, de la Licenciatura en Nutrición, pueden estar contribuyendo a la construcción del/la Licenciado/a en Nutrición.

Toda la información que proporciones será confidencial y será utilizada con la finalidad de realizar esta investigación. En el caso de publicarse los resultados del estudio, tu identidad no será revelada. Asimismo, este estudio no presenta beneficios, ni rédito alguno, de tipo económico, ni tampoco tendrá repercusión en tu situación curricular; tampoco se reconocen posibles riesgos, tanto para la investigadora como para quien participe de la misma.

Si aceptas participar del estudio, se te hará una entrevista grupal, de máximo dos horas de duración, en conjunto con otros/as estudiantes de la Licenciatura en Nutrición, donde se les realizará una serie de preguntas que pretenden indagar sus concepciones y percepciones en torno a la integralidad en la Escuela de Nutrición, en tu experiencia en dispositivos de formación integral, como los son: los Espacios de Formación Integral (EFI), Prácticas Articuladoras y/o Proyectos de Extensión; y en su formación como futuros/as Licenciados/as en Nutrición.

Luego de esta entrevista, tendremos otra instancia grupal de retroalimentación, que se te comunicará en su debido tiempo, en torno al análisis preliminar.

Cabe destacar que tienes derecho a negar tu participación o a retirarse del estudio en el momento que lo consideres necesario, sin que esto te genere ningún tipo de perjuicio.

Se te dará la oportunidad de hacer cualquier pregunta sobre el estudio. Si tuvieras alguna otra pregunta o surgiera algún problema, puedes comunicarte con quién está a cargo de

esta investigación, al teléfono número 099 546 592, y/o a la casilla de correo:
serenadvp@gmail.com

Hoja de Firmas

Montevideo..... dede 202.....

Por medio del presente documento doy mi consentimiento, a la investigadora, para participar del estudio *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República*.

La investigadora me ha proporcionado en forma escrita, he leído, he entendido y se me ha explicado completamente la naturaleza, propósitos y los procedimientos del estudio y me ha informado la metodología, los riesgos y beneficios que del estudio pudieran desprenderse.

Aclaro que he sido consultado/a respecto a mis dudas y estas me han sido aclaradas en forma personalizada y he comprendido lo que se me ha explicado y contestado.

Dejo constancia que me encuentro suficientemente asesorado/a y consiento voluntariamente en uso de mis derechos de decisión y en pleno goce de mis facultades integrar este estudio, tal como me ha sido propuesto.

Nombre del/la participante:

CI: Firma:

Declaración de la Profesional investigadora:

Declaro que he explicado la naturaleza, propósitos, metodología de trabajo, técnicas de estudio beneficios y riesgos del estudio del que acepta participar y me he ofrecido a contestar cualquier pregunta o duda, y he evacuado completamente todas las realizadas por el/la Sr/ra quien manifiesta comprender completamente lo que he explicado y contestado.

Nombre de la Profesional responsable.....

Firma.....

Montevideo..... dede 202.....

Hoja de Firmas

Por medio del presente documento doy mi consentimiento, a la investigadora, para participar del estudio *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Univer*

sidad de la República.

La investigadora me ha proporcionado en forma escrita, he leído, he entendido y se me ha explicado completamente la naturaleza, propósitos y los procedimientos del estudio y me ha informado la metodología, los riesgos y beneficios que del estudio pudieran desprenderse.

Aclaro que he sido consultado/a respecto a mis dudas y estas me han sido aclaradas en forma personalizada y he comprendido lo que se me ha explicado y contestado.

Dejo constancia que me encuentro suficientemente asesorado/a y consiento voluntariamente en uso de mis derechos de decisión y en pleno goce de mis facultades integrar este estudio, tal como me ha sido propuesto.

Nombre del/la participante:

CI: Firma:

Declaración de la Profesional investigadora:

Declaro que he explicado la naturaleza, propósitos, metodología de trabajo, técnicas de estudio beneficios y riesgos del estudio del que acepta participar y me he ofrecido a contestar cualquier pregunta o duda, y he evacuado completamente todas las realizadas por el/la Sr/ra quien manifiesta comprender completamente lo que he explicado y contestado.

Nombre de la Profesional responsable.....

Firma.....

Apéndice E

Consentimiento Docentes Entrevista Grupal

Montevideo, de de 202.....

Entrevista grupal para la investigación: *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República.*

Esta investigación es realizada en el marco de la Tesis de Maestría de la Licenciada en Nutrición María Serena De Vecchi Pellati, para la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza, de la Universidad de la República (Udelar).

El propósito de este trabajo es estudiar cómo los diversos dispositivos formativos integrales, o pensados desde la integralidad, de la Licenciatura en Nutrición, pueden estar contribuyendo a la construcción del/la Licenciado/a en Nutrición.

Toda la información que proporcione será confidencial y será utilizada con la finalidad de realizar esta investigación. En el caso de publicarse los resultados del estudio, su identidad no será revelada. Asimismo, este estudio no presenta beneficios, ni rédito alguno, de tipo económico, ni se reconocen posibles riesgos, tanto para la investigadora como para quien participe de la misma.

Si acepta participar del estudio, se le hará una entrevista grupal, de máximo dos horas de duración, a usted en conjunto con otros/as docentes que participan en diversos dispositivos formativos integrales de la Escuela de Nutrición (EN), donde se les realizará una serie de preguntas que pretenden indagar sus concepciones y percepciones en torno a la integralidad en la EN, y en la formación de los/las Licenciados/as en Nutrición, además del propio quehacer docente en dichos dispositivos.

Luego de esta entrevista, tendremos otra instancia grupal de retroalimentación, que se le comunicará en su debido tiempo, en torno al análisis preliminar.

Cabe destacar que tiene derecho a negar su participación o a retirarse del estudio en el momento que lo considere necesario, sin que esto le genere ningún tipo de perjuicio.

Se le dará la oportunidad de hacer cualquier pregunta sobre el estudio. Si tuviera alguna otra pregunta o surgiera algún problema, puede comunicarse con quién está a cargo de

esta investigación, al teléfono número 099 546 592, y/o a la casilla de correo: serenadvp@gmail.com

Hoja de Firmas

Montevideo..... dede 202.....

Por medio del presente documento doy mi consentimiento, a la investigadora, para participar del estudio *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República*

La investigadora me ha proporcionado en forma escrita, he leído, he entendido y se me ha explicado completamente la naturaleza, propósitos y los procedimientos del estudio y me ha informado la metodología, los riesgos y beneficios que del estudio pudieran desprenderse.

Aclaro que he sido consultado/a respecto a mis dudas y estas me han sido aclaradas en forma personalizada y he comprendido lo que se me ha explicado y contestado.

Dejo constancia que me encuentro suficientemente asesorado/a y consiento voluntariamente en uso de mis derechos de decisión y en pleno goce de mis facultades integrar este estudio, tal como me ha sido propuesto.

Nombre del/la participante:

CI: Firma:

Declaración de la Profesional investigadora:

Declaro que he explicado la naturaleza, propósitos, metodología de trabajo, técnicas de estudio beneficios y riesgos del estudio del que acepta participar y me he ofrecido a contestar cualquier pregunta o duda, y he evacuado completamente todas las realizadas por el/la Sr/ra quien manifiesta comprender completamente lo que he explicado y contestado.

Nombre de la Profesional responsable.....

Firma.....

Hoja de Firmas

Montevideo..... dede 202.....

Por medio del presente documento doy mi consentimiento, a la investigadora, para participar del estudio *Los dispositivos formativos con enfoque integral y la construcción de la Licenciada y el Licenciado en Nutrición de la Universidad de la República*.

La investigadora me ha proporcionado en forma escrita, he leído, he entendido y se me ha explicado completamente la naturaleza, propósitos y los procedimientos del estudio y me ha informado la metodología, los riesgos y beneficios que del estudio pudieran desprenderse.

Aclaro que he sido consultado/a respecto a mis dudas y estas me han sido aclaradas en forma personalizada y he comprendido lo que se me ha explicado y contestado.

Dejo constancia que me encuentro suficientemente asesorado/a y consiento voluntariamente en uso de mis derechos de decisión y en pleno goce de mis facultades integrar este estudio, tal como me ha sido propuesto.

Nombre del/la participante:

CI: Firma:

Declaración de la Profesional investigadora:

Declaro que he explicado la naturaleza, propósitos, metodología de trabajo, técnicas de estudio beneficios y riesgos del estudio del que acepta participar y me he ofrecido a contestar cualquier pregunta o duda, y he evacuado completamente todas las realizadas por el/la Sr/ra quien manifiesta comprender completamente lo que he explicado y contestado.

Nombre de la Profesional responsable.....

Firma.....