



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

TESIS DE MAESTRÍA

Título:

Trastornos de la conducta alimentaria en la Danza

El currículum oculto y la presencia de trastornos en la conducta alimentaria en estudiantes adolescentes de 5° y 6° año de la carrera de Danza, del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón.

Maestrando: Baroni, Beatriz S. S.

Legajo nº: 22521

Correo electrónico: beabaroni@yahoo.com.ar / bbaroni@uflo.edu.ar

Directora de tesis: Dra. Gladys Renzi

Fecha de entrega: 5 de julio de 2017

Resumen

El presente trabajo de investigación comenzó por una problemática actual en el ámbito educativo de la Danza que afecta a los estudiantes adolescentes: los trastornos en la conducta alimentaria. Indagar sobre la vinculación del currículum oculto y la presencia de los trastornos en la conducta alimentaria en los estudiantes de la carrera de Danza del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón es el objetivo de este trabajo.

Este estudio corresponde a un tipo de diseño exploratorio de carácter descriptivo, cualitativo, no experimental. Se ha realizado una investigación aplicada con trabajo de campo y recolección empírica. En relación al tiempo, es sincrónico. Las fuentes de datos que se han utilizado son primarias, generadas por el propio investigador, y los instrumentos de recolección fueron datos elaborados a partir de la realización de grupos de discusión comunicativo y la aplicación de un test EDI-2 (Garner, 1991; adaptación Rutzstein, Armatta, Casquet, Leonardelli, López, Marola, Moiseeff, Murawski, y Redondo, G., 2006) sobre riesgo de trastornos en la conducta alimentaria, a los estudiantes del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón de 5° y 6° año, unidad de análisis de esta investigación.

A través de este trabajo de investigación se buscó tener un panorama más preciso de la situación problemática, que permita reconocer y evitar aquellas condiciones institucionales y prácticas de enseñanza que podrían vincularse a la presencia de trastornos en la alimentación, con la intención de prevenirlos. Se trata de proporcionar una información sistemática para progresar en el conocimiento y generar medidas preventivas.

Palabras clave

Trastornos en la conducta alimentaria – Danza – Estudiante adolescente – Currículum oculto.

Áreas Temáticas

Educación y Salud

Rama

Danza y Pedagogía. El tema es abordado desde un enfoque pedagógico y psicológico.

Tema

Currículum oculto y trastornos en la conducta alimentaria en estudiantes adolescentes de la carrera de Danza.

ÍNDICE

	Pág.
1. CAPÍTULO I: Delimitación teórica del objeto de estudio	8
1.1. Introducción	8
1.2. Problema	12
1.3. Antecedentes	12
1.4 Relevancia cognitiva	23
1.5. Objetivos	24
1.6. Marco Teórico	25
1.6.1. LA DANZA	25
1.1. La Danza como práctica corporal	25
1.2. La Danza Clásica o Ballet	26
1.3. Breve historia de la Danza Clásica	27
1.4. Disciplina exigente	29
1.5. El valor absoluto de las condiciones anatómicas	31
1.6. Las técnicas de preparación corporal	33
1.7. La danza como dispositivo de disciplinamiento	34
1.6.2. LA ADOLESCENCIA	40
2.1. Aproximación a una conceptualización de adolescencia	41
2.2. Antecedentes históricos	43
2.3. Desarrollo biológico	47
2.4. Desarrollo psicosocial	48
2.5. Integración del nuevo esquema corporal	49
2.6. Afianzamiento del desarrollo cognitivo	50
2.7. Reestructuración de la identidad	51
2.8. La apariencia física	53
1.6.3. LOS TRASTORNOS EN LA CONDUCTA ALIMENTARIA	54
3.1. Trastornos en la conducta alimentaria y adolescencia	55
3.2. Anorexia nerviosa	56
3.2.1. Historia	56
3.2.2. Definición	58
3.2.3. Causas de la perpetuación de la anorexia	60
3.2.3.1 .Efectos de la inanición	60

3.2.4. Factores incidentes	61
3.2.4.1. Factores de la personalidad	61
3.2.4.2. Factores familiares	62
3.2.4.3. Factores culturales	63
3.2.4.4. Factores genéticos	64
3.2.4.5. Factores de la competencia	66
3.2.5. Complicaciones	66
3.3. Bulimia	70
3.3.1. Historia	71
3.3.2. Definición	71
3.3.3. Relación entre anorexia y bulimia	72
3.3.4. Personalidad y bulimia	73
3.3.5. El ciclo de la bulimia	74
3.3.6. Incidencia	75
3.3.7. Complicaciones	76
3.4. Diagnóstico y tratamientos de la bulimia y anorexia	78
3.4.1. Diagnóstico de la Anorexia	78
3.4.2. Diagnóstico de la Bulimia	79
3.4.3. Tratamientos	80
3.4.3.1. Tratamiento inicial	81
3.4.3.2. Aumento de peso	82
3.4.3.3. Ejercicio físico	82
3.4.3.4. El enfoque de equipo	83
3.4.3.5. Farmacoterapia	85
3.5. Trastornos en la conducta alimentaria y las exigencias del ballet	88
1.6.4. LA INSTITUCIÓN	90
4.1. Las Instituciones Educativas	90
4.2. Gestión, eficacia y disciplinamiento moral	92
4.3. El Instituto Superior de Arte del Teatro Colón	93
4.3.1. Historia de la Institución	94
4.3.2. Su inicio: las Escuelas del Teatro Colón	94
4.3.3. La creación del Instituto Superior de Arte	99
4.3.4. Reglamento Funcional Vigente	103

4.4. Regulación, tiempo y perfección	107
1.6.5. EL CURRÍCULUM OCULTO	108
5.1. Qué entendemos por currículum	108
5.2. Currículum Oculto: aproximaciones de una definición	110
5.3. Ideología y poder: construcción de pertenencia y limitaciones	113
5.4. El discurso en educación: su legitimación	115
5.4.1. El discurso como práctica tecnocrática	120
5.5. Sujeto evaluado, sujeto medido	122
5.5.1. El control de los exámenes como legitimadores	126
5.6. Teorías de la reproducción: <i>habitus</i> y violencia simbólica	128
5.7. Producción, resistencia y prácticas contrahegemónicas	137
5.8. Las estrategias docentes	139
5.8.1. El etiquetamiento	139
5.8.2. La discriminación	142
1.6.6. Conclusiones del marco teórico	143
2. CAPÍTULO II: Método	148
2.1. Tipo de diseño	148
2.2. Población y muestra	149
2.3. Matriz de datos	150
2.4. Fuentes de datos	152
2.5. Instrumentos de producción de datos	153
3. CAPÍTULO III: Resultados	159
3.1. Tratamiento de los datos	159
3.2. Presentación y análisis de los datos	163
3.3. Presentación y análisis de los resultados	176
4. CAPÍTULO IV: Conclusiones	194
4.1. Conclusión	194
5. BIBLIOGRAFÍA	204

6. NÓMINA DE TABLAS	216
7. LISTADO DE SIGLAS	217
8. ANEXOS	218
8.1. Anexo 1: Antecedentes y relevancia cognitiva	218
8.2. Anexo 2: Reglamento Vigente ISATC	220
8.3. Anexo 3: Modelo cuestionario EDI-2	228
8.4. Anexo 4: EDI-2: Ítems de cada Escalas	230
8.5. Anexo 5: EDI-2: Ítems de valoración negativa	234
8.6. Anexo 6: Desgrabación Grupo I de Discusión Comunicativa	225
8.7. Anexo 7: Registro manual Grupo II de Discusión Comunicativa	250
8.8. Anexo 8: Grupo I de Discusión Comunicativa: Frases	254
8.9. Anexo 9: Grupo II de Discusión Comunicativa: Frases	265
8.10. Anexo 10: Categorización y codificación Grupo I Discusión Com.	269
8.11. Anexo 11: Categorización y codificación Grupo II Discusión Com.	275
8.12. Anexo 12: EDI-2 Tabulación de datos	278
8.13. Anexo 13: EDI-2 Presentación de datos por subescalas	283

1. CAPÍTULO I: Delimitación teórica del objeto de estudio

1.1. Introducción

La decisión de la elección del tema para la Tesis de Maestría ha sido impulsada por una problemática presente en el ámbito educativo de la Danza, que afecta a los estudiantes adolescentes: los trastornos en la conducta alimentaria (de aquí en adelante: TCA). Este trabajo surge de una necesidad personal respecto al ámbito docente, a los semblantes vinculados con la educación en la actividad física y particularmente, a la Danza.

Desde 1986, he desempeñado el cargo docente de la asignatura Anatomía aplicada a la Danza, correspondiente a 5º y 6º año de la carrera de Bailarín del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (de aquí en adelante: ISATC). Los alumnos que asisten a dichos cursos son adolescentes cuyas edades oscilan entre los 13 y 19 años. Debido a que los estudiantes consideran su cuerpo como herramienta de trabajo y la delgadez como una norma, desde la práctica profesional he sentido el compromiso de indagar sobre la temática, puesto que entre ellos, abunda el temor al aumento de peso y al fracaso. Dichas circunstancias han permitido identificar esta problemática, la cual ha dado el origen a la investigación. Se ha tomado como referencia la visión del estudiante a través de sus vivencias y experiencias: significados, interpretaciones, percepciones de las situaciones vividas.

La adolescencia es un momento de gran vulnerabilidad emocional, ya que se producen importantes cambios físicos y psíquicos. Es en esta etapa en la que los sujetos comienzan a cuestionarse sobre quién se es y qué se quiere ser, a compararse con grupos sociales, y en diversas oportunidades, a luchar contra su propia imagen corporal. Una excesiva preocupación por el aspecto físico y una sobrevaloración del cuerpo afectan a ambos sexos. La alteración por una estimación corporal inferior o superior, y la no complacencia con la propia imagen pueden dar origen a problemas emocionales afines a la alimentación, corroborando igualmente la correlación positiva entre la insatisfacción corporal y los trastornos de la conducta alimentaria (Berg, Frazier y Sherr, 2009).

Justamente, el rango de edad más crítico se corresponde con el período de entre los 13 y los 19 años, aunque ha ido ampliándose el intervalo de inicio.

La sociedad ha colocado a la delgadez como valor cultural. *La American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (1994), sostiene que cada vez es más claro el intenso énfasis en el peso, predisponiendo a los jóvenes del mundo a padecer trastornos de la conducta alimentaria. Dentro de los TCA, los más frecuentes son la anorexia nerviosa y la bulimia. La anorexia nerviosa es uno de los posibles trastornos, y dentro de ellos, uno de los más recurrentes, es definida como una enfermedad de suma importancia médico-social, pues compromete la salud y el destino de un gran número de adolescentes y mujeres jóvenes. Presenta un incremento real y revelador en la cantidad de pacientes y ha adquirido un carácter epidémico en los últimos años.

La anorexia nerviosa es un padecimiento de difícil manejo, pues además de poner en peligro la vida de los pacientes, por la vía de la desnutrición y de sus complicaciones, se vincula con complejas perturbaciones psicológicas y con distintas modalidades enfermizas de la vida familiar. A la trama de este trastorno alimentario, se le suman complejos mecanismos socioculturales, que con gran dificultad logran explicar las razones de la caída al abismo de la inanición autoimpuesta. Un subcapítulo se encuentra destinado a la bulimia, afección estrechamente vinculada a la anorexia nerviosa, de similar gravedad y dañino pronóstico.

La carrera de Bailarín del Instituto Superior del Teatro Colón está inmersa en un medio exigente y competitivo, con una impronta específica relacionada a la imagen del cuerpo, una disciplina tradicional y estricta de la Institución, y un discurso docente particular. La delgadez extrema es para los bailarines, un requisito primordial. El recelo a aumentar de peso y quedar excluidos de la actividad es una realidad que los afecta.

La Danza Clásica, también designada como *ballet*, nombre que permite hacer referencia a la pieza musical compuesta para ser interpretada es un tipo de

danza cuyos movimientos se basan en el control total y absoluto del cuerpo en una conjunción simultánea de dinámica y armonía, cuenta con distintas técnicas y movimientos corporales específicos y precisos, con exigencia de coordinación, concentración y un exhaustivo entrenamiento para la elasticidad y fortaleza. La Danza, en tanto disciplina artística que implica actividad física, debe suponerse como una práctica ligada a la calidad de vida, sin embargo, en ocasiones sus exigencias estéticas y condiciones de práctica, puede llegar a poner en riesgo la vida e integridad de los sujetos.

Durante su formación como bailarines, los estudiantes no sólo aprenden los contenidos de Danza presentes en el currículum educativo oficial, sino también aspectos no explícitos del currículum oficial que favorece la interiorización de ideologías, creencias, representaciones, gustos, e inducen una transformación de los hábitos y modos de pensar, accionar y valorar. Esto constituiría un aprendizaje no explicitado, un currículum oculto. El currículum oculto admite identificar un conjunto de aprendizajes que son fundados en la práctica escolar, los cuales no se encuentran de forma explícita en el proceso pedagógico. Este currículum es proveedor de enseñanzas encubiertas, de procesos que acontecen en el aula, de diálogos, técnicas grupales y valores de los estudiantes y docentes que intervienen en ellos. (Jackson, 1991). Al abordar el currículum oculto, se pretende contribuir a debatir sobre aquellas dimensiones más difíciles de percibir, que podrían predisponer la presencia de trastornos en la conducta alimentaria en los estudiantes de Danza como un efecto no deseado de la enseñanza.

La información acerca de la relación entre los trastornos en la conducta alimentaria con la Danza en el ámbito de una escuela de Formación es escasa. Darle la importancia que amerita y otorgarle el valor correspondiente en relación al impacto en la prevención de enfermedades no transmisibles y promoción de la salud, respetando la integridad del estudiante, es la intención que persigue este trabajo. Por otro lado, el desafío de encarar la investigación radica en enfrentar una temática compleja, con el fin de aportar los recursos y medios posibles para detectar los factores que inciden en la aparición de los trastornos en la alimentación en la actividad física, particularmente en la Danza.

Esta investigación considera a los TCA como una afección de etiología multifactorial y que sólo puede ser comprendida desde el punto de vista del complejo intercambio de factores sociales, culturales y psicológicos que definen y conforman la patología. Para llegar a la comprensión de esta patología, es necesario recorrer los factores, elementos, hechos y circunstancias que indudablemente muestran una condición fundamental: los trastornos en la conducta alimentaria, en relación a los jóvenes que realizan una intensa actividad física, estricta y competitiva, con la presión del medio y el entorno en el que están inmersos. Además, tiene la intención de identificar los factores que influyen en la aparición de TCA, y también analizarlos para poder planificar medidas preventivas. Por otra parte, se proyecta realizar un abordaje interdisciplinario de este tema que hoy día aparece incipientemente.

El presente estudio busca incentivar a la reflexión para que, tanto los centros educativos como los docentes se comprometan con todas aquellas cuestiones y problemas sociales existentes y atinentes, como lo es la salud en los estudiantes de la carrera de Danza, debido a que es un factor prioritario de trabajar, como consecuencia del contexto en el que se encuentran. Además, es importante resaltar que mediante esta investigación, se buscará gestionar cambios para favorecer la consideración de la dimensión corporal del estudiante y su impacto en la mejora de la calidad de vida.

Es necesario, que una tarea preventiva en este ámbito deba ser realizada con mayor conciencia a fin de limitar la incidencia de los TCA. La importancia del rol docente debe subyacer en ofrecer una adecuada posibilidad para la promoción y el desarrollo de valores en el ámbito académico. La trascendencia de la comunicación en la enseñanza de la Danza, radica en que se pueda generar una mayor eficacia de lo que se pretende alcanzar en el estudiante y en su formación. El conocimiento obtenido por vía de esta investigación posibilitará observar la interrelación entre los factores socio ambientales intervinientes y la aparición de los trastornos en la alimentación, y de esa manera, diseñar y planificar nuevas estrategias válidas, efectivas y específicas a nivel educativo. Se busca que esta producción resignifique el sentido formativo de las prácticas

desde el ámbito educativo en la Danza y la importancia de su contribución hacia un desarrollo integral del sujeto y su preservación.

1.2. Problema

¿Cuál es la vinculación del currículum oculto y la presencia de trastornos en la conducta alimentaria en los alumnos de los cursos de 5° y 6° año, de la carrera de Danza del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón?

1.3. Antecedentes

La relevancia cognitiva de este estudio radica en que, si bien hay estudios realizados sobre los temas abordados: trastornos en la conducta alimentaria, la danza, el currículum oculto, por diversas investigaciones desde diferentes áreas de estudio, no han sido tratados aún de forma conjunta ni vinculados entre sí. Ha sido tanto importante como necesario realizar esta investigación, no sólo debido al contacto que se ha tenido con esa realidad social dada la práctica profesional, sino en función al estado del conocimiento científico sobre el problema a investigar.

Se ha realizado una búsqueda de antecedentes y desarrollado una síntesis de la revisión de las investigaciones científicas previas que se han llevado a cabo con respecto al tema de investigación a estudiar. El criterio de exposición que se ha considerado pertinente ha sido por afinidad teórica. En primer lugar, se citan los estudios vinculados a los trastornos de la conducta alimentaria y a continuación, los relacionados con el currículum oculto (Anexo 1: Antecedentes y relevancia cognitiva).

El primer trabajo corresponde a un estudio denominado: "Alteraciones de la imagen corporal y de la conducta alimentaria en adolescentes: un estudio empírico", realizado Sáez, S., Maganto M. (2002). Este trabajo tiene por objetivos analizar las alteraciones de la imagen corporal y comprobar la relación entre estas alteraciones y posibles trastornos de la conducta alimentaria. La muestra está compuesta por 200 sujetos de ambos sexos de 14

a 17 años. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron el Índice de Masa Corporal (IMC), el Test de Siluetas (TS) y el *Eating Attitudes Test* (EAT).

Todas las pruebas psicológicas fueron aplicadas en el centro educativo en horas lectivas y en similares condiciones de lugar, tiempo y motivación. Previamente, los padres fueron informados del estudio a realizar a fin de obtener los permisos pertinentes. En primer lugar, se presentó las frecuencias y porcentajes obtenidos en las variables distorsión e insatisfacción en función del sexo para el total de la muestra seleccionada. Los resultados muestran que las mujeres presentan significativamente una mayor distorsión e insatisfacción con su imagen corporal que los varones. Esto es, se perciben más gruesas y están más descontentas. Tomando como referencia la puntuación de 20 en el EAT, se han establecido dos subgrupos: sujetos en riesgo de presentar un trastorno alimentario, y sujetos sin riesgo. En el subgrupo de sujetos en riesgo el 85% son mujeres. La insatisfacción con la imagen corporal y el bajo IMC aparecen como variables explicativas del trastorno alimentario.

La distorsión e insatisfacción son dos variables relacionadas con el sexo y con las puntuaciones del EAT. Lo importante de esta investigación es que propone estudiar, luego de los resultados obtenidos acerca de la presión estética social en los adolescentes, la aparición de problemas ligados a la imagen corporal, manifestada por medio del deporte. Es por ello que, independientemente de que el trabajo toma una muestra similar basada en ambos sexos y edades, permite evaluar y relacionarlo en el ámbito deportivo en conjunto con la educación.

En segundo lugar, la investigación de Frideres y Palao (2008) titulada: *Percepción de los Factores de Riesgo de los trastornos alimenticios en jugadoras universitarias de voleibol*.

Este estudio aborda los factores de riesgo y el conocimiento de las jugadoras sobre los trastornos alimenticios en jugadoras universitarias de voleibol. La muestra objeto de estudio estuvo compuesta por un total de 50 jugadoras participantes en el Campeonato de España Universitario de 2004-2005. Se realizó un diseño selectivo, descriptivo, y transversal. La recogida de datos se hizo a través de un cuestionario que contenía 10 preguntas cerradas y cinco preguntas semi-abiertas, con la opción de otros, para medir el tipo de

implicación atlética, la auto-percepción del cuerpo, el estrés percibido relativo al control del peso, las conductas alimentarias, y el conocimiento sobre los trastornos alimenticios. Un 71.5% de las jugadoras indicó estar satisfechas con sus cuerpos, un 45.8% de las jugadoras indicó haber recibido presiones para estar delgadas, un 63.6% de las deportistas indicó haber utilizado medios para el control de su peso, y un 2% de las jugadoras fue diagnosticada con trastornos alimenticios. Seis de cada 10 jugadoras indicó que sus entrenadores son fuentes de información sobre aspectos nutricionales, mientras que únicamente una de cada 10 jugadoras indicó que sus entrenadores son fuentes de información sobre los trastornos alimenticios. Los resultados encontrados indican que los entrenadores no tienen un papel activo en la aportación de información y mecanismos de ayuda frente a los trastornos alimenticios. La práctica de voleibol en edad universitaria parece no estar relacionada con un incremento de la ocurrencia de los trastornos alimenticios. En los tres deportes estudiados, los niveles de percepción de la satisfacción del peso son mayores que los encontrados en otros deportes en los que se enfatiza la resistencia, como el cross-country o en los que se enfatiza la estética. Estos valores pueden estar relacionados con las características y la finalidad del deporte. Un elevado porcentaje de jugadoras indica que existe un peso determinado para la práctica de su deporte: >70% de las jugadoras. Esta creencia es mayor en voleibol y en fútbol sala que en baloncesto. Las jugadoras relacionan la existencia de un peso determinado con el rendimiento en el deporte. Esta opinión es mayor en voleibol y en fútbol sala: >78% que en baloncesto: 57%. Un 57% de las jugadoras de voleibol relaciona también la existencia de este peso determinado con la prevención de lesiones. En los tres deportes, las jugadoras indican poseer tanta información sobre trastornos alimenticios como sobre la nutrición adecuada para su edad y actividad física que realizan. Se observan diferencias entre las fuentes a través de las cuales se obtiene esta información por parte de las jugadoras. En el caso de la nutrición, las principales fuentes de información son: entrenador, libros-revistas, médicos, e Internet. Sin embargo, en el caso de los trastornos alimenticios la primera fuente de información son: libros y revistas, colegio, televisión, médicos, e Internet. Destaca el hecho de que los entrenadores no aporten ningún tipo de información sobre trastornos alimenticios a las jugadoras, y que las jugadoras

indiquen que el colegio no sea una fuente de información sobre nutrición. Los resultados encontrados permiten conocer la percepción de las deportistas en cuestión en relación a algunos de los factores de riesgo y el conocimiento de los trastornos alimenticios, y profundizar sobre las actitudes hacia la actividad física que realizan, hacia la comida, hacia el énfasis que ponen sobre la delgadez. Estos resultados indican que aún falta investigar desde el ámbito de la práctica de deporte, el entrenador o docente y la Institución, para lograr que sea positiva para todos los estudiantes. Lo importante de este trabajo como antecedente, es que se realiza a través de la percepción de las jugadoras.

Lugli y Vivas (2006) en su estudio Trastornos de alimentación, factores socioculturales, creencias de control y dietas, publicados en *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría*, buscan como objetivo comparar el efecto de variables socioculturales, variables de control y autoestima en mujeres con trastornos alimentarios, mujeres en riesgo de un trastorno alimentario y mujeres de la población general. El método utilizado es un estudio transversal de 3 grupos. Se aplicaron los siguientes instrumentos: *Eating Attitudes Test* (EAT), Entrevista Diagnóstica Integral compuesta (CIDI), Cuestionario de las Influencias sobre los Modelos Estético (CIMEC), Escala de Locus de control, creencia sobre dietas, autocontrol y autoestima. Los datos fueron analizados mediante el análisis de varianza y la prueba de *post hoc Student-Neumann-Keuls*. Los resultados obtenidos se basan en que existen diferencias significativas entre los grupos en: influencias socioculturales, creencias sobre dietas, locus de control, autocontrol y autoestima. La principal discusión se cimienta en que las mujeres con trastornos alimentarios ejercen menor autocontrol y se ven influenciadas por aspectos socioculturales, consideran que otros ejercen el control de sus vidas pero sienten que pueden tener control haciendo dietas y presentan baja autoestima. Se señala la importancia de entrenar en habilidades de autorregulación, en favorecer creencias internas de control y fomentar la autoestima de estas mujeres. Lo anteriormente expresado puede ser apoyado por el planteamiento de que lo que en un inicio es considerado como el ejercicio del control sobre el peso, termina siendo todo lo contrario, donde el comer en exceso y purgarse, constituyen destrezas inadecuadas y mal adaptadas a una situación que genera presión y tensión,

como lo es alcanzar el ideal del cuerpo socialmente establecido. Es por ello que, resultar interesante notar la existencia de relativamente pocos estudios, que exploren y aclare el papel de las estrategias y características cognitivas en los trastornos de la conducta alimentaria. Los resultados de la presente investigación demuestran hacia dónde deben enfocarse los programas, tanto para la prevención como para el tratamiento de la anorexia y la bulimia nerviosa. Lamentablemente, los autores se han volcado a un área general y un tamaño y tipo de muestra limitante, en donde no se ha tomado en cuenta a la actividad física y la educación, por lo que sólo se puede hablar de resultados preliminares. En consecuencia, la presente investigación, basada en dichos trastornos, ha limitado el tamaño y muestra en bailarines y se lo relacionó con el papel que tiene el docente y la institución, como objetivo principal.

Un estudio realizado por Sánchez Gombáu, Vila, García Buades, Ferrer y Domínguez (2005) que trata sobre la Influencia del estilo de entrenamiento en la disposición a desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria en gimnastas de competición, tiene como objetivo analizar cómo influye el entrenamiento y el estilo de la entrenadora en la disposición a desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria en gimnastas de competición. Resultó interesante conocer el peso específico tanto del estilo de comunicación la entrenadora de las gimnastas, como del hecho de que compitieran, siempre con el objetivo final de prevenir el desarrollo en las personas de un trastorno de la conducta alimentaria. Partiendo de los datos comentados, el objetivo de la investigación se centró en conocer la incidencia de determinadas conductas y factores de riesgo de desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria en una población de practicantes de gimnasia, tanto rítmica como deportiva. Para la realización de la investigación se utilizó una muestra de 63 gimnastas, pertenecientes a 4 clubes deportivos de Palma de Mallorca. Para la recogida de datos se utilizó una batería de pruebas formada por: una anamnesis de elaboración propia; el Inventario de Trastornos de la Ingesta (*EDI-Eating Disorder Inventory*) diseñado por Garner y Cols en el año 1983. De este cuestionario, se utilizó la escala de Impulso al adelgazamiento, que evalúa la preocupación excesiva por la dieta y el peso, y la escala de Insatisfacción con el propio cuerpo. Por último, se empleó el cuestionario de *Body Shape*

Questionnaire (BSQ) diseñado por Cooper en el año 1987. El BSQ representa una medida objetiva de la preocupación sobre el peso y la imagen corporal. Las puntuaciones elevadas en el BSQ reflejan un posible trastorno del esquema corporal. Respecto al estilo de la entrenadora hay relaciones significativas a destacar: se encontró una relación significativa entre que la entrenadora le sugiera a la gimnasta que se ponga a dieta y puntuaciones más altas en las escalas de Impulso al adelgazamiento, insatisfacción por el propio cuerpo y la puntuación total en la BSQ. Esa relación también es significativa en las tres escalas cuando la entrenadora transmite a los deportistas su felicitación por perder peso. Lo importante de este trabajo como antecedente, es el estudio de la comunicación que utiliza el docente y el instrumento de medición que se utilizó. Si bien en la investigación se estudia al docente o entrenador como influencia en los TCA de los estudiantes, no se tiene en cuenta a la Institución. Es por ello, que ampliar el objeto de estudio, permite analizar al ámbito educativo.

Rutzstein, Murawski, Elizathe, Armatta, Leonardelli y Diez, (2010) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires junto al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), realizaron un estudio denominado Factores de riesgo para trastornos alimentarios en estudiantes de Danza. El objetivo de este estudio fue determinar la existencia de diferencias en cuanto a factores de riesgo para el desarrollo de trastornos alimentarios entre estudiantes de escuelas medias, con especialización y sin especialización en danza. Se analizaron y compararon hábitos alimentarios, percepción de la imagen corporal y presencia de sintomatología específica de trastornos alimentarios en ambos grupos. Se trata de un estudio descriptivo transversal y comparativo en el que participaron 217 estudiantes mujeres de la Ciudad de Buenos Aires, entre 13 y 18 años: 107 estudiantes con especialización en danza y 110 estudiantes sin especialización en danza. Los participantes del estudio completaron los siguientes instrumentos: Cuestionario socio- demográfico y de sintomatología específica de trastornos alimentarios, *Figure Scale* (Collins, 1991) y *Eating Disorder Inventory-2* (Garner, 1991; adaptación Rutzstein et al., 2006). Los resultados muestran que las estudiantes con especialización en danza presentaron peso actual, peso ideal e índice de

masa corporal significativamente menor. También, se encontró una proporción significativamente mayor de estudiantes con especialización en danza que presentaba delgadez, bajo peso y distorsión de la imagen corporal. No se hallaron diferencias significativas entre los grupos en cuanto a insatisfacción con la imagen corporal, disminución del peso como resultado de una dieta, presencia de conducta dietante, amenorrea secundaria y conductas compensatorias inadecuadas. Sólo en dos subescalas del EDI-2 se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos: Miedo a Madurar e Inseguridad Social. Por último, se determinó que el 17.7% de las estudiantes con especialización en danza y el 13.2% de las estudiantes sin especialización en danza presentaron riesgo de trastorno alimentario. Contrariamente a lo hallado en otros estudios, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos. Resulta necesario aclarar que las estudiantes con especialización en danza que participaron de este estudio no concurrían a una escuela de danzas profesional o con un alto nivel de competitividad. En cuanto a las limitaciones del estudio, sería necesario en estudios futuros ampliar la muestra de estudiantes con danza para poder evaluar una mayor amplitud etérea. Es importante este estudio como antecedente ya que se relaciona directamente con la disciplina de incumbencia. No obstante, esa investigación sostiene que debería evaluarse también estudiantes de danza que concurren a escuelas con altos niveles de competitividad para proveer evidencia sobre el posible rol mediador de dicha variable entre la práctica de la actividad y los trastornos alimentarios. La realización de un estudio basado en dichos trastornos pero en un ámbito de alta competitividad y relacionándolo con el papel que tiene el docente y la institución, es el objetivo principal de la presente investigación.

El trabajo realizado por Dosil y Díaz (2012), en el Consejo superior de Deportes de Madrid, trata sobre los Trastornos de alimentación en deportistas de alto rendimiento donde se analizaron los factores que determinan el riesgo de que un deportista desarrolle un Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA). Se ha comprobado como el nivel de competición o el tipo de práctica puede influir en que este riesgo aumente, además, existen otros factores como son la presión social, la presión del entrenador, las presiones de los compañeros del equipo, la presión del deporte, así como las características psicológicas del deportista.

Dentro de los deportistas que, a priori, presentan mayor riesgo de desarrollar sintomatología de TCA, se encuentran los que compiten en el alto rendimiento. Por lo tanto, utilizando el Cuestionario de Hábitos Alimentarios del Deportista (CHAD), elaborado para este trabajo, se pretendió saber realmente cuáles eran los deportistas más vulnerables al desarrollo de un trastorno de alimentación y qué influye en dicha vulnerabilidad. Así, a partir de esos datos, se han desarrollado pautas para la prevención de TCA en el ámbito deportivo. Los objetivos que se pretendían conseguir con la realización de este trabajo se conforman en dos grandes bloques. Por un lado, la elaboración de un cuestionario de *screening* para la detección de posibles TCA en el ámbito deportivo y, por otro lado, el análisis de los deportes y deportistas más vulnerables de desarrollar problemas alimentarios para, de este modo, proponer pautas eficaces para su prevención. Una de las líneas para futuras investigaciones del trabajo es que, propone insistir en base a los datos que se han recogido en el mismo, sobre si pertenecer o no a una Institución que proteja frente al desarrollo de un TCA. Esta sugerencia coincide con la presente investigación: la focalización del objeto de estudio no sólo en los TCA, sino también en el currículum oculto.

A partir que Philip W. Jackson en 1968 utiliza el término de currículum oculto, las investigaciones sobre este tema han abierto los aprendizajes implícitos del alumnado en su paso por las instituciones educativas. Las normas, los valores y las relaciones sociales encubiertas, y que, a menudo, están naturalizadas como propias de la vida escolar, han tomado relevancia y se han hecho visibles. De esta manera se hace notorio que los estudiantes, por medio de su paso en la vida institucional, aprenden a aceptar o a resistir la cultura oficial. Además, de resaltar que el alumnado no sólo aprende conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que colaboran para la construcción de sus identidades. Sumando a que los jóvenes en las sociedades postmodernas viven situaciones de incertidumbre y cambio permanente que los transforma en sujetos muy vulnerables. Esto los lleva a buscar identificaciones que les otorguen un sentimiento de seguridad y los dejen permanecer.

El trabajo de Pérez Cuenca (2002): El currículum oculto como construcción cultural: análisis de las prácticas del currículum oculto en los profesores de UAM-I de la Licenciatura en Sociología, de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, plantea una temática que se limita dentro del esbozo teórico, ya que los estudios del currículum se han abordado principalmente desde una perspectiva empírica.

Sin embargo, se descubre a través de la presente investigación que el currículum no es sólo un proceso sino también un producto que se ve reflejado en la formación que el estudiante recibe. Esto supone una práctica cotidiana del currículum, es decir, un hacer el currículum en el aula, en el taller o el laboratorio.

El problema de investigación se ha formulado a partir de que el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural.

En concreto, el interés ha radicado en conocer la problemática general de la práctica docente en términos del currículum oculto, conforme es vivida cotidianamente por los actores: maestros principalmente y por consecuencia el desarrollo de los estudiantes en condiciones académicas a partir del proyecto educativo de la unidad, así como las responsabilidades de los docentes incluidas en las políticas que existen para los mismos en la Universidad como objeto de estudio. La manera en cómo se ha abordado el estudio de las prácticas del currículum oculto de los profesores de la UAM-I, se puede decir que es una investigación meramente empírica a través de entrevistas formales e informales, con profesores de la licenciatura así como sus estudiantes, intercalando material bibliográfico que guarda relación con el tema. Se ha pretendido que el enfoque de la investigación sea descriptivo, tratando de encontrar sus características y circunstancias actuales y analizar esta problemática que se tiene más en estudios de tipo pedagógico que social. Los instrumentos utilizados para la recopilación de información han sido, la elaboración de una cédula cuestionario contestado por los profesores de la licenciatura, y a los alumnos se les ha entregado una encuesta autoaplicable; éstos debían encontrarse cursando entre el 6º y 12º trimestre de la licenciatura en sociología de la UAM-I. El número de cuestionarios que se ha aplicado entre los estudiantes es de 50 y entre los profesores que participan en la licenciatura, específicamente de planta.

Si bien en el trabajo se trata únicamente una de las temáticas que se aborda en la investigación que se ha llevado a cabo, resulta ser un antecedente que ha permitido ser aplicado al objeto de estudio en cuestión. Es decir que, desde de la rama de la temática de educación, se realiza una bajada de línea acotada, focalizando el currículum oculto no sólo en el docente y estudiantes, como así también, a la institución toda.

El estudio realizado por Maceira Ochoa (2005) sobre Investigación del currículum oculto en la educación superior: alternativa para superar en el sexismo en la escuela publicado en la *Revista de Estudios de Género* (21) se plantea la investigación del currículum oculto en las instituciones educativas de nivel superior como medio necesario para lograr de manera efectiva la introducción del enfoque de género en ellas. Para entrar en el tema se hace una rápida revisión de lo que ha supuesto mirar a la escuela desde la perspectiva de género, identificando la existencia y significado de un currículum oculto de género y de la pedagogía que conlleva. Una cuestión clave de la investigación del currículum oculto es que son los trabajadores del currículum: docentes, personal consultor y directivo, así como comunidades escolares, quienes tienen la principal capacidad y posibilidad de investigarlo; son ellos y ellas quienes pueden mejor que nadie identificar, desde un enfoque crítico, las contradicciones entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la realidad, entre los valores y los intereses particulares, entre los individuos y los grupos, entre la educación y la sociedad. La investigación plantea al currículum oculto como un proceso de acción – investigación - acción en el que la comunidad educativa parte de su experiencia, identifica contradicciones, las reflexiona y analiza de manera colectiva y busca alternativas. De hecho, propone que reflexionar sobre el currículum oculto debería ser una parte indispensable de la práctica educativa de cualquier docente; y destaca que si las maestras y maestros se comprometieran a indagar el por qué y el cómo de sus acciones en el aula, podrían asumirse, transformarse y erradicarse muchos de los elementos del currículum oculto que conducen a prácticas educativas antidemocráticas, sexistas, físicas, homofóbicas, clasistas, entre otros. Se destaca que entre las herramientas de investigación del currículum oculto pueden encontrarse las autobiografías y las historias de vida o de vida laboral del personal escolar y del

alumnado. Éstas serán útiles en la medida que servirán para ubicar las propias posiciones, creencias, expectativas, supuestos y prejuicios respecto a la escuela, a la actividad docente o a determinados grupos sociales, lo cual es un punto de partida para revisar y cuestionar la propia práctica educativa.

Por otro lado, enfatiza en que examinar la autobiografía será también útil para detectar la influencia de experiencias y aprendizajes personales en las relaciones educativas y sociales que cada persona establece en el centro escolar, para reconocer las expectativas, procesos y momentos de aprendizaje y también de desaprendizaje, las pautas de cambio, de negociación, de resistencia o la experiencia escolar. Además, se subraya que la observación etnográfica es central para registrar aspectos de la vida estudiantil y/o docente, interacciones cotidianas en el aula y pasillos, comportamientos de los sujetos, sucesos no verbalizados del ámbito escolar y extraescolar, las características de las instituciones educativas y de la comunidad en que se inserta, las relaciones interpersonales, la actitud de la comunidad o del mundo laboral hacia la escuela, entre otros muchos elementos. Las distintas modalidades de observación directa: estructurada y no estructurada, pueden ser de igual utilidad. Los registros anecdóticos o descripciones de incidentes y acontecimientos significativos en el aula o en la escuela, los informes breves de recuperación de la práctica educativa, las notas y diario de campo, son instrumentos que se derivan del trabajo de observación directa que resultan útiles para la investigación del currículo oculto. Por último, señala que las entrevistas: abiertas, semi estructuradas o dirigidas, se pueden utilizar para conocer las percepciones e ideas de las personas, por lo que su uso es común en la investigación del currículo oculto, al igual que algunos tipos de cuestionarios cerrados, técnicas proyectivas como los cuestionarios de frases incompletas, inventarios, escalas o *test* que con frecuencia se han empleado para medir actitudes o identificar la existencia de estereotipos en la comunidad educativa y valorar así el grado de prejuicio hacia los grupos subordinados o discriminados. Destacando además que, hay también otro tipo de actividades, como los monitoreos en la comunidad escolar, en los que se combinan la observación participante estructurada con sondeos o encuestas, y las técnicas grupales como tarjetógrafo, estudio de casos, juego de roles, lluvia de ideas y debates, que han sido utilizadas para examinar el lenguaje, los valores, los

prejuicios y las actitudes, hacia determinados grupos sociales o temas, de las personas de la comunidad educativa, por lo que pueden aplicarse a la indagación del currículo oculto.

La propuesta es investigar sobre aspectos relevantes de la institución educativa y su entorno, reflexionando desde la perspectiva del currículo oculto. Del contexto institucional pueden revisarse las características, la historia, el imaginario, las políticas y normatividad institucional, la cultura institucional, el uso y distribución de los recursos, los procedimientos de selección y admisión, el entorno y la manera en que éstos presuponen, condicionan y disponen ciertos valores, prioridades, creencias, habilidades, en función de posibles trastornos en la conducta alimentaria. Ante la lectura del trabajo, sobre qué elementos estudiar para indagar el currículo oculto, queda por decir que no puede darse otra respuesta más concreta ni generalizable, pues el grupo de investigación de cada institución es quien conoce las contradicciones, desigualdades y principales problemas de su centro educativo y de su propia práctica pedagógica. Si la investigación del currículo oculto es un proceso de acción – investigación - acción, su orientación y definición sólo puede estar dada por los actores directamente involucrados en la experiencia o situación que se busque analizar: los trastornos en la conducta alimentaria.

1.4. Relevancia cognitiva

El problema de investigación planteado ha hecho foco en los estudiantes de 5° y 6° año de la carrera de Bailarín del ISATC, como entidad educativa, tomando una serie de lineamientos teórico-conceptuales para indagar el currículo oculto y la presencia de trastornos en la conducta alimentaria. El presente trabajo buscó desarrollar dichos elementos para la indagación e identificación de la temática, se la considere prioritaria y sus aportes sirvan como base desde las cuales apoyarse.

Como se infiere del análisis de los antecedentes disponibles, el conocimiento de la problemática ha sido tratado por diversas investigaciones, y al margen de su solidez, la evidencia disponible no referencia la relación de ambos temas: currículum oculto y los trastornos en la conducta alimentaria. Es por ello que se ha podido hallar un área de vacancia de conocimiento, lo que ha dado lugar a esta investigación. Este estudio exhibe relevancia educativa, ya que busca el reconocimiento de cuáles son las características de los alumnos que, frente a diferentes situaciones, los conducen a padecer trastornos en la alimentación, y qué relación tiene el currículum oculto en la aparición de esos trastornos, intentando construir conocimiento que propicie un cambio en las prácticas de enseñanza de la Danza.

Como propósitos cognitivos, la presente investigación procura aportar información sobre los factores que inciden en la instalación de hábitos de alimentación que ponen en riesgo la integridad de los futuros bailarines. Busca colaborar en la planificación reflexiva del desarrollo de prácticas en las clases de Danza y la acción conjunta de todos los actores involucrados con reconocimiento de sus propias necesidades y posibilidades, como así también, aportar información para la prevención de trastornos en la alimentación en el ámbito de la Danza. Así mismo, el conocimiento construido pretende servir como base de datos bibliográficos ofreciendo dicha investigación a todas las Instituciones relacionadas con el quehacer educativo de la Danza que así lo soliciten.

1.5. Objetivos

Objetivo General

- ✓ Establecer la vinculación entre el currículum oculto y la presencia de trastornos en la conducta alimentaria en los estudiantes de 5º y 6º año de la carrera de Danza del ISATC.

Objetivos específicos

1. Identificar la presencia de riesgos de trastornos en la conducta alimentaria en los estudiantes de la carrera de Danza del ISATC.
2. Identificar las características de la Institución y de los contenidos de la carrera de Danza que puedan vincularse con el desarrollo de trastornos en la alimentación en los alumnos de la carrera de Danza del ISATC.
3. Identificar las prácticas en el proceso de enseñanza que afectan explícita o implícitamente en la conducta alimentaria en los bailarines.

1.6. Marco teórico

1.6.1. LA DANZA

La danza ha sido parte de la vida del hombre desde el comienzo de los tiempos como medio de expresión y de comunicación con sus congéneres. La danza nace con la humanidad como una manifestación cultural y social. La acción de bailar es inherente al ser humano y se ha exteriorizado principalmente, por medio de tres formas notables: la danza de carácter religioso, de recreación colectiva y la danza espectáculo.

1.1. La danza como práctica corporal

Se pueden encontrar innumerables expresiones que intentan acercarse a una definición, ó indagar sobre el origen de este arte misterioso, complejo y reservado. La historiadora y pedagoga en danza Markessinis (1995) señala que resulta muy difícil tratar de explicar y expresar con exactitud el comienzo de la danza, y enuncia que:

El origen de la danza es algo impreciso. Su fundamento es la búsqueda de la belleza, pero también es la necesidad de expansión de la fuerza física, un deseo de manifestarse, una necesidad de escapar de lo rutinario y vulgar (Markessinis, 1995, p.15).

La danza es una disciplina artística que utiliza el cuerpo para transmitir una idea o sentimiento. Para ello, utiliza distintas técnicas, fundamentalmente físicas, que al ser dominadas traspasan el plano de la interpretación poniendo énfasis en el sistema psíquico y físico. Antropológicamente como lo señala Cagigal (1972), la danza es cuerpo, movimiento e interpretación.

A pesar de los contrastes en la incorporación de técnicas, de la expresión a través del movimiento o en la exploración de cada forma de danza, sus procesos y lógicas internas de formación, operan a manera de disciplinamiento concreto y definido. Forma cuerpos eficaces y competentes para formas de movimiento específicas y determinadas. Es por ello que, en gran medida, los bailarines se forman desde mecanismos de disciplinamiento.

1.2. La Danza Clásica o Ballet

El ballet -del italiano *balletto*, diminutivo de *ballo*, que significa baile, reconocido por la RAE como voz francesa- a su vez retomada del griego βαλλίζω –*ballizo*- que se traduce como *bailar, saltar*. Danza académica o danza clásica es una forma concreta de danza y también el nombre de la técnica correspondiente. Según las épocas, los países o las corrientes y el espectáculo, esta expresión artística puede incluir: danza, mímica y teatro (de orquesta y coral), personas y maquinaria (Charlton, Lewis y Short ,1891).

El ballet clásico o danza clásica es una de las artes escénicas. El término ballet, también refiere a una composición musical compuesta expresamente realizada para ser interpretada a través de la danza. Es una puesta en forma del baile, con una codificación y ordenamiento específico de la danza. Henckmann y Lotter (1998) conciben a la danza como “una sucesión rítmica de movimientos corporales cuya comprensión como secuencia de danza depende del contexto social dado, es un elemento del ballet, pero que no lo concluye” (Henckmann y Lotter 1998, p. 68). El término ballet hace referencia a un tipo específico de danza, vinculada a la contemplación, admiración y esparcimiento. A pesar que se puede hallar en los ballets una manera de legitimar, de forma

simbólica, el estado de cosas en campo del arte o en el ámbito social, no son funciones explícitas, sino más bien, tiene lugar a partir de la lógica de la práctica misma, de la manera de ver y hacer, donde el ballet se desenvuelve como práctica corporal y artística.

La danza clásica o ballet es una danza con posiciones estáticas, donde la importancia no está en las transiciones que atraviesa sino en la manera en que se parte y a la forma en que se llega. La estabilidad es un componente trascendente de la danza clásica, no obstante en continuo perfeccionamiento. Su técnica que se instituye entre los siglos XVII y XIX coexiste en la actualidad y se mezcla con un conjunto de técnicas incursionadas en el siglo XX (Henckmann y Lotter, 1998).

1.3. Breve historia de la Danza Clásica

Carles Abad (2004) en *Historia del Ballet y de la Danza Moderna* relata la historia de la danza y estudia su evolución a través del tiempo, dando una noción de la magnitud e importancia en la vida de los sujetos de esta práctica corporal compleja. Señala que, desde la prehistoria el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse corporalmente, con movimientos que expresaban sentimientos y estados de ánimo. Estos primeros movimientos rítmicos eran igualmente usados para ritualizar acontecimientos importantes en nacimientos, bodas, defunciones. En principio, la danza tenía un componente ritual. Celebrada en ceremonias de fecundidad, caza o guerra, o de diversa índole religiosa, donde la propia respiración y los latidos del corazón sirvieron para otorgar una primera cadencia a la danza.

La danza ha ido evolucionado en muchos estilos, desde la danza académica o ballet, hasta el *breakdance* y el *krumping*. Las definiciones que constituyen a la danza dependen de factores sociales, culturales, estéticos, artísticos y morales, así como también del rango de movimiento funcional como la danza folclórica, hasta las técnicas virtuosas como el ballet. Cada danza, no importa el estilo, tiene algo en común, ya que en la mayor parte de los casos implica tener flexibilidad y movimiento del cuerpo, así como condición física. La danza es

una forma de comunicación, ya que se usa el lenguaje no verbal entre los seres humanos, donde el bailarín o bailarina expresa sentimientos y emociones a través de sus movimientos y gestos.

El ballet surgió en la Italia del Renacimiento (1400-1600). Fue en Francia durante el reinado de Louis XIV, apodado Rey Sol que surge la necesidad de la profesionalización y en 1661 se crea la primera escuela de danza: Académie Royale de la dance. En 1700 R. A. Feuillet publicó *Chorégraphie ou Art de noter la danse* donde por primera vez se reproduce la totalidad de los pasos codificados y se funda un primer conato de transliteración o notación de las figuras. En 1725 P. Rameau con su *Traité Maître à danser* perfeccionó toda la técnica hasta entonces planteada.

El término ballet fue utilizado por primera vez en el año 1582 por el compositor francés Balthazar de Beaujoyeux en el *Ballet comique de la reine*. De Beaujoyeux no solo fue el primero en utilizar la palabra ballet, sino que también se dio a la tarea de definirlo como una mezcla geométrica de personas que bailan juntas, acompañadas por varios instrumentos musicales. Sin embargo, Bastiano di Rossi logró darle una mejor definición, y dijo que el ballet es una pantomima con música y danza.

Fueron de vital importancia de cara al nacimiento del Ballet Romántico las reformas actuadas por G. Magri con su *Trattato teorico-practico di Ballo* en 1779 proporcionando un repertorio intacto de figuras y por J. G. Noverre con su tratado *Lettre sur le ballets et les arts d'imitation* donde da vida al *Ballet d'action* el ballet pantomima. En 1713 se creó la segunda Académie Royale lo que hoy conocemos como la Ópera de París. Toda esta reforma fue experimentada y puesta en práctica por F. W. Hilferding en 1735 al regresar a su ciudad natal Viena. Fue nombrado Maestro de Ballet y en 1740 emprendió la tarea de introducir el Realismo en el propio ballet (Abad, 2004).

1.4. Disciplina exigente

El ballet clásico o danza clásica es una disciplina que requiere de concentración, capacidad de esfuerzo y actitud. Exige movimientos precisos, pautados y estereotipados que se apoyan en un total y absoluto control del cuerpo donde cada movimiento, cada paso está reglado, codificado y estereotipado. Involucra permanentemente cada parte del cuerpo en una fusión de sinergia y dinámica muscular y mental simultánea, que debe enunciarse en total armonía de movimientos.

La técnica corporal que requiere la danza clásica es compleja. El entrenamiento comienza desde temprana edad. La colocación del cuerpo es el elemento principal. Este principio consiste en mantener hombros y caderas en el mismo plano y al mismo tiempo paralelas entre si y en relación con el suelo. Esto otorga precisión en las destrezas y conducción de las direcciones y permite aumentar la claridad de los movimientos disociados de las piernas.

El torso en ballet funciona como una unidad y se lo considera generalmente como inanimado, lo cual no está muy lejos de la percepción que se pueda tener. En realidad, el torso se mueve sutilmente en relación con el fraseo de la respiración de los movimientos y las combinaciones. La colocación del torso otorga estabilidad mientras se realiza el desplazamiento de la pierna que trabaja, en tanto la pierna de apoyo se extiende hacia arriba. La sensación kinestésica del torso de un bailarín y la postura alcanzan a ser más trascendentes cuando se completan con cambios de direcciones en la barra y en el centro (Noverre, 1945).

Horas de clases, entrenamiento estricto y prácticas exigentes llevan al sujeto a un desgaste físico y mental. El psicólogo Ochoa de Alda (1980) explica, que para lanzarse a la práctica de esta disciplina a nivel profesional, primero es fundamental tener motivación y sacrificio, ya que se trata de una profesión muy exigente que implica muchas horas de entrenamiento y es muy fácil saturarse. Para impedir llegar a esto, el autor sostiene que es necesario, la psico-información, ya que solamente informando y educando en lo que es el trastorno

en la conducta alimentaria permitirá evitar la obsesión y se logrará mejorar la autoestima. La prevención favorece al bailarín a ser realista con lo que hace, a ser consciente de lo que pueden llegar a lograr y a no llegar al miedo, el enojo y la frustración. Gruppe (1976) señala que el hombre no solo tiene cuerpo, que puede y debe utilizar, manejar, controlar, dominar y que lo siente especialmente al vivir sus limitaciones, sobre todo en el cansancio, en la enfermedad, en la impotencia; sino que es él mismo cuerpo.

...quiero decir que la clase es muy rígida, los bailarines se limitan a realizar los ejercicios de determinada manera... Creo que éste es un problema al que se enfrentan muchos bailarines y seguramente algunos dejan la danza cuando se dan cuenta que van a tener que hacer esos ejercicios todos los días porque son una parte fundamental —el pilar, de hecho— de la vida de un bailarín (Lesschaeve y Cunningham 2009, p. 77).

Cray y Kwiter (1992) señalan que, para la formación de su cuerpo, un bailarín de ballet invierte entre cuatro y seis horas semanales de entrenamiento y preparación, todos los días de la semana, lo largo de ocho a diez años de su vida. Por otro lado, tiene que conciliar por lo menos, tres cuerpos diferentes que se relacionan y constituyen el cuerpo de ideas: un cuerpo percibido, un cuerpo ideal y un cuerpo demostrativo. El registro que el bailarín tiene de su cuerpo, es el cuerpo percibido, y generalmente mantiene diferencia entre lo que se quiere hacer y lo que se puede hacer. El cuerpo percibido se sustenta a partir de las informaciones kinestésicas, visuales, auditivas y táctiles. El cuerpo ideal que tiene que alcanzar el cuerpo percibido, tiene una morfología corporal específica y una destreza en la ejecución, y está conformado por una variedad de otros cuerpos de bailarines, de imágenes visuales, etc. Tanto el cuerpo ideal y como el percibido no son estáticos, se forman y transforman paralelamente a lo largo del período de la preparación del bailarín. En la representación del cuerpo ideal y del cuerpo percibido se tienen muy poco registro de la existencia y funcionamiento de los órganos internos. El cuerpo demostrativo tiene injerencia en el proceso de aprendizaje y adquisición de las habilidades técnicas. Puede ser que concuerde con la imagen del docente pero muchas veces surge en el cuerpo de los pares de la clase o en la imagen que devuelve el espejo. Cada técnica de danza arma una topología del cuerpo y un conjunto

de metáforas que se aplican sobre cada uno de estos tres cuerpos con el objetivo de constituirlo, formarlo y transformarlo.

1.5. El valor absoluto de las condiciones anatómicas

Pareciera quedar clara la condición de medio que toma el cuerpo en las formas de danza ballet, sea en su estilo clásico, romántico o moderno. Las controversias que surgieron al interior de la *danse d'école* o danza académica, no debatían sobre la técnica, el entrenamiento o el código de los pasos. La estilización de los movimientos y el perfeccionamiento constante en la realización de los pasos, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, dan cuenta que el trabajo del código técnico sobre el cuerpo es un supuesto sobre el cual el ballet no tiene duda alguna. Puede corroborarse en *las Letres sur la danse* escritas en 1945 por Noverre (1962), en la carta de Fokine al Times recogidas por Copeland y Cohen (1983), en los escritos de Balanchine o Béjart (2005), donde la cuestión no es hacia el cuerpo y su lugar en la danza, sino hacia la danza en sí misma: "...la lección cotidiana de baile, de algún estilo, de alguna técnica, no debe tener como fin adquirir un nuevo virtuosismo ni agregar sobre el ya adquirido. No es una gimnasia, es una toma de conciencia" (Béjart 2005, p. 27).

Betancourt León y Díaz (2004) señalan que *condiciones* es el término que habitualmente utilizan alumnos, bailarines y profesores de danza para describir a los distintos elementos del modelo de cuerpo esperado. Las condiciones radican en una serie de particulares formas anatómicas, que en su conjunto, forman el cuerpo ideal que se aprecia como el fundamento obligatorio para el aprendizaje integral de la técnica específica de la danza clásica. Son características precisas que el sujeto trae consigo y que integran una forma corporal que se presume no puede ser construida ni enseñada. El esfuerzo y preparación pasa a segundo término ya que las condiciones parecen determinar la posibilidad de llegar a ser bailarín clásico.

Algunas de estas condiciones facilitan o permiten los movimientos propios de la disciplina; como amplitud de apertura articular, buena elongación, proporciones

corporales generales, miembros estilizados, cuello largo, fortaleza de pie y tobillo y empeine prominente, entre otras. Asimismo coexiste otro tipo de condiciones que conciernen a expectativas estéticas, como tener actitud de bailarín, cara de bailarina, y a pesar de que no imposibilitan la ejecución de las posturas y movimientos, se consideran determinantes en el momento de facilitar el acceso a lugares destacados del ámbito.

Cuando en la danza clásica se habla de un modelo de cuerpo apropiado, se está hablando simplemente de una anatomía establecida a la que se concede valor. De esta manera, el ballet asume un discernimiento selectivo anatómico particular, justificado por una dependencia entre las exigencias de la técnica que requiere la academia, y la estructura. El conjunto de condiciones constituye una regla, conformando un universo de sujetos competentes y aptos para el ballet, un conjunto de individuos que presentan fisonomías comunes, reconocidos a partir de una característica que intenta verse normal. Para formar un bailarín o una bailarina no sólo las condiciones cuentan. A ello hay que agregarle años de formación, práctica y ensayo. Pero se piensa que tener esas condiciones físicas y la apariencia, son totalmente necesarias ya que no puede concederlas la enseñanza del ballet. Una bailarina clásica tiene una lógica de prioridades en su formación como tal y esta lógica obedece a: poseer ciertas características intrínsecas y obligatorias y formas y destrezas anatómicas; aprendizaje de una técnica determinada e inalterable; y por último, la trasmisión y expresión por medio de los movimientos basados en las condiciones y dicha técnica (Betancourt León y Díaz, 2004).

En las artes dancarias, el juicio estético de la forma del cuerpo humano de los bailarines es un criterio de evaluación técnico-artístico. El desempeño exitoso de un bailarín es dependiente de las relaciones porcentuales entre la masa grasa y la masa muscular, siendo considerado el exceso de peso graso como una desventaja para la eficiencia del movimiento (Betancourt León y Díaz, 2005, p.1).

Las condiciones funcionan como juicio de apreciación que estipula quiénes ingresarán en las Instituciones de enseñanza de danzas; la manera en que los alumnos se ubicarán en la clase; quienes tomarán parte de las presentaciones;

qué rol desempeñarán en esas presentaciones- solista o cuerpo de baile; quiénes seguirán la carrera hasta los años superiores; y a quiénes se incentivará para concursar y audicionar en compañías o escuelas acreditadas y prestigiosas. Puede ser que la diferencia esté dada por cómo se reparte la mirada y atención del docente, probablemente con objetivos pedagógicos diferentes pero con idéntico criterio de división y diferenciación.

Citro (2004) plantea que la sensación de no acercarse al ideal de cuerpo de bailarín o bailarina que se carga desde la niñez, esa certeza de la limitación de lograrlo, es la sensación de no poder llegar a parecerse a los modelos de bailarinas o bailarines que tienen desde la infancia se ahonda en la etapa de la adolescencia: “La distancia existente entre nuestro cuerpo real y el modelo de cuerpo legitimado como hegemónico, entre lo que somos, el cuerpo que tenemos y el cuerpo que deberíamos, o es socialmente valorado tener” (Citro, 2004, p.9).

Es así como se presenta una disyuntiva con la propia subjetividad, a raíz de un conflicto con el propio cuerpo. La percepción de sí mismo como bailarín o bailarina se pone en duda y puede encontrar obstáculos para permanecer cuando no tiene el cuerpo con las suficientes condiciones requeridas. Aún teniendo las condiciones, en cierto momento tiene la sensación de no poseerlas, de no alcanzar los logros, de no poder continuar. Sin dudas, cuando el objetivo final es ser el favorecido de una elección, el resto se frustrará.

1.6. Las técnicas de preparación corporal

De la misma manera que las condiciones y la capacidad son categóricos, hay otra dualidad determinante que es el cuerpo en relación a la técnica y viceversa. La técnica se desarrolla acorde a determinados ideales, a su vez, esto establecerá qué cuerpos se adecuan, al tiempo que los va formando y construyendo. Está pensada para esos cuerpos a la vez que los construye y les da forma. El concepto de técnica perfecta y cuerpo ideal se retroalimentan. El entrenamiento del cuerpo geométrico y preciso del bailarín requiere rigurosidad. Para constituirlo, se ha establecido un registro sobre el

movimiento, con precisión en las formas, espacios y tiempos de un modo disciplinario. La disciplina reside en una microfísica de relaciones de poder que atraviesa y se va arraigando en los cuerpos, haciéndolos más dóciles, eficaces y útiles cada vez en un área específica de acción.

Cada técnica crea un cuerpo cuyo aspecto y forma de actuar son únicos. En general, el estilo y las habilidades que imparte solo se pueden trasladar parcialmente a otra técnica; los bailarines de ballet, por ejemplo, no pueden asumir el porte ni ejecutar el vocabulario de movimientos de la improvisación por contacto, y viceversa. El entrenamiento no sólo construye un cuerpo, sino que contribuye también a formar una personalidad expresiva que, en su relación con el cuerpo, ejecuta la danza. Puede surgir expresión estética cuando una personalidad utiliza el cuerpo como vehículo para comunicar sus pensamientos y sentimientos o cuando se fusiona con él y articula su propia situación física (Cray y Kwiter, 1992, p. 416).

Le Breton (1990) sostiene que esta disciplina actúa sobre los propios movimientos del cuerpo, prolongando la metáfora mecánica. Cada clase de ballet renueva esa lógica de movimiento y de cuerpo, de manera determinada con una sistematización detallista del cuerpo y sus movimientos, ejerciendo una tecnología política. Para lograr la formación de un bailarín o una bailarina, su preparación y aprendizaje están cruzados por mecanismos de disciplinamiento dirigidos a moldear su cuerpo y conducta con técnicas y métodos específicos.

En tanto disciplina, el ballet toma la forma de poder de regulación y normalización de los cuerpos de los bailarines, de la totalidad de la clase y del cuerpo de baile como una unidad uniforme, y del mismo maestro, delimitando un ámbito y una forma de hacer. El cuerpo es instruido y educado para incrementar su capacidad, habilidad, eficacia y rendimiento. El automatismo somete el cuerpo de los bailarines en una dependencia regularizada y normalizada de cada parte de su cuerpo. La modernidad junto con la contemplación científica del cuerpo, conlleva a la segmentación y dominio de éste y de cada una de sus partes, formando cuerpos examinados, desarmados y reformados para un ordenamiento nuevo. Esto se aprecia frecuentemente, en

aquellos cuerpos que se perciben como constituidos por el ballet, inclusive cuando no están en movimiento ni bailando. La postura corporal, la colocación de los pies, brazos y cabeza, la rotación de la cadera, son rastros que solo un riguroso entrenamiento puede producir en el cuerpo, una alineación que no es habitual.

Parte del disciplinamiento es la aislación del cuerpo, la separación en un espacio estipulado, encasillado, ordenado y jerárquicamente distribuido, como una célula junto a otros cuerpos celulares. Así segmentado y dividido, el cuerpo puede realizar resultados en tiempo, repeticiones efectivas y productivas; transformándolos así, como denomina Foucault (1982), en cuerpos dóciles, haciendo una individualidad disciplinaria y orgánica, orientando a los cuerpos en las experiencias, actividades y comportamientos, al tiempo que se combinan fuerzas, sucesiones de cuerpos y ordenamiento cronológico. Estos dispositivos y propósitos podrían aplicarse a los movimientos de los cuerpos en una clase de ballet o una seriación coreográfica.

La danza clásica utiliza la imitación como modo de transmisión y el alumno debe ir incorporando códigos de movimientos preestablecidos, a través de un modelo de cuerpo, único medio válido de expresión correcta ya apropiada. Los elementos primordiales de la sala donde tiene lugar una clase o ensayo de ballet son un piso con superficie de madera que permita, a las zapatillas especiales de punta reforzada, se afiancen, barras para los ejercicios y espejos. En los institutos o escuelas de danza, la clase el tiene acompañamiento de un maestro pianista que sigue atentamente los distintos momentos de la clase: ejercicios en la barra, con repetición simétrica del lado derecho e izquierdo y el trabajo en el centro con énfasis en el equilibrio. El trabajo realizado segmenta al cuerpo en partes a través de una rutina preestablecida con repeticiones marcadas por el maestro, quien al mismo tiempo observa y corrige. La técnica tiene una exactitud tal que solo a través de la marcación del tiempo y la sucesión establecida de pasos y momentos, es la única manera de llevar a cabo la clase.

La repetición y la ejercitación a lo largo del tiempo, graban la técnica en el cuerpo. Esto no solo se refleja en el momento que ejecuta la danza sino también en su actitud corporal de la vida diaria o cuando trata de ejercitar otra actividad o disciplina. La técnica está tan arraigada que se les imposibilita colocar el cuerpo de otra manera. La danza clásica entiende que es imprescindible la iniciación de la formación en la disciplina desde la infancia cuando los cuerpos son dúctiles y permiten mejor un ajuste a la técnica corporal. Es indispensable el ejercicio y preparación diaria, vigorosa, inflexible y persistente. Las horas de rutinas y las prácticas constantes van a permitir la apropiación de las técnicas para que luego puedan ser realizadas con el sentimiento y expresión que requieren. Esto implica, además, sumar y coordinar pasos con exactitud y minuciosidad de los distintos segmentos del cuerpo conjugado con el espacio y el tiempo musical compuesto por reguladas repeticiones y ritmos medidos con exactitud (Noverre, 1962).

1.7. La danza como dispositivo de disciplinamiento

Pensar la danza como un dispositivo sobre el cuerpo, lleva a relacionar cómo se vincula ese cuerpo consigo mismo, en los diferentes espacios de la cotidianidad y cómo se constituyen sujetos ligados con sus cuerpos en tanto objeto de normalización. Michel Foucault define dispositivo como: un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos y está siempre inmerso en un juego de poder vinculado al saber. Puede decirse que es un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza sobrellevando saberes a su vez aguantadas por ellos (Foucault, 1994).

Se puede observar con claridad la relación centralizada, directa e inmediata, que tienen los dispositivos de poder con el cuerpo, en la medida que le asignan una distribución, organización y clasificación de los mismos. Esta tecnología disciplinaria, particularmente conforma una red de biopoder y somato-poder

que sistematiza y fiscaliza los cuerpos como individualidades y como conjuntos, regulándolos.

Las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos. Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia de las gentes (Foucault, 1992, p.156).

Los cuerpos son atravesados y penetrados por esas tramas de relaciones de poder que actúan ejerciendo en dos formas específicas de tecnologías: la primera, la disciplina, que a través de la anátomo-política del cuerpo pensado como maquinaria, busca asegurar la educación, el aumento de las aptitudes, el incremento de la productividad, utilidad, docilidad, apuntando a minimizar la resistencia al control de los cuerpos mediante la vigilancia. La segunda, la biopolítica, formada hacia mediados del siglo XVIII, se concentró en el cuerpo como especie, “en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar” (Foucault, 2002, p. 168). Es decir, se encarga de estas problemáticas a través de una serie de arbitrajes, regulaciones y controles de la población. Ambas tecnologías, disciplina y biopolítica, en definitiva, son procesos que se complementan y coexisten. Tanto una como la otra, son maneras de ejercer el poder. En ambos casos, se está hablando de modos en que se ejerce el poder, convirtiendo a los individuos en sujetos operando sobre la misma vida.

El cuerpo del bailarín clásico es en gran medida un cuerpo mecanicista y racionalista. No obstante, hoy reconsiderados en un nuevo contexto, el posicionamiento sobre los componentes del cuerpo, que pertenecen a los inicios del ballet, siguen vigentes y efectivos, y se internalizan e incorporan durante su formación. En principio, el ballet surge como una danza de formas hábiles, certeras, con modos únicos y principios irrefutables, siendo confrontado por otras danzas con diferentes maneras de manifestación, que no están enmarcadas en su lineamiento. Si se analiza en profundidad, se puede

observar con claridad, que tanto en el ballet como en otras manifestaciones de la danza o formas que atañen a la educación del cuerpo, ese mecanismo que funciona como dispositivo está presente. Ya sea, oculto, negado, discutido, explícito, revelado, superado, pero está. Estos mecanismos formadores de cuerpos que expresan, cambian según el tipo de danza. Es así que, pueden poner el acento en la técnica, la disciplina y rigurosidad, o en la manifestación de los sentimientos libremente, o en la indagación y la exploración del espacio y el movimiento; y no va a dejar de estar presente sin importar el tipo de orientación.

A su vez, estos dispositivos crean y atraviesan la subjetividad; pero no lo hacen de un modo total y absoluto. Los mismos bailarines clásicos que aplauden el valor de la técnica, de la rigurosidad para con el cuerpo, de la necesidad de condiciones específicas como capital material prioritario simbólico, expresan también placer, sentimientos y emociones. Aquí se pone de manifiesto qué grado de efectividad tienen las tecnologías del cuerpo. Del mismo modo que la normalización que se aplica en los cuerpos tiene injerencia en los sujetos, las experiencias de libertad impactan en la construcción de la subjetividad (Foucault, 1996).

El análisis de las prácticas del ballet, donde esencialmente se instruye a los cuerpos con estructuras, permite aproximarse a las relaciones que existen entre la construcción de objetivación de los sujetos por el poder y la producción de sí mismo como sujeto. La obra de Foucault (1982) *Vigilar y Castigar*, aborda la temática del cuerpo, como el objeto de poder, busca descifrar su funcionamiento y lograr su sometimiento. Obviamente que el objetivo no es finalmente el cuerpo, sino a través de él construir identidades, transformar y perfeccionar sujetos dóciles y útiles. Para ello, se despliegan diversas técnicas de intervención, disciplinas que descomponen y separan a la masa en cuerpos-social e individual- y así, detalladamente, operar sobre cada una de las partes para buscar un ejercicio más económico y eficaz.

...el examen se sitúa en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como efecto y objeto del poder, como efecto y objeto del saber. El examen... asegura las grandes funciones disciplinarias de

distribución y clasificación, la máxima extracción de fuerzas y de tiempo, la continua acumulación genética, la óptima combinación de aptitudes y, por tanto, la fabricación de la individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria. Con ello se ritualizan aquellas disciplinas que pueden caracterizarse en una palabra diciendo que constituyen una modalidad de poder para la que es pertinente la diferencia individual (Foucault, 1982, p.189).

Foucault (1982) ha definido el doble registro, que de manera simultánea, describe al hombre- máquina, describiendo lo anatómico metafísico, donde intervienen el dictado de los médicos y filósofos, técnicos y políticos, asentados en reglamentaciones de instituciones creadas para fabricar individuos. Ambos registros, se complementan: el intencional y el oculto. Este último, delimitado por aspectos que son inconscientes del comportamiento, gestos, actitudes del profesorado.

Maclure (1986), al parecer, refleja esta visión con claridad en estas palabras:

...mediante el ejemplo y la influencia, ayudados por el sentido de la disciplina, que debe impregnar la escuela, implantar en los estudiantes los hábitos de la actividad, el autocontrol y la perseverancia frente a las dificultades; pueden enseñarles a reivindicar lo que noble, a estar dispuestos al auto sacrificio y a darlo todo por la pureza de la verdad (Maclure, 1986, p.155).

El momento cumbre de las disciplinas, es el de un nuevo arte el cuerpo humano, estableciendo un vínculo entre obediencia, utilidad, docilidad y economía. Desde este punto de vista, el procedimiento pedagógico del cuerpo, la definición de enunciados que legitimen ciertos gestos, técnicas y movimientos, adquiere, evidentemente, una dimensión política (Foucault, 1982).

En consecuencia, este modelo de ser humano es una realidad formada por una dualidad cuerpo-objeto susceptible de analizarse de una manera científica y objetiva, medida y clasificada por médicos, profesores, entrenadores o cualquier agente que trabaje de forma neutral en pos de la mejor disposición de cada parte y engranaje de esa maquinaria para lograr un desempeño óptimo.

El predominio de este paradigma que tiene su apoyatura en la posición hegemónica de los saberes biomecánicos, presume que son los únicos capaces de fundamentar científicamente la dinámica del cuerpo, convirtiéndolo en recetas o planes de trabajo para las clases. Esta visión olvida los condicionantes estructurales, los procesos sociales, los significados y cuidados del cuerpo. La naturalización de estos procesos, apuntan a la individualización de las características corporales que contribuyen a fortalecer ideologías meritocráticas, enaltecendo el esfuerzo personal, en virtud de la productividad y eficacia. Esto conduce a fomentar en la clase el elitismo basado en las características de los cuerpos frágiles, enseñándoles que nunca podrán deshacerse de él.

La danza clásica es una práctica predominantemente disciplinaria, en la que se puede observar el dispositivo de formación de sujetos biopolíticamente controlados y disciplinados. Todo este adiestramiento y ejercicio de poder también puede producir fisuras, por donde emergen experiencias que buscan la liberación y autonomía. En la medida que los bailarines de ballet permanecen dentro de la estructura tecnológica específica de la disciplina, se ciñen al proceso de la manera en que deben constituirse. Pero también, muchas veces experimentan la impresión de poder que da el manejo del propio cuerpo y que no logran alcanzar, y buscan otros medios que le otorguen placer y sentimiento de libertad (Buchanan, 1997).

1.6.2. LA ADOLESCENCIA

La OMS (1995) define la adolescencia como un periodo de crecimiento que va de la dependencia de la niñez y la emancipación del adulto, como una etapa donde se debate el pasado y se establece el futuro. Este periodo se identifica por cambios biológicos, sociales y psicológicos. El inicio concuerda con la edad aproximada en que comienzan los cambios madurativos sexuales secundarios, mientras que su finalización depende de variables socioculturales.

La adolescencia es un período dinámico y multidimensional donde se producen cambios a nivel biológico y psicosocial. Los cambios físicos implican una gran

tensión y ansiedad, sumada a la necesidad de lograr una integridad psicológica afín con el medio social en el cual se desenvuelve el sujeto. En este periodo, las preferencias del individuo y las metas sociales interactúan con un alto nivel de intensidad. Las diversas particulares en las estructuras sociales y culturas donde los individuos crecen y se desarrollan, son un producto de acontecimientos histórico sociales (Krauskopf, 2008).

2.1. Aproximación a una conceptualización de adolescencia

La adolescencia es una de las etapas más relevantes y significativas en el desarrollo humano. No hay una definición única que la conceptualice. Se encuentran a lo largo de la historia diferentes aproximaciones que intentan dar fundamento al concepto.

La palabra adolescencia proviene del vocablo latín *adolescere* cuyo significado es crecer o madurar (Muus, 1991). Esto da cuenta de una de las principales características: el crecimiento y la maduración respecto a las etapas anteriores de la infancia. La maduración se da en diferentes niveles y conforma una de los cambios más importantes en el desarrollo humano. Si bien hay indicadores que dan indicios del comienzo de esta etapa, no es uniforme, es decir, que tanto su definición como la duración que tiene va a estar marcada por la sociedad y el momento histórico que se atraviesa.

La misma noción de infancia nos remite a este considerando, y sus dinámicas de paso desde la infancia a la denominada edad adulta o adultez. El intersticio entre ambos estadios es lo que se suele concebir como el campo de estudio y conceptualización de la adolescencia y juventud, con delimitaciones en ambas no del todo claras, que en muchos aspectos se superponen, y dependiendo de los enfoques utilizados para esos efectos (Dávila, 2004, p. 31).

Según Papalia et al. (2005), la adolescencia es definida como una transición en el desarrollo entre la niñez y la vida adulta, comprendido entre los once o doce años hasta a veces más allá de los veinte, implicando cambios importantes a nivel físico, cognitivo y psicosocial. Estos niveles del desarrollo, marcan fuertes cambios que la persona comienza a enfrentar, como así también la forma de

pensar y ver el mundo que lo rodea pues física y mentalmente se ve y siente diferente. En este período, se piensa el cuerpo en la imagen que ven los otros y cómo se ve la misma persona en el espejo.

Los cambios físicos son significativos y preparan al sujeto para la entrada a la adultez lo cual implica a nivel psicológico procesos y cambios de importante significación. Los cambios comienzan a presentarse fundamentalmente en los órganos reproductores con la entrada a la pubertad, iniciándose un cambio hormonal importante.

Una definición formal presume que la adolescencia se muestra delimitada en función de dos variables: la infancia y el adulto joven. Pero en sí misma es una etapa vacía o formal porque “puede tomar, sin embargo, distintos valores, según los valores que asignemos a cada una de las variables independientes a partir de las cuales se define, en este caso, infancia y juventud adulta” (Bueno, 1998, p.41).

No obstante, al precisar los valores de dichas variables las nociones de infancia y de joven adulto se muestran en dimensiones disímiles. Se puede decir que la infancia es universal en relación a los sujetos de la especie humana, pero en lo que respecta al concepto de adulto no es posible sostener lo mismo. En este último se debe considerar que toma sus implícitos propios de la complejidad y multiplicidad de las diferentes culturas y sociedades. De tal forma que a la adolescencia se conforma en función de contextos sociales como puedan ser las organizaciones del parentesco, distribuciones de producción básicas, el régimen de propiedad, los sistemas políticos, educativos, dogmas religiosos, entre otros. La noción de adolescencia, con características desiguales, adquiere diversos valores, no sólo lo que se considera infancia sino además, por estado joven adulto particular de cada sociedad y cultura. Esto es lo que origina la dificultad fundamental para definir esta etapa abstracta del desarrollo ontogénico (Bueno, 1998).

2.2. Antecedentes históricos

Si bien el concepto de adolescencia surge en el XIX, los antiguos filósofos griegos expresaron su interés por ese paso entre la niñez y la adultez. Aries y Duby (2000) explican cómo Platón y Aristóteles describen ese momento de proceso como un período de turbulencia y pasiones, y a través de él alcanza la razón. De hecho, en el Antiguo Imperio Romano, los niños a los 14 años dejan sus vestimentas de niño como un símbolo de comienzo de su capacidad para comprometerse con las obligaciones de la vida civil y dos años más tarde se les permite ingresar a la política o al ejército.

Pero en la Edad Media, ese esbozo de concepto sobre la adolescencia desaparece, no se reconoce esa diferencia entre la infancia y la adultez: niños y adultos tiene iguales obligaciones y son considerados semejantes, el niño es un adulto pequeño, basándose en la creencia que el esperma contiene un hombre adulto pero en tamaño pequeño (Aries y Duby, 2000).

Según Cloutier (1996), es en siguiente período histórico, el Renacimiento, donde se otorga importancia a entender el desarrollo humano con diferentes etapas. Esto es gracias a los avances y el interés que se brinda a la educación, adecuando a las necesidades y capacidades de los sujetos los nuevos programas educativos.

En el Romanticismo, en especial su influencia literaria, es quien incide en la necesidad de la conceptualización y estudio sobre la adolescencia instalando ideas y concepciones inclusive hasta el siglo XX. El movimiento alemán literario llamado *sturm und drag-* tormenta y drama- es quien fundamenta la idea de que la adolescencia es un período de convulsión, rebelión, energía vital, apasionado, arremetido y con oscilantes estados de ánimo (Palacios y Oliva, 1999).

Según Rousseau (1762) la adolescencia marca un segundo nacimiento y es una etapa en la cual el sujeto debe atravesar crisis teñidas de pasiones y acompañadas por grandes cambios en el humor, sumados a importantes

cambios físicos que modifican su apariencia, haciendo al sujeto rebelde, desobediente e indisciplinado. Cambios y arrebatos comparables con una tormenta y que no se lo puede describir ni como niño ni como hombre. Él la llama la edad de la razón. En su novela *Emilio*, con posicionamiento pedagógico, diferencia cinco etapas en la vida: infancia, niñez tardía, adolescencia y adultez.

Recién a principios del siglo XX, educadores, psicólogos, médicos y otros científicos, comienzan a prestar atención al período de desarrollo humano que concierne a la adolescencia, volcando sus opiniones e hipótesis en un gran caudal de literatura, según sus enmarques. Es en este siglo cuando surge de manera sistemática el concepto como tal y ligado a la industrialización, el estudio de la adolescencia. Delval (1994) sostiene que la articulación del status adolescente viene aparejada a causa de las transformaciones provocadas por la revolución económica y se pueden resumir desde tres niveles jurídico, familiar y educativo.

En el ámbito jurídico, se dan dos hitos primordiales: la modificación de las leyes sobre el trabajo infantil, diferenciando entre la niñez y la adolescencia-juventud. El otro, promulgación de leyes relacionadas a la delincuencia infantil diferenciando entre el adolescente y el adulto. En el ámbito familiar, al promulgarse las leyes sobre el trabajo infantil, los hijos quedan más tiempo al cuidado y dependencia económica de sus padres. Finalmente, a nivel educativo, se constituye en EEUU para fines del siglo XIX, enseñanza obligatoria a los dieciséis años. La revolución industrial y el ejercicio profesional demanda conocimientos especializados y un nivel de capacitación mayor, lo que suscita que la educación escolar se extienda. Como consecuencia de los tres factores mencionados, la adolescencia en el siglo XX se transforma en una manera de ser, donde la protección de las leyes internacionales, lo reconocen como sujeto de derecho (Delval, 1994).

De la misma manera, son los factores socio-económicos los que colaboran, según Fasick (1994), a conformar el concepto de adolescente tal cual se conoce hoy. Entre ellos menciona: un sistema familiar estable y tipo de pocos

hijos, con padres abocados a su cuidado; la vida familiar desarrollada en las urbes; la obligatoriedad de la educación escolar que permite la socialización con pares; la prolongación de la dependencia paterna por la extensión de la educación; la especialización del trabajo ligada a una mayor preparación y especialización; la promulgación de leyes que diversifican el delito y reconoce la categoría del joven y la subcultura adolescente y su comercialización.

Como resultado de esto, es el siglo XX que la adolescencia pasa a ser una categoría de estudio científico, lo cual va a impactar en la evolución del concepto. Es así como, el discípulo de Wundt, Hall (1904) publica la primera obra psicológica que versa sobre la adolescencia como un período estresante y tormentoso, con oscilaciones y confusión, con oposición a las normas. Para el autor, estos conflictos tienen un basamento biológico y está expuesto a la influencia cultural. Esta idea de la concepción de la adolescencia como un período de desarrollo conflictivo demarcado por el desarrollo biológico del sujeto, tiene influencia en las restantes teorías de la Psicología, incluyendo al psicoanálisis. Teorías que comparten el intento de explicar la adolescencia como un período de estrés y conflicto, relacionando ambiente y biología.

Una referencia ineludible sobre la principio de la adolescencia como constructo sociohistórico cultural, es el estudio de Aries (1987) sobre la infancia en la sociedad occidental durante el Antiguo Régimen. Su tesis básica radica en que la sociedad tradicional no podía representar bien al niño y menos al adolescente. La infancia abarcaba solamente el periodo de mayor vulnerabilidad, y en cuanto se adquiría cierta autonomía, el niño pasaba a ser considerado como un hombre joven, esto es, un adulto en miniatura (Aries, 1987).

Aries (1987) sostiene que durante este periodo histórico, subsiste la vaguedad e imprecisión entre infancia y adolescencia, por un lado, y por el otro, entre la adolescencia y la juventud. No había una idea clara de la adolescencia como período del desarrollo del sujeto, que tardó en concebirse al menos hasta el siglo XIX.

La sociedad tradicional comienza a sufrir transformaciones en referencia a lo social, en la última etapa del siglo XVII. Es aquí cuando varía el miramiento de la infancia como tal. La escuela suplanta al aprendizaje en el seno de la sociedad, diferenciando al niño y sus necesidades del mundo de los adultos. Del mismo modo, es en el siglo XVIII cuando trasciende el hogar familiar como lugar de intimidad y espacio de expresión de sentimientos y afecto. Esto se corresponde con un repliegue de la familia del espacio público como lugar de socialización primaria (Aries, 1987).

Para Aries (1987), cada período se focaliza en una etapa del desarrollo del sujeto, favoreciendo así en el siglo XVII a la juventud, la infancia es la predilecta del siglo XIX, y en el siglo XX, la adolescencia.

Por su parte, Sullivan (1953) sostiene un enfoque unipersonal que a diferencia del Psicoanálisis confiere mayor importancia a la influencia cultura y a su entorno. Explica que la personalidad se modifica de acuerdo a cómo las personas se adaptan al contexto que las circunda y está condicionada en la adolescencia por el aumento de las tensiones sexuales.

Sin dudas, uno de los aportes más relevantes sobre la temática del desarrollo humano, es Piaget (1970), quien describió la evolución del desarrollo cognitivo del sujeto a través de la sucesión de cuatro estadios o etapas desde el nacimiento a la edad adulta. La perspectiva cognitivo-evolutiva toma a la adolescencia como una etapa donde se producen cambios significativos en las capacidades cognitivas y por ende, en el pensamiento de los sujetos, ligados a procesos de inserción en la vida adulta. En este período los sujetos logran, de una manera u otra, un pensamiento formal que les permite desarrollar un pensamiento crítico y autónomo que utilizarán en su perspectiva sobre la sociedad y en la elaboración de proyectos de vida.

Estas formas de conceptualizar, delimitar y las miradas comprensivas hacia la adolescencia, pueden ser concebidas como los enfoques con los cuales se ha operado, habiendo en ellos una multiplicidad de factores, características y elementos, unos más relevados que otros, pero que transitan por los énfasis en las transformaciones físicas y

biológicas, intelectuales y cognitivas, de identidad y personalidad, sociales y culturales, morales y valóricas (Dávila, 2004, p.31).

2.3. Desarrollo biológico

Desde el enfoque físico, distingue esta etapa por un rápido crecimiento en la talla y peso, acompañado de un ciclo de desaceleración. Se lo denomina brote puberal. Es así como en la adolescencia, se logra aproximadamente el 15% de la talla total que se alcanza en la adultez y alrededor del 45% de la masa ósea proyectada genéticamente. En los varones, en comparación con las mujeres, se observa un período más extenso de crecimiento infantil que precede al brote puberal, seguido por un acelerado crecimiento de la talla corporal durante el período de la adolescencia (Monge, 2005).

En relación a la proporción entre el peso y la talla, en los varones el aumento de talla concuerda con el aumento de peso. En contraposición con las mujeres, el aumento acontece de seis a nueve meses antes de que se modifique la tasa de velocidad de ganancia de talla. Por este motivo, durante esta etapa, muchas de las jóvenes y sus padres llegan a tener una marcada preocupación por el peso y las adolescentes se sometan a dietas, lo cual es negativo en esta etapa de su crecimiento, ya que, la talla adulta programada genéticamente puede verse perturbada (Monge, 2005).

Indistintamente, los elevados niveles de andrógenos, característico de este período son los que originan el crecimiento tanto en varones como en mujeres. En el caso de las segundas, el andrógeno junto con la progesterona origina una producción mayor de tejido graso frente al tejido muscular, lo cual hace parecer a las mujeres más gordas que a los varones (Monge, 2005).

Por otro lado, en la adolescencia se produce la maduración sexual con el desarrollo creciente de los genitales y el vello púbico en los varones y mujeres además del desarrollo de la glándula mamaria, seguido de la menarca, la cual está fuertemente influenciada por variables nutricionales. Para que se produzca la menarca, es preciso que la mujer logre una proporción crítica de grasa

corporal y el peso umbral, ya que, el tejido adiposo es una fuente importante de estrógenos; de aquí que las niñas obesas tiendan a tener la primera menstruación más prematuramente que las niñas delgadas y, por el contrario, las niñas muy delgadas y con problemas de alimentación suelen sufrir retraso en su desarrollo sexual (Monge, 2005).

Durante la infancia, el cuerpo se va modificando a un ritmo más lento y brinda la oportunidad los niños de ir incorporando esos cambios a su esquema corporal al tiempo que los va experimentando. Por el contrario, en la adolescencia, los cambios son más abruptos y la apariencia del sujeto suele volverse poco armónica. Esto perturba su esquema corporal y la imagen que el adolescente tiene de sí, la cual está apoyada no sólo en conocimientos objetivos cognoscitivos, sino que está constituida de valoraciones subjetivas y es un elemento donde se afirma la autoestima (Krauskopf, 2008).

2.4. Desarrollo psicosocial

Krauskopf (2002) diferencia el desarrollo psicosocial de la adolescencia en tres períodos principales, interconectados como parte continúa de la adolescencia, a pesar que muestran características particulares. Estas fases son: en primer lugar, adolescencia temprana que va de los 10 a los 13 años; en segundo lugar, la adolescencia media, de los 14 a 16 años y por último, la adolescencia tardía, de los 17 a 19 años. No obstante, esta división no puede considerarse una clasificación rígida puesto que existen diferencias individuales en el desarrollo psicosocial de cada individuo.

El período de la adolescencia temprana está caracterizado por el respeto a las figuras de autoridad, el desconcierto y desacuerdo con los cambios físicos, la falta de perspectiva de futuro, la existencia de un pensamiento concreto y, en referencia a la socialización tienden a formar grupo de pares, preferentemente entre individuos del mismo género, lo que fortalece las identidades y roles para una futura interacción social.

La etapa de la adolescencia media está determinada por la búsqueda de la independencia y la autonomía de los padres y por el consecuente desafío a la autoridad. En esta período se fortalecen los sistemas de valores, se incrementan los vínculos sociales con los pares y se despliega una forma de pensamiento mucho más abstracta y simbólica. Además, está presente preocupación por la apariencia física y un aumento del interés por la sexualidad genital Krauskopf (2002).

La adolescencia tardía se diferencia por desafíos menos frecuentes a la autoridad adulta, la independencia frente a los padres y los pares, pero una mayor preocupación por el futuro y aumento de la capacidad para resolver problemas complejos, para intimar y sostener relaciones sentimentales duraderas.

Krauskopf (2002) sostiene que el desarrollo psicosocial adolescente está dado por cuatro procesos esenciales: el primero es la integración del nuevo esquema corporal; el segundo, la consolidación del desarrollo cognitivo; el tercero, la reconstrucción de la identidad; y el cuarto, la construcción de proyectos de vida futuros.

2.5. Integración del nuevo esquema corporal

La pérdida del cuerpo infantil y los continuos cambios físicos vivenciados por los adolescentes, producen angustias y preocupaciones complejas de componer la imagen interna que manejan de su propio cuerpo, como así también del nivel de aceptación que consigan provocar entre su grupo de pares. Para Krauskopf (2002), esto demuestra cómo el esquema corporal es una parte primordial de la imagen corporal que cada uno tiene de sí mismo y un elemento vital donde se apoya o expresa la autoestima del sujeto.

Por este motivo, los adolescentes examinan las posibilidades que se les ofrece para perfeccionar su imagen y modificar su apariencia, tales como: ropa, maquillaje, cortes de cabello, gestos, maneras de hablar, expresiones y posturas. En otras palabras, los adolescentes adquieren diferentes conductas

que responden a lo que está de moda y las exigencias del entorno para no sentirse excluidos y ser aceptados (Krauskopf, 2002).

Coleman y Hendry (2003) sostienen que existe una sensibilidad vinculada con el cambio del cuerpo en la adolescencia, ya, en esta etapa, el aspecto físico tiene una importancia crítica para la formación de la identidad, su autoestima, la representación de sí mismo y la notoriedad dentro del grupo de pares. Los medios de comunicación tienen un rol importante ante esta problemática, puesto que promueven prototipos de belleza y éxito que obedecen a particulares físicas imposibles para la mayoría de los jóvenes. De la misma forma, los autores indican que la apariencia física es el componente más significativo del autoconcepto para las mujeres, aunque no ocurre lo mismo con los varones adolescentes. Por otro lado, las mujeres tienen un menor grado de satisfacción con su cuerpo, en esta instancia, el atributo que consideran más problemático, es el peso (Coleman y Hendry, 2003).

2.6. Afianzamiento del desarrollo cognitivo

Es la adolescencia la etapa donde se afianza la capacidad de pensar y razonar, se traspasa los límites de la experiencia material y del pensamiento concreto de aquí y el ahora, y el sujeto crece hacia una comprensión más vasta e integradora de los hechos; es decir, consigue la capacidad de pensar de manera abstracta, utiliza símbolos, desarrolla criterios propios y la capacidad de crítica, reflexión e introspección (Krauskopf, 2002).

Entre la niñez tardía y la adolescencia temprana, comprendida entre los 11 y 14 años aproximadamente, se producen los cambios trascendentes del desarrollo cognitivo. En la adolescencia hay una mayor habilidad para focalizar la atención, realizar inferencias válidas, desarrollar capacidad para la toma de decisiones y plantear una diversidad de perspectivas. El escepticismo aparece como una peculiaridad propia de la adolescencia, ya que entienden que la verdad es relativa y están prestos a modificar sus propias creencias.

A diferencia de la niñez, la etapa de la adolescencia se caracteriza por un pensamiento más autónomo e independiente y mayor capacidad de reflexión, crítica y escepticismo ante los discursos y las tácticas de los medios masivos de comunicación. A pesar de esto, pareciera ser que de una manera irreflexiva los adolescentes se adueñan de modelos que exhiben los medios para cumplir con sus necesidades de identificación y de adecuar la propia identidad a las posibilidades de un grupo. La capacidad para pensar en forma abstracta tiene además, consecuencias emocionales en la adolescencia. Ginsburg y Opper (1979) explican que “lo posible y lo ideal cautiva a la mente y a los sentimientos” (Ginsburg y Opper, 1979).

2.7. Reestructuración de la identidad

Es en la etapa de la adolescencia, el momento en el que se construye y afianza paulatinamente la identidad del sujeto conformada por los autoconceptos que se dan en contextos particulares y que simbolizan las creencias acerca de uno mismo en diferentes situaciones (Pérez, 2000).

La reconstrucción de la identidad es un complejizado y dinámico proceso que demanda tres factores: en primer lugar, el proceso de separación-individualización; segundo, el cuestionamiento de la autoridad; y tercero, la influencia del grupo de pares. Los adolescentes tratan de diferenciarse del universo de los adultos y buscan su emancipación como sujetos autónomos e independientes. A causa de esto, cuando se hallan vinculados a un grupo de pares donde ninguno constituye una amenaza a los procesos de la consolidación de su autonomía, toman las prácticas y experiencias de los otros miembros del grupo y las transporta a su propia realidad para ayudar a la construcción de su propia identidad. De la misma forma, el cuestionamiento de la autoridad está conectado con el proceso de reafirmar su individualidad e independencia. Es una manera de probar los referentes y modelos de cómo podrían verse en el momento que sean adultos y por otro lado, de probarse que existe una estructura sólida sobre la cual pueden rehacerse y reconstruirse (Krauskopf, 2002).

Es así como Fernández Mouján (1974) considera que la transformación de la propia identidad en la adolescencia es "...la lucha por la reconstrucción de su realidad psíquica, el mundo interno, y la lucha por la reconstrucción de sus vínculos con el mundo externo; para llegar a ser uno mismo en un determinado tiempo y espacio donde entran en juego la relación con los demás y con el propio cuerpo" (Fernández Mouján, 1974).

Pérez (2003) sostiene que la identidad está representada por una multiperspectiva del sí mismo. Entiende que el sí mismo es una estructura formada distintas situaciones vividas, imágenes, esquemas, concepciones, prototipos, teorías y tareas determinadas. A su vez, esa multiperspectiva del sí mismo pone acento en la pluralidad, la diversidad, la relación dinámica y las contradicciones entre los heterogéneos elementos de la identidad. Del mismo modo, lo multifacético y contextual del sí mismo, no toma el concepto tradicional fundado en la homogeneidad, lo estable, lo equilibrado, lo consistente y el conjunto simple de características y atributos para poder indagar en la organización estructural y jerarquizada de éste.

De esta manera Pérez (2003) confirma la importancia del carácter social en la construcción de la identidad, como "un sistema representacional multidimensional que se activa situacionalmente de forma diversa..., los esquemas de sí mismo activados van a estar supeditados a las coordenadas espacio-temporales o contextual-onto, socio-genéticas, en las que se ubica la persona" (Pérez, 2003, p.29).

De acuerdo con Straus y Höfer (1997, citados en Pérez, 2003) para conocer el ámbito de identidad del adolescente vinculados a su imagen corporal, se deben considerar cuatro variables: el primer lugar, la capacidad de diferenciar los partes de la vida, cuya base es la familia, el trabajo, el tiempo libre, entre otros, de manera de poder crear perspectivas de identidad autónomas; en segundo lugar, los roles o instituciones de cada momento de la vida, que favorecen la creación de perspectivas particulares; en tercer lugar, el entorno social formado por el grupo de pares, el entorno, el cual tienen un rol predominante en la configuración de estilos de vida, vinculadas a su vez a perspectivas de

identidad delimitadas; y en cuarto lugar, las perspectivas particulares a través de las cuales los individuos resuelven evaluarse.

De un modo semejante, Krauskopf (2000) señala la importancia del entorno social y la explica desde allí. Por otro lado, sostiene que el desarrollo del adolescente se da en interacción con los entes sociales del medio en que se encuentra inmerso; tiene como referente no sólo la historia de vida individual, sino también la historia y el presente de su sociedad. “Es el período en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno” (Krauskopf, 2000, p.9).

Krauskopf (2000) afirma que tanto el modelo externo como la aprobación de sus pares, tienen un rol primordial en la reconstrucción de la identidad del sujeto durante la adolescencia el modelo externo. Las experiencias y accionar de los otros se usan como parámetro para organizar la propia estructura del sí-mismo. Las imágenes expuestas como ideales y exigencias del medio tienen una influencia predominante en mostrar formas de vida, modelos de éxito, belleza y hasta cuerpos determinados, paralelamente, estas promesas están vinculadas a perspectivas de identidad establecidas. Consecuentemente, estos ideales aumentan el grado de insatisfacción del propio cuerpo, provocan frustración, al tiempo que, generan entre otras cosas, conductas inapropiadas en la alimentación como alternativa para entrar en los cánones establecidos y no ser excluidos.

2.8. La apariencia física

Los adolescentes se preocupan más en su aspecto exterior que en cualquier otra cuestión en sí. Es habitual que no estén conformes con la imagen que les devuelve el espejo. Los adolescentes de ambos sexos se preocupan por su peso, su constitución y estructura corporal, fisonomía facial, lo que acarrea como resultado consecuencias de índole biológica y hasta trastornos psicológicos con la presencia de desórdenes en la salud, como desnutrición,

negligencia del peso, baja de autoestima, anorexia, bulimia, abuso del alcohol, tabaco y drogas (Papalia et al., 2005).

La imagen corporal alcanza mayor importancia cuando el adolescente se halla en grupos, familias o entornos sociales en los cuales los atributos físicos, ocupan un lugar central. Si se ridiculizan los atributos de cualquiera de sus características físicas, estatura, contextura, color, provoca inseguridad y vacilación. Pero es importante destacar, que a pesar de que la imagen corporal tiene un papel significativo en el desarrollo de la personalidad, los factores de mayor incidencia son el ambiente el que se encuentra inserto, la familia y los valores que se sostienen en su entorno y la motivación como elemento fundamental para accionar el logro de metas proyectadas (Papalia et al., 2005)

La adolescencia es una etapa caracterizada por el duelo de la pérdida del cuerpo infantil, y por la adquisición del rol adulto. Y que por tanto, es frecuente que los jóvenes padezcan por este cuerpo ingobernable, con contornos que les crece en forma incontrolable. Someterse a disciplinas de balanza, para poner el posible desborde bajo control es el camino que encuentran muchos de ellos a costa de un padecimiento inmenso.

1.6.3. TRASTORNOS EN LA CONDUCTA ALIMENTARIA

Los trastornos alimentarios se definen por la presencia de importantes cambios de las conductas vinculadas con la ingesta de alimentos. Estas alteraciones en los hábitos alimenticios están acompañadas por un miedo desmesurado a aumentar de peso y engordar, además de una obsesiva preocupación por la imagen corporal y la comida. Por lo general, estas enfermedades están acompañadas por consecuencias físicas y emocionales graves que involucran, no solo a la persona afectada, sino también a su familia y entorno. Debido al elevado número de casos, ha crecido el interés en el estudio de estos trastornos. Por otro lado, cada vez más temprana es la edad de aparición de esta compleja enfermedad (Rutzstein, 2002).

La anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa son los trastornos en la conducta alimentaria con mayor presencia y gravedad. Son trastornos multidimensionales en los que interactúan factores fisiológicos o biológicos, evolutivos, psicológicos y socioculturales (Sadock y Sadock, 2010).

En definitiva, los trastornos en la conducta alimentaria conforman en la actualidad un problema alarmante que atañe a las políticas públicas de salud. En la Argentina, fue sancionada la Ley 26.396 (2008) que declara la prevención y el control de los trastornos alimentarios como temas de interés nacional teniendo como objetivo su prevención, diagnóstico y tratamiento.

3.1. Trastornos en la conducta alimentara y adolescencia

Rutzstein, Murawski, Elizathe y Armatta, (2009) sostienen que si bien la insatisfacción con el propio cuerpo es una experiencia común, la mayoría de las mujeres jóvenes occidentales, se enfatiza aún más en el comienzo de la adolescencia. Además de todos los cambios psicológicos y sociales propios de esta etapa, hay que tener en cuenta los cambios biológicos que acompañan el desarrollo de la pubertad. Durante dicha etapa, el cuerpo sufre grandes cambios físicos con el fin de preparar los órganos sexuales en función de la fecundación y procreación. La figura femenina se modifica de las líneas rectas a las curvas y estas transformaciones suceden en un ámbito cultural que nutre un ideal de belleza y éxito de extrema delgadez.

La transformación de las formas corporales conlleva a un indefectible aumento del peso propio del crecimiento, esto genera que los adolescentes experimenten una intensa insatisfacción de su propia imagen corporal. Consecuentemente, para lograr tener ese cuerpo ideal, se piensa como válida la utilización de cualquier método, lo que termina siendo una constante. Esto convierte al cuerpo en un campo de batalla que lucha entre el desarrollo y la resistencia a ello. Sin duda, esta cultura de la delgadez es difícil de alcanzar puesto que propone un ideal de belleza distanciado de las posibilidades reales de las personas comunes. Esto genera insatisfacción con la imagen corporal

convirtiéndose en un factor incidente en el desarrollo y mantenimiento de los trastornos en la conducta alimentaria.

Una parte considerable de las mujeres no está conforme con su cuerpo, experiencia que se incrementa aún más en el inicio de la adolescencia. Si bien, en ellas coexiste esta insatisfacción por la propia imagen corporal a lo largo de toda su vida, la mayoría se esfuerzan por llegar a tener un cuerpo delgado realizando dietas restrictivas y/o excesiva actividad física. Por ello, estas conductas se consideran uno de los principales factores de riesgo para el desarrollo de los trastornos alimentarios (Stice, 2002).

3.2. Anorexia nerviosa

La anorexia nerviosa, según el Manual de la Asociación Americana de Pediatría -APA- para los trastornos mentales en su versión revisada del año 2002 del DSM IV-TR, está incluida como uno de los trastornos en la conducta alimentaria con mayor recurrencia junto a la bulimia. Esta alteración grave en la alimentación tiene como principal característica el rechazo a la comida y el mantener el peso corporal en los valores mínimos normales aceptables para el mantenimiento de la salud. La distorsión de la imagen corporal lleva a la utilización de métodos compensatorios no apropiados para evitar aumentar de peso.

3.2.1. Historia

Datan de la Edad Media los primeros relatos de una enfermedad misteriosa, que transforma a la persona que la padece y que se caracteriza por una gran pérdida de peso a partir de una dieta de hambre autoimpuesta. Lacey (1992) relata que Liduina de Sheidan, una santa del siglo XIV, vivió durante años alimentándose sólo con trocitos de manzana del tamaño de una hostia. Entre otros relatos, narra la leyenda Medieval de Santa Wilgefortis, perteneciente a un alto rango social, hija del rey de Portugal, y siendo una doncella aun, ayunó y rezó a Dios, rogándole le arrebatara su belleza para así ahuyentar la atención de los hombres. Al cabo de un tiempo de adoptar un régimen de plegarias,

ascetismo e inanición, su rostro y cuerpo comenzaron a cubrirse de vello. Se dice que en algunos países de Europa fue adoptada como santa patrona por aquellas mujeres que deseaban verse libradas de la atención masculina.

Lacey (1992) señala que Richard Morton es a quien se le atribuye la primera descripción clínica de anorexia nerviosa y data del año 1689. Describe a una joven de 18 años la cual padecía de supresión total de la menstruación y falta de apetito, describiendo la su sintomatología como causa de una multiplicidad de inquietudes y pasiones promovidas por su mente. Pero, fue Sir William Gull, quien en 1874, acuñó el nombre de anorexia nerviosa. La presentación que realiza Gull destaca, entre otras cosas, su típica aparición en la adolescencia, los efectos del agotamiento calórico sobre los signos vitales, su preponderancia en las mujeres y la importancia de intervenir oportunamente con atención profesional especializada. Previamente, en el año 1873, Lasègue describió el cuadro como anorexia *histeriqué* e ilustra especialmente bien las distorsiones cognitivas, negación y trastorno de la imagen corporal (Lacey, 1992).

A partir de 1940 resurgieron las teorías de la causalidad psicológica, muy influenciadas por los conceptos psicoanalíticos que tiñeron el pensamiento psiquiátrico durante varias décadas. Estos conceptos aseguraban que la anorexia nerviosa simbolizaba el repudio a la sexualidad, con predominancia de fantasía de embarazo oral. En los últimos cuarenta años, la anorexia nerviosa adquirió entidad propia y diferenciada, con ramificaciones biológicas y psicológicas. Cabe notar que surgieron controversias acerca de cómo debía encararse el tratamiento, abogando algunos por retirar el paciente del entorno habitual.

La contribución de mayor influencia, desde el punto de vista de la psicopatología individual, surge de los escritos de Hilde Bruch (1982) que abarcaron más de tres décadas. La autora destaca el entorno de la imagen corporal y un defecto en la interpretación de los estímulos corporales, tales como los signos de necesidad nutricional. También describe en las pacientes una sensación paralizante de ineficacia que la atribuye al fracaso de los padres en favorecer la expresión de sí mismo. La falta de autonomía y la sensación de

que nunca van a colmar las altas expectativas de sus padres, llevan a describirlas como un ave encerrada en una jaula de oro que quiere liberarse y volar por sus propios medios (Bruch, 1982).

Minuchin (1978) postuló que cierto tipo de organización y funcionamiento familiar conduce al desarrollo y mantenimiento de este trastorno. Los miembros de la familia están atrapados en patrones de interacción familiar en los cuales los síntomas del hijo desempeñan un rol central en la evitación del conflicto que subyace y en el mantenimiento de un cierto equilibrio familiar. Estas teorías han fundamentado varios abordajes terapéuticos. Se puede decir que son conscientes con las observaciones clínicas en lo que se refiere a una marcada inseguridad de los pacientes y a la evidencia de las relaciones familiares perturbadas, pero lo que resulta difícil determinar es si estas características preceden a la enfermedad o son una consecuencia de ella.

Crisp (1976) propone una teoría que vincula aspectos biológicos y psicológicos. Según este autor, evitar los alimentos con hidratos de carbono y la consiguiente pérdida de peso, llevan a interferir en la regulación que hace el sistema nervioso de la menstruación, y así a una forma de regresión que elude los conflictos de crecimiento, la independencia personal y la sexualidad. Es posible que estas conclusiones sean generalizaciones apresuradas, y resulta obvio que esta explicación no es aplicable a pacientes premenárgicas.

Otro aporte significativo es el de Russell (1987), quien realza el rigor científico de los trabajos sobre el tema con la publicación del primer estudio realizado con el grupo de control sobre la eficacia terapéutica. En él compara la terapia familiar con la terapia de apoyo individual en una población de 80 pacientes no crónicos y para quienes la enfermedad, haya comenzado antes de los 19 años.

3.2.2. Definición

La anorexia nerviosa es una enfermedad mental, que consiste en una pérdida voluntaria de peso por un deseo patológico de adelgazar y un intenso temor a la obesidad. (Bay, 1997) sostiene que la anorexia es descripta por los

especialistas como una enfermedad biopsico-social, un cóctel donde se entremezclan la salud mental y de la sociedad donde nos toca crecer y desarrollarnos.

La pérdida de peso es conseguida por la persona enferma mediante uno o más de los siguientes procedimientos: reducción de la alimentación, especialmente de los alimentos que contienen más calorías; ejercicio físico excesivo; utilización de medicamentos reductores del apetito; laxantes o diuréticos; vómitos provocados. De esta manera, se produce una desnutrición progresiva y trastornos físicos y mentales que pueden ser muy graves e incluso conducir a la muerte (Lacey, Crisp, Kalucy, Hartmann, Chen, 1975).

Esta devastadora enfermedad conductual producida por una acción recíproca compleja de factores, puede incluir trastornos emocionales y de la personalidad, presiones familiares, una posible sensibilidad genética o biológica y una cultura en la que existe una sobreabundancia de comida y una obsesión con el estar delgado.

La anorexia nerviosa es un estado de inanición y emaciación que puede ser adquirido a través de dietas severas o purgación. Las personas con anorexia nerviosa se tornan morbosamente delgadas al punto de inanición real, perdiendo por lo menos 15% y hasta el 60% del peso corporal normal. La mitad de estos pacientes reducen el peso restringiendo severamente sus dietas y se conocen como *restrictors* de anorexia; la otra mitad a través de purgas (Lacey et al.1975).

El síntoma principal de la anorexia es la pérdida mayor de peso por una dieta excesiva y continua, la cual puede ser una dieta restrictiva o un comer excesivo y purgación. Los síntomas pueden ser muy sutiles en las mujeres jóvenes que tienen tanto diabetes como trastornos del comer; tales personas pueden tener un peso normal o inclusive alto y aun ser consideradas anoréxicas. El comportamiento anoréxico en los vegetarianos deberá sospecharse si la persona ha dejado de comer carne sólo para evitar la grasa y no por otros motivos, como por el amor a los animales, si la dieta vegetariana coincide con

una pérdida de peso rápida y si la persona está evitando ciertos alimentos, como el tofu, nueces y productos lácteos que contienen aceites o grasas. En las mujeres, la menstruación puede ser infrecuente o estar ausente. A menudo, el ejercicio compulsivo junto con la emaciación conduce a problemas ortopédicos, en particular en los bailarines y atletas; esto podría ser la primera señal de dificultad que obliga a un paciente a buscar ayuda médica. La piel puede estar seca y cubierta con pelo fino, y el pelo del cuero cabelludo normal puede estar delgado. Los pies y las manos pueden estar fríos o a veces hinchados. El estómago se afecta después de comer y se suele inflamar. El pensamiento puede estar confundido o desacelerado, y un paciente anoréxico puede tener una mala memoria y carecer de juicio. Posiblemente, el síntoma más confuso de los trastornos del comer es la distorsión de la imagen corporal. Aunque las personas asocian típicamente la distorsión de la imagen corporal con la anorexia severa, la distorsión es más probable en las personas con bulimia que en las personas con anorexia (Hsu, 1990).

3.2.3. Causas de la perpetuación de la anorexia

En el momento que la persona consigue el adelgazamiento tiene una sensación de éxito, poder y posición social que serían los principales motivadores de la persistencia de la anorexia. La pérdida de peso trae un sentimiento de triunfo sobre la impotencia. En una sociedad donde la obesidad está presente y la delgadez está ligada al éxito, quienes logran adelgazar sienten que han obtenido una victoria personal y cultural importante; se creen fortalecidos por haber superado tentaciones, y a la vez piensan que son autores de una idealizada imagen corporal vendida por los medios de comunicación. Frecuentemente, el entorno fortalece esta sensación de falso logro percibiendo a los pacientes anoréxicos como emocionalmente más fuertes y más atractivos sexualmente que ellos.

3.2.2.1. Efectos de la inanición

Es frecuente que el hambre aumente la depresión, lo cual puede reducir aún más la autoestima y la confianza. Esto lleva a aumentar la necesidad de

renovar la obsesión sobre el control del peso, perpetuando así el ciclo. Por otro lado, ciertas personas anoréxicas heredan una cantidad inusitada de narcóticos naturales que se producen en el cerebro durante la situación de inanición y provocan una adicción al estado de hambre. La inanición también puede crear una sensación de estar lleno a causa de la reducida actividad del estómago, facilitando cada vez más el no comer (Andersen, 1991).

3.2.4. Factores incidentes

Graig (1991) manifiesta que la anorexia nerviosa es la tercera enfermedad crónica más común entre las mujeres adolescentes, y se calcula que ocurre en 0.5% a 3% de todos los adolescentes. Sucede generalmente en la adolescencia, aunque todos los grupos de edad son afectados, incluyendo las personas ancianas y los niños de hasta seis años de edad. Entre los mediados de los años cincuenta y los años setenta, la incidencia de la anorexia tuvo un pico alarmante, aumentando casi 300%. Las indicaciones son, sin embargo, que la tasa puede estar estabilizándose.

3.2.4.1. Factores de la personalidad

Vinculados con los trastornos del comer están trastornos de la personalidad específicos: personalidad evasiva en la anorexia; personalidad inestable en la bulimia, y narcisismo en ambas. Todos estos rasgos pueden encontrarse en cualquiera de los grupos. Gwirstsman, Roy-Byrne, Yager y Gerner (1983) fueron quienes sellaron el comienzo de los estudios empíricos sobre prevalencia de trastornos de personalidad y desórdenes de la alimentación, mediante de una investigación con entrevistas clínicas. Esta investigación marcó un hito que ha permitido centrar la atención en la temática y han sido cuantiosos los estudios destinados a evaluar la prevalencia de los trastornos de personalidad y los desórdenes de alimentación.

Un rasgo recurrente de la personalidad denota una tendencia al perfeccionismo pero que raramente se rebelan y se los considera como personas que siempre son buenas. El logro de la perfección implica la única manera viable de lograr

amor; esto representa convertirse en una persona libre de problemas, y el no demandar nada, ni siquiera comida. Ese lado perfeccionista hace que nunca alcance esa imagen ideal de delgadez. Inevitablemente tiene sentimiento de fracaso y la acción de no comer y la inanición se traduce en un acto de desagravio pasivo contra aquellos cuyo amor está siempre fuera del alcance: "¿Ves? Estoy desapareciendo lentamente, y vas a estar muy triste cuando ya no esté". Las personas con anorexia tienen una baja autoestima y fuertemente miedo al fracaso. Esto hace que cualquier comentario crítico fortalezca su pensamiento de incompetencia (Gwirstsman et al., 1983).

En 1960, Winnicott (1960) indica en sus estudios que las personas con bulimia o anorexia tienen una tasa de narcisismo alta, un trastorno de la personalidad marcado por una incapacidad de calmarse a uno mismo o de empatizar con otros, una necesidad de admiración y una hipersensibilidad a la crítica o la derrota. Presentan personalidades inestables y tienden a estados de ánimo ciclotímicos, con una autoimagen insegura y esquemas de pensamiento y comportamientos endebles. No toleran el estar solos, requieren atención continua y tienen problema para controlar el comportamiento impulsivo. Manejan a su entorno a través de enojos, iras, amenazas de suicidio y manifestaciones de hipocondríacas.

Gwirstsman, et al. (1983) argumentan que estos trastornos los llevan a idealizar a las personas y a menudo son decepcionadas y rechazadas. La gravedad de este trastorno de la personalidad predice dificultad en el tratamiento de del trastorno en la conducta alimentaria y puede ser más importante que la presencia de los problemas psicológicos como la depresión. Estos estudios indican que hasta un tercio de pacientes de anorexia tienen personalidad evasiva, afectando su vida de relación ya que están inhibidos emocional y sexualmente. Frecuentemente, las personas con anorexia tienen muy baja o nula fantasía sexual inclusive que las personas con bulimia.

3.2.4.2. Factores familiares

Los factores negativos dentro de la familia, posiblemente, desempeñan una función importante en la provocación y perpetuación de los trastornos del

comer. El estudio presentado por Hsu (1990) encontró que el 40% de las niñas entre las edades de nueve y diez años están tratando de perder peso, generalmente por recomendación de las madres. Las madres de los anoréxicos tienden a estar sobre involucradas en la vida de sus hijos, mientras que las madres de los bulímicos son críticas y distantes. Aunque las madres pueden tener una influencia grande sobre sus hijos en lo que respecta a los trastornos del comer, los padres y los hermanos excesivamente críticos también pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de anorexia.

Así mismo, Hsu (1990) señala en su estudio que las personas con cualquiera de los trastornos del comer tienen mayor probabilidad de tener padres adictos o alcohólicos que la población en general. El abuso sexual es otro de los factores incidentes relacionados con trastornos en la conducta alimentaria. El estudio ha reportado un porcentaje de hasta un 35% de casos de abuso sexual en las mujeres con bulimia. Las personas con bulimia también tienen una mayor probabilidad que las personas con otros trastornos psiquiátricos de tener un padre obeso o de haber sido ellas mismas obesas en la niñez.

3.2.4.3. Factores culturales

Behar (2010) destaca que la corporeidad ha estado vinculada íntimamente a lo social y a lo cultural. La educación forma nuestro cuerpo adaptado a las exigencias y normativas del entorno, logrando que el cuerpo se desempeñe como mediador cultural. De esta manera, el ideal de imagen corporal se va forjando a través de los valores, creencias y arbitrios estéticos que promueve cada sociedad. Es así, que las últimas décadas del siglo XX y el comienzo del siglo XXI se han caracterizado por un culto total al cuerpo.

Nuestra cultura, identificada por un desarrollo acelerado del consumo y de las comunicaciones, parece colaborar el ataque permanente de mensajes publicitarios encaminados a crear, mostrar y perpetuar un modelo ideal de belleza a alcanzar. Sin lugar a duda los medios de comunicación invaden y ocupan un espacio significativo en la vida de las personas. Las presiones sociales de la cultura occidental desempeñan sin duda un papel importante en

la provocación de los trastornos de la conducta alimentaria. Se anuncia y comercializa a gran escala, copando a la población con publicidades de productos y programas para la reducción de peso y muestran modelos jóvenes anoréxicos como ejemplo de deseo sexual. Los talles de la indumentaria que se exponen, están diseñados para los cuerpos delgados que no condicen con la realidad de la contextura de la mujer promedio. Aún cuando las personas con autoestima pobre son factor de riesgo para esta problemática de la apariencia física y la aprobación del otro, el resto de la población no está exento de estas influencias (Behar, 2010)

3.2.4.4. Factores genéticos

El estudio realizado por la Universidad de Iowa y Southwestern, Texas, Estados Unidos, a cargo del profesor adjunto de Psiquiatría y autor principal la investigación, Michael Lutter (2013), indica que la anorexia es frecuente en personas que poseen familiares que padecen el trastorno. El *Journal of Clinical Investigation* publicado los resultados del estudio sobre la identificación de genes específicos en trastornos alimenticios como anorexia o bulimia. Hasta ahora ha sido difícil identificar genes específicos que aumentan el riesgo de una persona a trastornos alimenticios. La investigación apunta a que las alteraciones que reducen la actividad de un factor de reproducción, es una proteína que activa la manifestación de otros genes, asociado con el receptor alfa (ESRRA), acrecentando el peligro de desarrollar trastornos de la alimentación. Cabe destacar que aún reside la dificultad de afirmar el origen, ya que los expertos todavía no pueden precisar fehacientemente cuál podría ser el factor genético causal. Es posible sostener que esta tendencia genética hacia la delgadez acompañada de la aprobación cultural podría inducir a desarrollar anorexia en ciertas personas

Klump (2007) publicó un estudio realizado donde fueron reconocidos diferentes genes y obtenida una hipótesis para mostrar la incidencia en los trastornos en la conducta alimentaria a través de la interacción de los cambios del componente genético con las variables ambientales y su probable influencia

intervenida por la pubertad y los cambios que esta etapa conlleva sumada a las variables psicológicas. Sostiene que en la etapa de la adolescencia se producen las mayores variaciones genéticas, siendo del un 50% al 85% responsable de la presencia de síntomas, sumado a la preocupación por el peso y los cambios corporales. Para este investigador, estos factores genéticos tendrían una relevancia mayor en la determinación de la causa de los trastornos en la conducta alimentaria, que los propios factores ambientales. A pesar de esta conclusión, entiende que la participación de los factores socio-culturales, no son excluyentes.

Unos de los mayores estudios sobre la relación de la anorexia vinculada a los factores genéticos, fue realizada por el investigador principal del Instituto de Investigaciones Scripps (TSRI), Nicholas Schork (2013). Este estudio se basa en la secuenciación de ADN de la anorexia nerviosa relacionado el trastorno alimentario con variantes en un gen que codifica una enzima que regula el metabolismo del colesterol. Esto apunta que la anorexia podría ser originada en gran medida por una perturbación en el procesamiento normal del colesterol, que puede trastornar el estado de ánimo de la persona y sus hábitos alimenticios.

Nicholás Schork (2013) explica, que la manera en que se desarrolla la anorexia, todavía no se puede afirmar completamente a pesar del descubrimiento de este estudio. Este trastorno afecta preponderantemente a niñas y mujeres jóvenes y considera que además, está influenciado, en gran medida, por factores culturales: el estrés, la pubertad y los medios de comunicación, principalmente las redes sociales. No obstante, el estudio demuestra que los factores genéticos tienen mayor preponderancia, por lo menos en esta edad.

No es poco frecuente, entonces, que haya un mayor riesgo de anorexia y otros trastornos emocionales entre jóvenes que experimentan una pubertad temprana, cuando las presiones experimentadas por todos los adolescentes se identifican aún más por la atención que provoca ansiedad en sus cuerpos cambiantes tempranamente. No existe una sola causa de los trastornos del

comer. Una diversidad de factores, como el entorno, la familia, las presiones socio-culturales, trastornos emocionales y de la personalidad, los desequilibrios hormonales favorecen para provocar trastornos en la conducta alimentaria, aunque cada trastorno es producido por diversas combinaciones de estas influencias, la genética también puede librar un papel importante.

3.2.4.5. Factores de la competencia

La actitud cultural hacia la actividad física va acompañada de la actitud desordenada en lo referente al comer. Las disciplinas competitivas de alta elite conllevan que se admiren la actividad física sólo como un esfuerzo competitivo intenso que pocos pueden lograr, dejando a la mayoría de las personas como espectadoras. En ese grupo diferenciado de atletas, el ejercicio excesivo desempeña un papel principal en muchos casos de anorexia y, a un grado menor, en bulimia. El término tríada de atletas mujeres, se emplea para describir la presencia de disfunción menstrual, trastornos del comer y osteoporosis, un problema cada vez más común en las atletas mujeres jóvenes y bailarinas. Ayala Pastor (2010) señala que la anorexia pospone la pubertad, condescendiéndoles a las jóvenes atletas a conservar una imagen corporal de niña sin senos ni caderas, sin un tejido adiposo normal necesario y una musculatura magra, atenuando así su estímulo competitivo. Los entrenadores y profesores acrecientan el problema surgiendo que bajen de peso y pierdan grasa corporal, como así también contar las calorías de cada ingesta y terminan supervisando y controlando las vidas de los atletas. Destaca también que entrenadores, inclusive, castigan y reprimen a sus atletas si no logran controlar su peso. Sostiene que estas situaciones son humillantes para la persona y quienes padecen trastornos de la personalidad se hacen más vulnerables a esta crítica. Los resultados de este efecto pueden causar daños irreparables.

3.2.5. Complicaciones

Los estudios realizados por Palla y Litt (1988) exponen las complicaciones de la anorexia nerviosa, tomando una perspectiva a largo plazo, se puede, decir

que en este momento ningún programa de tratamiento para la anorexia nerviosa es completamente eficaz. Dos estudios a largo plazo de 10 á 15 años, reportaron recuperación después del tratamiento en entre 76% y 90% de los pacientes. En un estudio, sin embargo, la mayoría siguió comiendo menos de lo normal y en ambos estudios la bulimia y el comer excesivo continuaban siendo muy comunes al final del estudio.

Los riesgos de muerte son una posibilidad lamentablemente. Se calcula que la incidencia en la tasa de mortalidad que oscila entre un 4% y 20%. El riesgo de muerte es indicador cuando el peso está por debajo de 60% de lo normal. Otro problema que acecha es el suicidio. Se estima que es la mitad de las causas de muerte en la anorexia, más allá que puede considerarse que todos los casos de anorexia son tentativas de suicidio. La muerte prematura entre anoréxicos bulímicos es dos veces más alta que entre los tipos de dieta-*restrictor*, puesto que es un agravante el hecho de tener otras complicaciones de salud como haber estado enfermo por un período superior a seis años, haber padecido obesidad previamente, sufrir trastornos de la personalidad. El hecho de que a los hombres se les diagnostique anorexia más tardíamente que a las mujeres, tienen un riesgo mayor de problemas médicos potencialmente mortales (Graig, 1991).

La causa médica más frecuente de la anorexia es la cardiopatía. La descompensación que sufre el organismo lleva al corazón funcionar más lento produciendo bradicardia. Consecuentemente, la presión arterial baja y desciende el flujo sanguíneo afectando a todos los órganos que pierden musculatura. El abuso de medicaciones para inducir el vómito empeora la sintomatología y acelera la decadencia del cuerpo.

La inanición da como resultado anemia, una complicación sanguínea grave. Una de las causas es que baja la vitamina B12 a causa de una ingesta inadecuada. En estadios extremos de la anorexia, la médula ósea baja peligrosamente la producción de glóbulos, induciendo a una muerte potencial. Los problemas gastrointestinales como estreñimiento e inflamación, son parte de la sintomatología, que pueden quedar instalados.

Graig (1991) describe sentenciosamente las consecuencias de este trastorno. Los desajustes de minerales en el cuerpo son abruptos. La mayoría de ellos, el potasio, el calcio, el magnesio y el fosfato, se disuelven en líquido. La inanición provoca deshidratación en el cuerpo lo cual impide la activación de estos minerales, produciendo así un desarreglo electrolítico primordial para el funcionamiento del corazón.

Otros de los recidivantes irreversibles que provoca este trastorno son las anormalidades reproductivas y hormonales. A causa de la gran descompensación del organismo, se reduce la producción de hormonas reproductivas, se altera el funcionamiento de la tiroides y se desfasan los niveles de cortisol. Los niveles reducidos de hormonas durante el crecimiento son causales de retraso en el crecimiento. Todos estos cambios originan amenorrea, ausencia de menstruación, que hace que bajen los niveles de estrógeno provocando pérdida de masa ósea, dando lugar a una osteoporosis y hasta causar la esterilidad.

El sistema pituitario del hipotálamo, responsable de la coordinación de los sistemas nerviosos y hormonales es también quien interviene en la producción de hormonas reproductivas importantes que se agotan severamente en la anorexia, dando lugar a la cesación menstrual. Resulta difícil afirmar en cada diagnóstico si las anormalidades típicas en los sistemas neurológicos y hormonales pueden ser la causa o los resultados de los trastornos (Graig, 1991).

Las mujeres con anorexia que logran embarazarse sin haber antes recobrado un peso estándar, enfrentan un proceso frágil e inestable corriendo riesgo su propia vida y la del bebé. Los nacimientos que llegan a término, suelen ser con pesos muy por debajo de la media esperada. Hay riesgo de abortos espontáneos y probabilidades de gestación con defectos congénitos. No sólo los problemas se presentan durante el embarazo sino también posterior a dar a luz. Pueden producirse infecciones, traumas físicos, convulsiones. Las

personas con anorexia a menudo tuvieron problemas del estómago e intestinales en edades muy tempranas.

Las personas con anorexia severa son propensas a padecer daño a nivel del sistema nervioso, convulsiones, y otros problemas como la pérdida de sensibilidad en las extremidades inclusive llegan a tener un pensamiento desordenado. Estos desajustes internos hacen que el cerebro no tenga una actividad normal y experimente cambios estructurales.

La depresión y los trastornos de ansiedad son componentes que usualmente acompañan a los trastornos de la conducta alimentaria. Pero no es difícil determinar si los trastornos emocionales son causas o resultados de los trastornos del comer. Entre el 40 % y 80% de todos los pacientes con trastornos en la conducta alimentaria sufren depresión. Por otra parte, suele ser un denominador común la presencia de síntomas de depresión en las familias con pacientes con este tipo de trastornos. Algunos expertos sostienen que la depresión no desempeña un papel causal, en particular en la anorexia, ya que los trastornos en la conducta alimentaria no reaccionan al suministro de antidepresivos como tratamiento único (Yen, 2001).

Por otra parte, las bajas cantidades de ciertos neurotransmisores químicos, que son los encargados de llevar al cerebro las órdenes, permanecen bajos en algunas personas con anorexia y bulimia severas, incluso luego de que han recuperado el peso. También las personas con depresión y trastornos obsesivo - compulsivo, tienen niveles bajos de serotonina y norepinefrina en neurotransmisores. Los niveles sanguíneos bajos del aminoácido triptófano, un componente en la comida que es esencial en la producción de serotonina, pueden producir depresión. Las personas que comen excesivamente después de una dieta severa pueden estar respondiendo a este estado emocional de estímulo proteínico. La época del año suele incidir en la depresión y los trastornos del comer. Los meses de invierno, con menor cantidad de luz suelen ser un componente para que la depresión sea más severa. Analógicamente sucede de una manera similar en los pacientes bulímicos, que padecen un tipo específico de bulimia, la cual empeora en el los meses más fríos. Una tendencia en estos pacientes es haber empezado a comer en exceso a

temprana edad y a comer excesivamente con mayor frecuencia que aquellos cuya bulimia es más consistente durante todo el año. El inicio de la anorexia parece llegar al máximo en mayo, que coincide con el mes de tasas más altas de suicidio (Yen, 2001).

Los trastornos en la conducta alimentaria suelen estar vinculados a los trastornos de ansiedad. Es común que antes del inicio de un trastorno en la conducta alimentaria se presenten fobias, pánico y trastorno obsesivo-compulsivo. Las fobias sociales, en las cuales una persona tiene miedo de ser públicamente humillada, son comunes en ambos trastornos del comer. Los trastornos obsesivos-compulsivos son más frecuentes especialmente en las personas con anorexia. Las obsesiones son imágenes, pensamientos o ideas mentales recurrentes o persistentes que pueden resultar en comportamiento compulsivo, rutinas repetitivas, rígidas y auto prescritas cuyo propósito es prevenir la manifestación de la obsesión. Las conductas obsesivas generalmente están relacionadas con el ejercicio, la dieta y la comida. Los rituales como pesar cada pedazo de comida, cortándola en pequeños pedazos, o servirla en recipientes minúsculos, son parte de las conductas compulsivas que desarrollan. (Stice, 2002).

3.3. Bulimia nerviosa

La bulimia es una alteración grave en la alimentación con mayor recurrencia junto a la anorexia. Se caracteriza porque la persona que la padece, además de compartir la sintomatología de la anorexia sobre la preocupación excesiva por el peso y el aspecto físico, presenta episodios periódicos de voracidad, atracones de comida, seguidos por conductas compensatorias como la auto provocación del vómito, el abuso de laxantes, diuréticos y otros medicamentos, el ayuno y el ejercicio físico en forma desmesurada. El atracón es definido como la ingesta de una cantidad de comida superior a lo que una persona normal puede comer en un período corto de tiempo. Estos alimentos suelen ser de alto contenido de calorías. La persona experimenta una sensación de falta de control, ansiedad y culpa, la cual merma luego de la purga. Esa falta de control de impulsos en la ingesta también se replica en otros ámbitos de su

vida. Estas conductas son ocultadas ya que le producen vergüenza. Tienen autoestima baja y rasgos depresivos (APA, 2002).

3.3.1. Historia

La conducta de atracones alimentarios exagerados, seguida de sensaciones variables, generalmente de placer y de vómito autoinducido para seguir comiendo luego, remite a la historia de la antigua Roma y sus festines, que ha sido evocada por la literatura, el cine y otras artes. Esto sucedía en las clases sociales altas y era señal de poder. Más tarde estas conductas fueron condenadas por la sociedad, cuando la obesidad dejó de ser un signo de prosperidad.

A pesar de estos antecedentes y de referencias a la aparición de conductas bulímicas en pacientes que habían padecido anorexia nerviosa, es sólo en 1979 cuando Russell (1987) publica la primera descripción clínica exacta de la enfermedad. A partir de entonces, se ha aumentado la investigación, con el fin de definir criterios para realizar un diagnóstico apropiado, evaluar su incidencia, profundizar sobre los conocimientos de las causas de la enfermedad y experimentar acerca de terapia adecuada.

3.3.2. Definición

La bulimia nerviosa ha sido definida como un síndrome con rasgos propios, no hace muchos años. Se describe por alternar períodos de restricción alimentaria, con episodios de ingestas abundantes, seguidas por la inducción de vómitos y por el uso de laxantes y diuréticos, además de culpabilidad y malestar. Estos episodios de sobrealimentación descontrolada han sido denominados en lengua sajona como *binge eating*, que no tiene traducción literal en nuestro idioma, pero que significa en realidad una parranda o fiesta alimentaria, donde se unen el descontrol y el placer. También se puede traducir como atracón, y es justamente la presencia de éste lo que define a la enfermedad.

La bulimia nerviosa, la cual es más frecuente que la anorexia, describe un ciclo de comer excesivo y purgación. Habitualmente comienza en la etapa de la adolescencia cuando los jóvenes pretenden realizar dietas restringidas, que llevan al fracaso y reaccionan comiendo en exceso. Frecuentemente, las dietas restrictivas y severas llevan a padecer una anorexia. Los excesos al comer promedian cerca de mil calorías pero pueden llegar a sobrepasar las veinte mil calorías. Alrededor de catorce episodios de atracones semanales son los que padecen los pacientes diagnosticados con bulimia. Su peso corporal tiende a ser entre normal a normal alto, pero pueden oscilar por más de cuatro a cinco kilogramos debido al ciclo de atracones y purgaciones (Fairburn, 1984).

Los síntomas de la bulimia pueden ser muy sutiles, ya que quienes padecen este trastorno ocultan la práctica, y aunque pueden ser de bajo peso, no son siempre anoréxicas. Generalmente, las personas con bulimia están preocupadas con la comida y pueden abusar de los laxantes, pastillas de dieta, drogas que inducen el vómito o diuréticos para reducir los líquidos. Del mismo modo que la anorexia, los que sufren de bulimia también pueden hacer ejercicios de manera compulsiva. El esfuerzo ejercido para vomitar a veces puede causar vasos sanguíneos rotos en los ojos e hinchazón de las glándulas salivales que aparecen como áreas deprimidas y debajo de las esquinas de la boca. Los dientes son propensos a las caries y se erosiona el esmalte debido al exceso de ácido, las encías pueden enfermarse y pueden salir brotes de salpullidos en la piel. Los vómitos repetidos autoinducidos en los que la persona se mete la mano hasta la garganta también pueden producir cortes y callos pequeños en las partes superiores de las articulaciones del dedo.

3.3.3. Relación entre anorexia nerviosa y bulimia nerviosa

Ambos trastornos son frecuentes y tienen características sintomáticas que comparten: la imagen corporal distorsionada que lleva a una excesiva preocupación por el peso corporal, aunque la bulimia nerviosa es más difícil de detectar ya que el peso corporal no sufre modificaciones tan visibles como en la anorexia nerviosa.

La emaciación a través de las purgas, es la forma que los bulímicos anoréxicos mantienen vacío su estómago. Ambos tipos son graves, pero el tipo anoréxico, es el más perjudicial ya que impone estrés adicional a un cuerpo desnutrido (APA, 2002).

3.3.4. Personalidad y bulimia

Berenstein (1991) hace una clara descripción de la personalidad que caracteriza a las personas con bulimia. Sostiene que tienen una mayor probabilidad de sobreestimar su tamaño corporal como así también, una mayor discrepancia entre cómo quieren lucir y cómo piensan que se ven que en las personas con anorexia o en las personas que no sufren de trastornos del comer. Por otra parte, cuando se encuentran enfrentados a imágenes de comida, poseen una probabilidad mayor de describir más grandes sus cuerpos de lo que realmente son. Otra característica es que suelen tener una percepción correcta de su cuerpo superior, pero sobreestimaban el tamaño de sus caderas y la zona abdominal.

La baja autoestima, la incompetencia social y una imperiosa necesidad de aprobación externa son cruciales en el desarrollo de la bulimia. En general, se está de acuerdo en sostener que la bulimia es en conjunto anárquico de hábitos alimenticios, vinculados a un malestar psicológico considerable y a una variedad de características de personalidad desajustadas. Son deprimidos, neuróticamente ansiosos, impulsivos y más alienados que sus pares sanos. Dos serían los factores predisponentes para la bulimia nerviosa: en primer lugar, una inestabilidad afectiva, referidas a estados de humor altamente variables depresivo, conducta impulsiva, y baja tolerancia a la ansiedad y a la frustración, y en segundo lugar una marcada baja autoestima.

Su sentido de identidad no está consolidado y se deprimen mucho cuando están solos. El efecto es lábil y oscila entre furia y depresión vacía. Suelen plantearse demandas excesivas en sus relaciones interpersonales que generan rechazo y llevan al fracaso de las mismas. Para eludir ser descubiertos en su falta de autenticidad, evitan el contacto prolongado e íntimo. Para estas

personas, los atracones, las purgas y las dietas les sirven para evitar sentimientos displacenteros y, al mismo tiempo, como elemento para conectarse con los demás, por la resonancia que tienen sus síntomas (Berenstein, 1991).

3.3.5. El ciclo de la bulimia

Bruch (1982) explica que el contrasentido es que el ciclo de hacer una dieta, atracarse y purgarse, proceso que dista de solucionar un problema, solo favorece a perpetuarlo, dado que la purga dificulta el circuito de realimentación por medio del cual el acto de comer lleva a que el apetito disminuya. El vómito es una solución cortoplacista ya que, si bien la persona elimina la comida que le provoca rechazo, rápidamente esta práctica que comenzó como un intento de controlar la ingesta compulsiva, se transforma en un círculo vicioso, legitimizando el atracón, con la idea de que la infracción queda compensada eficazmente. Finalmente, este ciclo hace que la persona vaya perdiendo el control y tenga la necesidad de vomitar cada alimento que ingiere.

Este ciclo acontece de manera oculta. La vergüenza, el malestar, el sentimiento de culpa que invade a la persona hacen que esconda esta práctica y sea un secreto. A medida que avanzan los episodios en el tiempo, el atracón y los métodos de purga se convierten en la respuesta a la ansiedad y zozobra. La pérdida de peso y el hambre provocan una ruptura en él. Al producir la pérdida de peso y hambre, rompen el normal circuito de hambre, comida y saciedad, desatando un nuevo atracón y así cíclicamente.

Cabe señalar, que el rasgo esencial de estas personas, es que los atracones, los vive como ajenos y repugnantes, pero se siente incapaz de controlarlos. Su vida está signada por vergüenza y culpa, y por complicados ardides para permitir la continuación de sus prácticas secretas que se le imponen no como algo placentero, sino como algo que no puede eludir. Los factores biológicos pueden ser responsables de la incidencia de este ciclo. Sucede que el metabolismo se acomoda al ciclo bulímico de ingestas compulsivas y purgación, reduciendo su ritmo, así acrecentando el riesgo de ganar peso

incluso sólo con una alimentación con calorías normales. La estimulación de la producción de los narcóticos del cerebro, opioides, responsables de causar la adicción del ciclo bulímico, sea producida por la provocación del vómito y el uso de diuréticos y laxantes. En los momentos de restricción y dieta y los períodos de las ingestas compulsivas, frecuentemente las personas se vuelven irritables, deprimidas, y pueden haber una mayor predisposición a mostrar trastornos de la personalidad. Sólo otro período de comer excesivamente puede reponer los sentimientos positivos. La serotonina es la hormona encargada de regular la depresión y el estrés. Un alimento rico en azúcar puede aumentarla, alejando ese sentimiento depresivo (Bruch, 1982).

3.3.6. Incidencia

Papalia (2005) sostiene que tanto la anorexia como la bulimia suelen mostrar base genética relacionada con antecedentes familiares. Las perspectivas de quien padece bulimia suelen ser mejores que quienes sufren anorexia, puesto que se muestran más abiertos a un tratamiento. En su estudio explica que los investigadores han hallado un promedio del 50% de recuperación, en pacientes con bulimia, a lo largo de períodos que oscilan entre seis meses y cinco años.

Describe un estudio realizado en una escuela secundaria donde dos tercios de los estudiantes manifestaron estar a dieta, aunque solo padecía sobrepeso real 20% de ellos. A pesar de que los casos recogidos, un 90% eran mujeres, demostraba que hay un incremento considerable entre los hombres. El hecho que los hombres suelen ocultar un trastorno del comer más que las mujeres, pudo haber incidido en el resultado. Otros factores de riesgo como depresión, trastorno de la personalidad, abuso de sustancias entre los hombres, fueron equivalentes a los factores entre los trastornos en la conducta alimentaria en las mujeres Papalia (2005).

La geografía y factores socioeconómicos son un agente de incidencia. El vivir en naciones económicamente desarrolladas en cualquier continente parece plantear un riesgo mayor para el desarrollo de los trastornos del comer que el pertenecer a un grupo étnico particular; los síntomas permanecen

sorprendentemente similares entre los países de alto riesgo. Extrañamente, dentro de los países desarrollados parece no existir diferencia de riesgo entre los habitantes ricos y pobres. En efecto, los que se encuentran en grupos económicos más bajos pueden estar a un riesgo mayor de trastornos en la conducta alimentaria. En una prueba realizada por Taipale (1971), con pacientes diagnosticados, las personas con trastornos del comer obtuvieron una calificación significativamente mayor en las pruebas de coeficiente intelectual que las personas que no sufrían de estos trastornos, demostrándose así la gran capacidad intelectual que poseen. Las personas con bulimia y, no anorexia, obtuvieron calificaciones más altas en pruebas no verbales que en las verbales.

Por otro lado, Papalia (2005) argumenta que la bulimia ha aumentado a una velocidad mayor que la anorexia en los últimos años. El estudio realizado en una escuela secundaria arrojó que del total de estudiantes, 2.7% de las niñas y 1.4% de los niños mostraron conducta bulímica y comparado con los estudiantes universitarios, éstos últimos corren un inclusive un mayor riesgo. Aquí los datos obtenidos demuestran que los cálculos de la prevalencia de la bulimia nerviosa entre las mujeres jóvenes fluctúan entre de 3% a 10%. Se suele subestimar esta problemática puesto que muchas personas con bulimia no tienen un peso debajo de lo normal y suelen esconder las conductas purgatorias. Los datos obtenidos entre los jóvenes universitarios muestran que el 80% de las estudiantes universitarias en algún momento hay tenido conductas compulsivas con la comida; esporádicamente los jóvenes inducen el vómito luego de una ingesta abundante. No obstante, no se consideran bulímicos y en la mayoría de los casos esta conducta dañina es esporádica y no se extiende después de la juventud.

3.3.7. Complicaciones

Sin duda, las perspectivas a largo plazo son más benévolas en la bulimia que en la anorexia. Las personas bulímicas que logran mantener un peso normal y no llegan a conductas anoréxicas tienen pocos problemas mayores de salud. Debe observarse, sin embargo, estudios realizados arrojaron que el 20%,

después de diez años, las mujeres que padecían bulimia aún se encontraban batallando contra el trastorno (Ringham, Klump, Kaye, Stone, Libman, Stowe, y Marcus, 2006).

Los problemas en la boca como la erosión de los dientes, caries y los problemas con las encías son habituales en la bulimia. La retención de líquidos y la inflamación e hinchazón abdominal son comunes en los episodios bulímicos. Frecuentemente, a causa de las grandes descompensaciones que provoca el proceso de comer excesivo y purgación, repercuten en la pérdida de niveles de potasio y líquido, causando una debilidad y agotamiento extremo. Los bajos niveles de potasio pueden resultar peligrosos en el funcionamiento del corazón, alterando los ritmos cardíacos y a veces hasta resultar mortal. Forzar la acción de vomitar puede provocar la ruptura del esófago. Estos incidentes se han vinculado con dificultad aguda del estómago e inclusive con ruptura del tubo alimenticio. Ocasionalmente, las paredes del recto llegan a debilitarse a causa de la purgación y se produce un prolapso, requiriendo cirugía que es una situación delicada (Palla, 1988).

Las mujeres con bulimia están propensas a la depresión y se encuentran también en peligro de comportamientos impulsivos peligrosos que pueden conducir a la auto-destrucción. Por otra parte, las personas con bulimia suelen presentar conductas compulsivas sexuales que conducen a la promiscuidad y comportamientos cleptómanos. El abuso de alcohol y drogas es más recurrente en las mujeres con bulimia que en la población en general o en las personas con anorexia. En un estudio de mujeres bulímicas no anoréxicas, el 33% abusaban del alcohol y el 28% abusaban de las drogas, con un 18% con sobredosis repetidamente. La cocaína y las anfetaminas fueron las drogas con mayor frecuencia abusadas. En el mismo estudio, fueron comunes otros tipos de comportamiento autodestructor, entre otros el auto-cortado y el robo (Bruch, 1982).

Frecuentemente, la bulimia conlleva al consumo de medicamentos sin prescripción médica, lo cual es riesgoso sin un control profesional, como laxantes, supresores del apetito, diuréticos y drogas que inducen el vómito, por

lo general Ipecac. El abuso de estas sustancias puede provocar intoxicación como el caso del Ipecac o dependencia para el funcionamiento regular de los intestinos como en el caso de los laxantes. Las pastillas de dieta, inclusive las hierbas y los medicamentos sin prescripción, pueden ser peligrosos, en particular si son abusados.

3.4. Diagnóstico y tratamientos de la bulimia y anorexia

Sin dudas, uno de los aspectos de mayor dificultad para el paciente y para sus padres es aceptar la existencia de un problema. Puede ser difícil, por ejemplo, que una madre le admita a un profesional que su hija/o presenta problemas con la comida, ya que la alimentación es un componente inherente de la relación madre/hija/o, y podría entenderlo como un fracaso paterno la presencia de un trastorno en la conducta alimentaria en su hija/o. Poder consultar a un profesional ante los cambios en hábitos de la conducta alimentaria y modificaciones dudosas del peso corporal, superando sentimientos de culpa y fracaso, es primordial. Frecuentemente, el paciente no acepta la consulta médica y requiere que sus padres, tutores o persona cercana, le exija hacerlo. La resistencia al problema y la negación son parte de las características de este padecimiento y probablemente no cuente fehacientemente en la entrevista, sus conductas y hábitos alimenticios. Para compensar esta situación, se sugiere que una persona cercana esté presente en el momento de la entrevista para dar información adicional de antecedentes (Palla y Litt, 1988).

3.4.1. Diagnóstico de la anorexia

En general los síntomas físicos y una historia personal confirmarán rápidamente el diagnóstico de anorexia. Los patrones que llevan a diagnosticar la anorexia son: profundo miedo a engordar a pesar de estar por debajo de su peso, no aceptar mantener un peso corporal acorde a la edad y la estatura; distorsión en la imagen corporal; baja autoestima; negación de la gravedad de las purgaciones y la falta de ingestas; y en las mujeres, amenorrea al menos por tres meses. Una vez realizada la consulta, el médico puede estimar si se trata de anorexia restrictiva, producida sólo por dieta rígida o purgativa. Debido

a que los hombres no se presentan con frecuencia los síntomas clásicos de la anorexia, los profesionales deben estar atentos con los pacientes hombres. Los médicos deben estar muy alertas de estos síntomas, a pesar que se presenten encubiertos, particularmente entre los atletas hombres y mujeres.

Inmediatamente después de hacer un diagnóstico, los médicos tienen que comprobar que no haya complicaciones graves de inanición. Es importante que se estudie las posibilidades de otras enfermedades que provoquen la anorexia en el paciente, como: hipertiroidismo, cáncer, síndrome de fatiga crónica, enfermedad de Crohn, enfermedad de Addison, anemia, celiaquiz, tuberculosis, entre otras. Para ello, se realizan análisis que involucran exámenes completos de sangre, tiroides, pruebas para medir los niveles proteicos y posibles desajustes electrolíticos, radiografía de tórax, electrocardiograma y control de hígado y riñón. Un indicador de que el trastorno esté caracterizado por atracones y purgas son los niveles bajos de potasio. Según el compromiso y avance de la anorexia, se realizan otras pruebas complementarias como densitometrías, radiografías y ecografías del resto de los órganos (Palla y Litt, 1988).

3.4.2. Diagnóstico de la bulimia

El segundo trastorno de la alimentación mejor caracterizado es la bulimia, cuya causa específica también es aún debatida. La característica principal de esta enfermedad es que la persona padece sucesos de atracones compulsivos, pero la preocupación que tiene de no aumentar de peso lo lleva a tener conductas aberrantes para impedir engordar, acompañadas por una sensación de pérdida de control y profundo sentimiento de culpabilidad. Estos pacientes, se valen de diferentes estrategias para tratar compensar los atracones con la finalidad de no engordar. La emaciación le produce una cesación instantánea del temor a engordar y el desvanecimiento de la molestia física. Habitualmente, estos pacientes adoptan una conducta estereotipada y constante de sus ingestas, evitando comer durante la mañana y realizar atracones y conductas purgatorias a la tarde- noche. Al otro día, refuerzan el ayuno causa de los sentimientos de culpa, generando un ciclo encadenado de episodios que se

repite. Otro componente que acompaña a estos pacientes son el consumo de alcohol, psicofármacos y drogas (Kaye, 2008).

Generalmente se diagnostica bulimia si los episodios mencionados se presentan al menos dos veces por semana en un lapso de tres meses. El profesional categoriza el tipo de bulimia para indicar el tratamiento fundamentándose en otros síntomas y antecedentes: si induce el vómito y utiliza métodos purgativo o; se abstiene de ingerir alimentos realizando ayunos después de los excesos y realiza actividad física desmesuradamente.

3.4.3. Tratamientos

Los equipos interdisciplinarios para el tratamiento de estas enfermedades son a causa de la inexistencia de tratamientos específicos que puedan ser empleados por un sólo profesional debido a la complejidad del trastorno. En el caso de los trastornos de la conducta alimentaria, además de lo anterior, se agrega el problema de que no existen tratamientos farmacológicos o nutricionales de eficacia demostrada.

La primera dificultad mayor para tratar los trastornos del comer es a menudo la resistencia del paciente anoréxico que cree que la emaciación es normal e inclusive atractiva o el paciente bulímico que cree que la purgación es la única manera de prevenir la obesidad. Aun peor, la enfermedad anoréxica puede ser estimulada por los amigos que envidian la delgadez o por los entrenadores de baile o deportes que promueven los niveles de grasa bajos. La familia misma puede negar el problema y ser obstructiva o manipuladora, aumentando las dificultades del tratamiento. Es muy importante que el paciente y cualquier amigo o parientes cercanos estén informados acerca del grave potencial de estas enfermedades y la importancia de recibir ayuda inmediata. Los pacientes pueden abandonar los programas si tienen expectativas poco realistas de curarse tan solamente mediante las apreciaciones de los terapeutas. Antes de que empiece un programa, deberá ponerse de manifiesto que el proceso es doloroso y requiere trabajo duro por parte del paciente y la familia. Existe la posibilidad de tratar varios métodos terapéuticos hasta que el paciente tenga

éxito en superar estos trastornos tan difíciles. La recaída es común y no deberá recibirse con desesperación (Kaye, 2008).

En un estudio presentado por Eddy, Celio Doyle, Hoste, Herzog y le Grange (2008), muestran que después de seis años, tan sólo cerca del diez por ciento de los pacientes bulímicos que se habían tratado habían dejado de responder. La bulimia se trata mejor con una combinación de antidepresivos y terapia cognoscitiva. El resultado de la bulimia es en general más favorable que en la anorexia; incluso después de la recuperación, las mujeres con anorexia a menudo retienen un deterioro en el sentido de la línea corporal. Los estudios a largo plazo, sin embargo, están mostrando recuperación aún en la mayoría de las personas tratadas contra la anorexia. Los autores también destacan que para las personas con anorexia temprana, la terapia familiar funcionó mejor y para las personas con anorexia tardía la terapia individual de apoyo fue la más eficaz.

3.4.3.1. Tratamiento inicial

Estos trastornos requieren de equipos interdisciplinarios para el estudio y tratamiento. Estos grupos de profesionales están compuestos por: psicólogos, psiquiatras, médicos endocrinólogos y nutricionistas. Entre las propuestas de tratamiento y los resultados que logran hay claras discrepancias.

La hospitalización de los pacientes con un nivel de anorexia severa es fundamental para iniciar el tratamiento. Los profesionales determinan la internación si a pesar de haber iniciado el procedimiento ambulatorio sigue mermando de peso; si el paciente tiene un peso inferior al 30% indispensable para conservar la salud; si presenta anomalías cardiológicas; si hay signos de depresión o riesgo de suicidio; si la presión arterial no es estable o los niveles de potasio son bajos. Generalmente el período de internación oscila entre 10 y 12 semanas hasta lograr un recobro nutricional total. La terapia ambulatoria y la orientación nutricional son tan efectivas como la internación a largo plazo, pero la necesidad de tratamiento de hospitalización prolongado depende de la gravedad y características de cada caso. Los pacientes con bulimia raramente

requieren tratamiento con internación salvo que esté con signo de depresión graves, requiera de medicación o su trastorno se haya complicado con una anorexia debido a los episodios de atracón-purga sean más frecuentes (Kaye, 2008).

3.4.3.2. Aumento de peso

Además del tratamiento inmediato de cualquier problema médico grave, el objetivo de la terapia para la anorexia es el aumento de peso. Es el profesional quien estipula rigurosamente el peso que debe ir recuperando el paciente, y por lo general, este oscila entre medio kilo a un kilo por la semana. Esta decisión no es cuestionable ni apelable por el paciente o incluso la familia. En el caso de los pacientes que presentan un estado severo de malnutrición deben comenzar con una cantidad de calorías no superior a mil quinientas al día para evitar las posibilidades de dolencia estomacales, inflamación, retención de líquidos e insuficiencia cardíaca. A medida que va respondiendo al tratamiento, se van incrementando las cantidades diarias de calorías hasta llegar a unas tres mil quinientas diarias. Dado que lo que se busca es que el paciente restablezca los estándares de una alimentación normal lo antes posible, no son prescriptos suplementos dietarios. Si bien el problema es el comer, las comidas deben ser momento de relajados de participación social, evitando temas relacionados con el trastorno. A no ser que la enfermedad presente riesgo de muerte, la alimentación nasogástrica o intravenosa rara vez se utiliza o determina. Es una medida invasiva de alimentación ya que el paciente las siente como castigo. El estudio muestra que en determinados casos la restricción rigurosa de alimentos puede ocasionar una adaptación del metabolismo a la malnutrición y resistiéndole al aumento de calorías en las ingestas, produciendo problemas para ganar peso en algunos pacientes a pesar de que se esté alimentando según el plan médico estipulado (Andersen, 1991).

3.4.3.3. Ejercicio físico

El hecho de practicar un deporte o una disciplina que implique realizar ejercicio en forma regular y vigorosa, puede ser en sí mismo, motivo suficiente para

desencadenar un trastorno en la conducta alimentaria. El apetito puede verse reducido por la práctica de la actividad física. Esto supone una tendencia a bajar de peso, pudiendo provocar una mala nutrición y preocupación en el control de peso. La propia presión de cada disciplina puede presumir particularidades que los convierten en modalidades de mayor riesgo para la instalación de un trastorno. En ocasiones el requerimiento de un determinado peso para entrar en los parámetros es una presión extra (Niñerola y Capdevilla Ortis, 2002).

El ejercicio excesivo y vigoroso es, con frecuencia, un componente de la sintomatología del trastorno original. La prescripción del ejercicio físico está determinada si persisten las complicaciones médicas y si el paciente no ha logrado un incremento significativo del peso corporal. Los pacientes anoréxicos en general tienen un metabolismo más rápido que la media, y requieren una ingesta más rica en calorías para lograr aumentar de peso. Durante el programa de recuperación, pueden utilizarse programas de ejercicios muy controlados y monitoreados como recompensa por desarrollar buenos hábitos dietéticos y como una manera de reducir la dificultad estomacal e intestinal que acompaña la recuperación (Toro, 1996).

3.4.3.4. El enfoque de equipo

Un enfoque de equipo multidisciplinario con apoyo y orientación consistentes es esencial para la recuperación a largo plazo de todos los trastornos severos del comer. Los profesionales incluidos en este equipo pueden ser especialistas de complicaciones médicas específicas, dietistas, terapeutas conductuales y psicoterapeutas, asistentes sociales y enfermeras capacitadas. Todos estos profesionales deberán estar capacitados en la provisión del tratamiento de los del comer.

Kaplan (1991) expone que estudios realizados, han encontrado que las personas tratadas por equipos de especialistas tienen una tasa de mortalidad inferior que aquellos tratados sólo como pacientes psiquiátricos, un enfoque terapéutico común. Uno de los estudios reportó un éxito significativo cuando los

pacientes anoréxicos de una edad promedio de veintidós años estaban empleando un enfoque en equipo dentro de una unidad pediátrica. Después de casi dos años, aunque la mitad de los pacientes desarrollaron modelos de comer excesivo-purgación, su peso promedio era el noventa y seis por ciento del ideal, la reanudación de la menstruación ocurrió en ochenta por ciento de las pacientes, y ninguna de las pacientes que deseaban quedar embarazadas, tuvieron problemas para concebir.

La terapia es una tarea en conjunto, donde familiares, docentes, amigos y especialistas, deben trabajar para permitir al enfermo reinsertarse en la vida social, hay diferentes alternativas y combinaciones (Kaplan, 1991).

La terapia nutricional es la integrada por un equipo interdisciplinario. La *American Dietetic Association* (ADA), fundada en Cleveland, Ohio en 1917, con la misión de la financiación de becas para estudios de investigación sobre la alimentación y nutrición- ha recomendado que los dietistas formen parte del equipo de orientación a largo plazo. Estos especialistas deberán educar a los pacientes y los padres en las metas de objetivo de la atención nutricional, las respuestas del cuerpo al ciclo de comer excesivo-purgación y la dieta severa, y deberán ofrecer estrategias para la planeación de comidas. El dietista también deberá estar en comunicación cercana con los otros profesionales del equipo para integrar los resultados del trabajo conductual e interpersonal con el proceso de desarrollo de buenos hábitos nutricionales (Fernández y Turón, 2001).

La terapia conductual se concentra sólo en cambiar los hábitos dietéticos. Para las personas con anorexia, estos métodos se emplean de inmediato en el hospital para promover el aumento de peso. Por lo general, estos enfoques utilizan una recompensa por comer y un castigo por no comer y un ejemplo sería la negación de privilegios. Es importante que castigo sea lo suficientemente fuerte para promover el cumplimiento con la dieta pero no tan severo como para que haga resaltar la autoestima ya baja del paciente, sentido de aislamiento y cualquier enfermedad psicológica que cuatro y seis meses durante los cuales el paciente llega a comer tres comidas al día, incluyendo alimentos que ha evitado anteriormente. Durante este período, el paciente

controla la ingestión diaria de alimentos y cualquier episodio de comer excesivo o purgación. Primero, el paciente debe educarse y reconocer cualquier reacción habitual no saludable de pensamientos contrarios y negativos hacia el comer mientras están ocurriendo. Se debe prestar atención objetivamente cualquier traspié, sin autocrítica o juicio. A través de la información y el debate de estas respuestas con un terapeuta cognoscitivo, con el tiempo el paciente puede descubrir las actitudes falsas acerca de la imagen corporal y el perfeccionismo inasequible que son la base de la oposición a los alimentos y salud (Fernández y Turón, 2001).

A esta altura, el paciente puede dar lugar estas a ideas y respuestas, afianzarlas y automatizarlas, pudiendo empezar a reemplazarlas con un conjunto de creencias realistas junto con las acciones basadas en autoexpectativas razonables. Las personas que se recuperan de la anorexia continúan sosteniendo una necesidad fuerte de orden y precisión, indicando que aunque estos rasgos pueden hacer a una persona joven susceptible a la anorexia, son también cualidades fuertes que puede emplearse para reconstruir una vida muy valiosa (Fernández y Turón, 2001).

La terapia interpersonal como explican Fernández y Turón (2001), trata la depresión o la ansiedad que puede ser la base de los trastornos del comer junto con los factores sociales que influyen en el comportamiento del comer. Esta forma de terapia no trata el peso, la comida o la imagen corporal en lo absoluto. Por lo general, no funciona para las personas que tienen episodios de comer excesivo y que han fracasado en la terapia cognoscitiva. Las metas son expresar los sentimientos, descubrir cómo tolerar la incertidumbre y el cambio, y desarrollar un sentido fuerte de la individualidad e independencia. Esta forma de terapia también toma en cuenta asuntos sexuales y cualquier suceso traumático o de abuso en el pasado, que puedan ser causa del trastorno del comer. El terapeuta debe acercarse a estos pacientes suave y lentamente para evitar respuesta potencialmente autodestructoras a las emociones profundamente dolorosas despertadas por estos recuerdos.

La terapia familiar, debido al papel principal que juegan las actitudes familiares en los trastornos del comer, se podría argumentar que uno de los primeros pasos en el tratamiento del paciente anoréxico es buscarle ayuda y apoyo a la misma familia. Los sentimientos de culpa y ansiedad intensa que experimentan los miembros de la familia que cuidan a los pacientes anoréxicos son probablemente similares a los producidos cuando se vive con una persona suicida. Un padre muy involucrado puede inclusive apoyar trastorno del comer del paciente por temor de su ira o aflicción o debido a la propia identificación del padre con valores culturales de la delgadez. En tales casos, es sumamente importante que la familia comprenda por completo el peligro de este trastorno y que ellos forman parte de la enfermedad de su hijo, o inclusive la muerte, promoviendo este estado. Si el paciente es hospitalizado, los expertos recomiendan que la terapia de familia empiece después de que el paciente haya aumentado de peso pero antes de ser dado de alta y por lo general debe continuar después de que haya salido de la internación. Tal terapia es particularmente útil para los pacientes más jóvenes para quienes la familia continúa siendo una influencia grande (Toro, 1996).

3.4.3.5. Farmacoterapia

Dada la complejidad de la enfermedad junto a la depresión que generalmente la secunda, hace persistente el trastorno, no se puede señalar una farmacoterapia para la anorexia, única y específica para la generalidad de los casos con un absoluto grado de efectividad. Su prescripción debe ser personalizada y demanda de una evaluación psiquiátrica. La medicación antidepresiva se ve muchas veces disminuida su eficacia a causa de la inanición, aumentando los efectos secundarios. Uno de los efectos secundarios de la generalidad de los antidepresivos es la supresión del apetito y favoreciendo a la merma del peso corporal.

La fluoxetina como Prozac, sertraline como Zolofot, paroxetina como Paxil, venlafaxine como Effexor y la fluvoxamina como Luvox son medicamentos antidepresivos conocidos como inhibidores de reabsorción de serotonina selectivos (SSRI); ahora se recomiendan como tratamiento de primera línea

contra el trastorno obsesivo-compulsivo y pueden ayudar a las personas con anorexia. En trastornos obsesivo-compulsivos se precisan dosis elevadas; para los pacientes que manifiestan respuesta positiva al comienzo del tratamiento, pueden aplicarse dosis más bajas en la terapia de mantenimiento, a pesar que en la generalidad de los pacientes no tiene una respuesta inicial esperada. Los efectos secundarios pueden causar ansiedad al comienzo, sin embargo, y son lentos en ser efectivos. Habitualmente las dosis para las personas con bulimia son menores. Algunos médicos recomiendan cyproheptadine como Periactin, un antihistamínico que puede estimular el apetito (Morton, 2006).

La restauración de la función hormonal y densidad ósea es compleja cuando el trastorno, está avanzada. La normalización de los balances de las hormonas reproductivas es más importante que el aumento de peso en la restauración de la función menstrual. El uso de la terapia de estrógeno para revertir la osteoporosis, sin embargo, es muy desalentador.

La farmacoterapia para la bulimia es un acompañamiento recomendado por los profesionales. Morton (2006) señala que debido a la alta incidencia de depresión en los pacientes con bulimia, a menudo se recomiendan medicamentos antidepresivos si un paciente deprimido no responde a la psicoterapia dentro de cuatro o cinco meses. El estudio muestra que cuando se empleó un antidepresivo como el único tratamiento sin terapia cognoscitiva-conductual, la tasa de éxito fue sólo del dieciocho por ciento. Los antidepresivos más comunes prescritos para la bulimia incluyen imipramina como Tofranil, desipramina como Norpramin y fluoxetina como Prozac. Cerca del 20% se retiran del tratamiento debido a los efectos secundarios. El prozac es eficaz en dosis mayores a 60 miligramos pero tiene poca repercusión en el ciclo de comer excesivo-purgación en dosis bajas. También observa que se están empleando naltrexone naloxona, medicamentos que se utilizan contra la drogadicción. El resultado buscado es que estos medicamentos reduzcan los opioides naturales que pueden ser secretados durante el comer excesivo, reduciéndolo. Los niveles elevados de hormonas masculinas pueden contribuir a la depresión y el comportamiento impulsivo que conduce a algunas mujeres al comportamiento bulímico. El uso del medicamento flutamide, el cual reduce

las hormonas masculinas, puede ayudar a mujeres con bulimia en una semana de tratamiento pero recae al suspender el medicamento.

Fernández y Turón (2001) mencionan un estudio realizado con tratamiento complementario de hipnosis aplicado a pacientes diagnosticados con bulimia. Estos mostraban una sensibilidad elevada a dicha terapia siendo muy favorable para el tratamiento integral. Contrariamente, el estado de vulnerabilidad necesaria para este tipo de tratamiento no está presente en personas con anorexia. Por otro lado, se han encontrado una vinculación entre la bulimia y el trastorno afectivo estacional, como la depresión que se intensifica en los meses más oscuros del invierno.

3.5. Trastornos en la conducta alimentaria y las exigencias del ballet

Los atletas más competitivos son a menudo perfeccionistas, un rasgo común entre las personas con trastornos del comer. Las mujeres en los deportes donde la apariencia física es una variable determinante, incluyendo gimnasia y patinaje artístico, deportes de resistencia como carreras atléticas, tienen un riesgo mayor de desarrollar anorexia. En estas disciplinas parece imprescindible conservar un cuerpo delgado. En este contexto, pareciera que el concepto de la delgadez no solo es pensado como ideal de belleza sino una particularidad vinculada al desempeño eficaz: el éxito en el ballet depende del desarrollo de un cuerpo fibroso y sumamente esbelto. Es así como los cálculos de los episodios de los trastornos del comer entre dichos atletas y artistas oscilan entre un quince y veinte por ciento. (Rutzstein, 2002)

El riesgo de someterse a dietas estrictas muchas veces los conduce a emplear métodos para la pérdida rápida de peso. Este proceso incluye la restricción de comida y la pérdida de líquidos mediante la utilización de diuréticos y laxantes. Aunque los atletas masculinos tienen una mayor tendencia a reanudar patrones de comer normales una vez la competencia concluye, los estudios muestran que los niveles de grasa del cuerpo suelen estar por debajo de los parámetros normales (Rutzstein, 2002).

Es en la década de los años 80 cuando empieza a publicarse investigaciones sobre la preponderancia de trastornos en la conducta alimentaria en estudiantes de ballet. En 1980, Garner y Garfinkel (1980) y unos años más tarde Brooks-Gunn, Warren, y Hamilton (1987) coincidieron en sus investigaciones, que en las alumnas de ballet era claramente más elevada la presencia de casos de anorexia nerviosa que en la población de adolescentes que no estaba en ese ámbito. Estos autores señalan que las variables que inciden en la presencia de este trastorno en la conducta alimentaria serían una combinación entre la vulnerabilidad en la adolescencia, la competitividad elevada y la presión por la delgadez que exige el ámbito del ballet. Inclusive, investigaciones referentes a esta temática, han llegado a concluir que un factor de presencia de trastornos en la conducta alimentaria en la adultez, es la realización de danza clásica en la primera infancia (Ackard, Henderson y Wonderlich, 2004).

Por otro lado, hay estudios que encontraron presencia de rasgos psicopatológicos característicos de los trastornos en la conducta alimentaria de pacientes con dicho diagnóstico en estudiantes de ballet. Así mismo, es de suma importancia la capacitación del docente, puesto que su tarea tiene una función de prevención y detección de la enfermedad: su intervención es de capital valor (Ringham, Klump, Kaye, Stone, Libman, Stowe, y Marcus 2006).

Rodríguez Santos, Antolín Gutiérrez, Vaz Leal y García Herráiz (2006) argumentan que una estrategia fundamental es capacitar al individuo para alcanzar un estado de salud y de bienestar óptimo, a través de cambios en los estilos de vida y entornos saludables mediante intervenciones que mejoren los determinantes de la salud. Informando, formando y comprometiendo a los actores sobre los distintos aspectos relacionados con la salud y la enfermedad, se contribuirá a que la persona conserve o mejore su salud y prevenga la enfermedad.

1.6.4. LA INSTITUCIÓN

Foucault (1982) desplegó una teoría del discurso que usó para problematizar las distintas instituciones. No focaliza su análisis solo en el aparato coercitivo y en su ejercicio, sino en los discursos, es decir, el lenguaje de las instituciones que definen al sujeto. Se refiere a los lenguajes de las diferentes disciplinas; finalmente, los lenguajes del poder que no son descriptivos sino normativos, ya que precisan, definen y se instalan. Determinan las condiciones de la admisión o exclusión, formación, disciplina y posicionamiento del sujeto, y ante los enunciados es substancial. La estrategia es describir y dejar asentadas las afirmaciones de verdad, ajustándolas a la formación de los discursos. Todo el sistema y sus reglas discursivas determinan la identidad de la institución, formando sistemas específicos discursivos propios de cada una (Foucault, 1982).

4.1. Las instituciones educativas

Las instituciones educativas están en ceñida relación con los otros círculos de la sociedad y cada cosa que acontece en alguno de ellos tiene implicancias, con mayor o menor repercusión, en los demás. La institución educativa no es un cubículo aislado, por el contrario, está inmerso y contextualizado en un marco socio-histórico real y concreto, cobrando un significado auténtico.

Milstein y Mendes (1999), señalan que los sujetos son cuerpos construidos biológica, social y culturalmente en las relaciones sociales y en la historia de los individuos y los grupos. Al mismo tiempo, coexisten en espacios simbólicos y materiales que constituyen sub espacios sociales, como las instituciones, donde los gestos, posturas y movimientos, tienen sentido y se interpretan dentro de ese determinado contexto. Estas lógicas prácticas de las instituciones, se inscriben en los cuerpos generando formas de comportamientos. Dentro de las instituciones, este proceso se da entretejido con los aprendizajes del currículum formal, dando sentido del orden, de la autoridad y de las relaciones desiguales que se van naturalizando.

Las Instituciones educativas no son lugares políticamente neutrales, paradójicamente, están relacionados directamente con el control y construcción de discursos, significados y subjetividades, reproduciendo la visión del mundo de la cultura en la que se encuentra inmersa sumergida (Milsten y Mendes, 1999).

La política, en un sentido antropológico, no se circunscribe solo a lo político-administrativo del Estado, sino que se pueden registrar de diferentes formas, muchas veces no reconocidas como tal, en relaciones de fuerza y poder repartidas en el conjunto de las relaciones sociales interactuando en los distintos grupos, en diferentes espacios. La política está donde, en lo que Foucault denomina micropoderes, en constante interacción, en un interjuego con desigualdad de fuerzas.

Todo tipo de actividades y formalidades van a estar dirigidas a mostrar que esa neutralidad no existe, como sostener un proceso objetivo de evaluación, una organización formal, obligaciones, exigencias con derechos y obligaciones, fuerte tradición individualista en los méritos del esfuerzo personal ligado al alcance de logros, etc.

La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de las instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que siempre se ejerce de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podemos combatir el miedo (Foucault, 1979, p.171).

De todas maneras, el análisis que hace Foucault (1987) es unidimensional, ya que los cuerpos dóciles, como él los llama, pueden diferenciarse entre los de los alumnos y los de los profesionales del saber, quienes no sólo disciplinan las subjetividades de sus estudiantes sino las propias y de todos los que están involucrados en la estructura de la institución. Mientras los cuerpos disciplinarios del saber tratan de imponer docilidad, los grupos a quienes va dirigido, no siempre responden de manera dócil y complaciente como se pretende, demostrando resistencia y conductas de oposición. De cualquier manera, esto no significa, como atinadamente señala Giroux (1983) que

cualquier conducta de oposición sea emancipadora. Así mismo, indica que la dominación puede alcanzar la misma estructura de la personalidad y logra instalar aceptación en las mismas fuerzas de resistencia llevando a la negación de las diferencias.

4.2. Gestión, eficacia y disciplinamiento moral

Ball (2001) fundamenta que las teorías de la gestión de las instituciones se basan en el orden, el consenso y el procedimiento, focalizándose en los participantes individuales en tanto parte integrante de una compleja estructura interrelacionada que a su vez es interdependiente. Es así como la escuela, como institución se transforma en un sistema que comparte significados, valores comunes y objetivos. No hay que olvidar que los directivos y administradores de esas instituciones reflejan sus necesidades e intereses personales por medio de esas teorías de gestión. Son teorías que van de arriba abajo; contienen una visión de la organización desde el punto de vista correspondiente a la posición de quienes tienen el control. Están sesgadas y alteradas a causa de esa arbitrariedad. De esta manera, se piensa a la gestión como el universo real de la organización de la institución y funciona para descartar otras versiones. En relación al discurso como régimen de verdad, la gestión, a través de los reglamentos, fortalece al directivo e impersonaliza y somete al educado.

Es así como Foucault (1979) denuncia el logro de la dominación a través de las interrelaciones del poder, saber y cuerpo. Es innegable que así es como se valen las teorías de gestión de las escuelas. La gestión es un instrumento de la microfísica del poder. Se basa en el disciplinamiento y la jerarquía de vigilancia continua y funcional. De esta manera, los mecanismos de gestión son aplicaciones prácticas del poder, delimitadas. Son en sí mismas estructuras de micropoder. Abarcan mecanismos, procedimientos y técnicas muy específicos, con especial utilidad económica y política. Las relaciones de poder alcanzan todos los aspectos de la vida de la organización y a todos sus actores. El educando, el maestro, el profesor quedan estructurados en esta red de discursos, roles, pretensiones y deseos.

Apple (1997) sostiene que las instituciones educativas personifican las tradiciones colectivas y las intenciones humanas, son producto de ideologías sociales y económicas. En la interacción diaria, en las prácticas más comunes se transmiten las normas sociales y las reglas ideológicas. “Antiguas actitudes educativas de los grupos dominantes siguen teniendo peso histórico y se manifiestan hasta en los ladrillos...” (Williamson, 1974, p.10)

La gestión forma un discurso profesional y profesionalizador que hace a quienes lo emiten y a sus autorizados requerir para sí mismos determinados tipos de potestad, dirección y de adaptación de decisiones y un conjunto de procedimientos que transforman a los demás subordinados receptores de los procedimientos y objeto de ese discurso. En tanto discurso como sistema de verdad con categoría científica, la gestión institucional fortalece a la autoridad y somete y objetiva al dirigido. Saber, poder y cuerpo están interrelacionados en el resultado de la dominación (Ball, 2001).

Esta microfísica del poder se basa en el disciplinamiento y constituye “un instrumento primordial en la constitución del capitalismo industrial y el tipo de sociedad que lo acompaña” (Foucault, 1980, p. 105). El elemento primordial es la vigilancia permanente y eficaz de la jerarquía. De esta manera, los dispositivos de gestión como prácticas delimitadas son organizaciones de micropoder y relaciones de poder que alcanzan todos los ámbitos de la institución y se relacionan en cadena. El trabajador, el técnico, el profesor quedan constituidos en esta red de discursos, roles, aspiraciones y deseos (Ball, 2001).

4.3. El Instituto Superior de Arte del Teatro Colón

El Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (ISATC) es una institución educativa que depende del Teatro Colón de la ciudad de Buenos Aires. De sus aulas han surgido destacados cantantes, bailarines, músicos de orquesta, directores de escena, preparadores musicales de ópera y caracterizadores.

Tiene como objetivo la formación integral de artistas profesionales, según las necesidades de los más importantes teatros y centros culturales del país.

Sus egresados integran mayoritariamente los organismos artísticos, como son el Ballet Estable y el Coro Estable del Teatro Colón. Es de destacar que alumnos y egresados han obtenido premios nacionales e internacionales y participan en las temporadas de los principales teatros del mundo.

El Instituto Superior de Arte del Teatro Colón (ISATC) fue creado con tal denominación en 1960. Actualmente, contiene las carreras de Danza, Canto, Academia Orquestal, Dirección escénica de ópera, Preparación musical de ópera y Caracterización. Como parte de la formación pre profesional del alumnado se organizan ciclos de presentaciones y giras en diversos escenarios de la ciudad y del país (Stamponi, 2016).

4.3.1. Historia de la Institución

El ISATC tiene sus orígenes en 1922 con la creación de las Academias de Baile y Coro, las cuales empiezan a funcionar en las instalaciones del Teatro Colón y con el fin formar artistas locales con vistas a la futura composición de los organismos estables.

Con el tiempo, estas academias son remplazadas por la Escuela de Ópera y Arte Escénico, que cuenta entre sus maestros a Carlos López Buchardo. Este músico argentino también es el encargado de fundar el Conservatorio Nacional en 1924, que funciona dentro del Teatro Colón hasta tener su sede propia (Stamponi, 2016).

4.3.2. Su inicio: las Escuelas del Teatro Colón

Tras la creación por Ordenanza Municipal 2471 del 21 de noviembre de 1919 de las Escuelas Municipales de Música, que serían promovidas a Conservatorio Municipal de la Música, se instituyen en el Teatro Colón las

academias de Coro y Baile. Se designa director al maestro Carlos López Buchardo.

De esta manera, la institución de los cuerpos estables: orquesta, coro y baile, no solo constituye la base para un ulterior progreso del Teatro Colón, sino además permite expandir sus actividades en la Argentina y en los países vecinos. Es una de las primeras posibilidades, aunque limitada a unos pocos, de un estímulo educativo para jóvenes con componentes artísticos (Stamponi, 2016).

El 13 de abril de 1934, el Director del Teatro Colón resuelve crear, conforme lo dispuesto en el artículo 17 de la ordenanza 4610, La Escuela de Artistas Comprimarios, estipulando: formar y perfeccionar los elementos artísticos que necesita el teatro y abrir las fechas de inscripción exigiendo condiciones de ingreso como la edad mínima y máxima para los ingresantes diferenciadas por sexo. Los estudios se programan con una duración de dos años y se exige un examen final que habilita para actuar en el teatro con preferencia a cualquier otro.

En 1938, durante una reunión de Directorio de Teatro Colón, el regente a cargo, Ernesto Epstein, manifiesta que se presentará un proyecto de organización y reglamentación para que se pueda dar inicio al funcionamiento de las escuelas de Canto y Baile. Dichos reglamentos son aprobados un año después, con las condiciones de ingreso y las obligaciones de maestros y alumnos. Entre ellas, se especifican los horarios de distribución de las clases y lo referente al funcionamiento.

Para 1942, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires publica su reglamento, copia que atestigua en Bibliorato del Reglamento Funcional ISATC. En él se especifican aspectos como: finalidad, organización y división de cada una de las escuelas de: Ópera, Canto y Baile.

Dentro de las especificaciones del reglamento general, establece que la enseñanza tiende a la formación de artistas responsables y que todas las

matrías tienen igual importancia. El Director decide sobre la admisión a la inscripción y conforma las mesas examinadoras. Así mismo, el ingreso de los alumnos es condicional ya que después del primer año de estudio son sometidos a un nuevo examen de capacidad que decide sobre su incorporación definitiva. Las mesas examinadoras son inapelables y la admisión a la escuela es incompatible con cualquier vínculo del alumno frente a terceros con respecto a su actividad artística. Durante su permanencia en la Escuela, el alumno sólo puede contraer obligaciones profesionales con la Dirección del Teatro. La permanencia regular del alumno no puede pasar de los siguientes lapsos: Escuela de Artistas Líricos: cinco años, Escuelas de Coristas: cuatro años, Escuela de Baile: nueve años. Sólo en casos excepcionales se permite la repetición de un curso.

Hay especificaciones precisas, en uno de sus incisos que, el no cumplimiento del reglamento en cualquiera de sus partes, amerita sanciones por parte del Director con amonestación verbal, amonestación escrita, suspensión temporaria y hasta la separación de la Escuela.

En lo referente a la calificación de los alumnos, los docentes deben relevar un concepto y constatar su juicio sobre el progreso, aplicación y estado de cada alumno. Así como también, deben hacer respetar los horarios fijados y no admitir inasistencias injustificadas ni llegadas tarde. Deben informar a la Dirección estas y otras transgresiones que los alumnos infrinjan (Reglamento Funcional ISATC, 1942).

Dentro de las obligaciones del personal docente, figura la colaboración en todo sentido con la Dirección de la Escuela para asegurar y acrecentar el prestigio y eficacia de la misma, inculcando con el ejemplo, el sentido de la responsabilidad artística. Además, explicita la abstención de los docentes, dentro y fuera de la Escuela, de cualquier acción, palabra o hecho, que pueda disminuir el prestigio de la Escuela, así como no se admiten comentarios referentes a colegas, la Dirección o funcionamiento de la Escuela.

El reglamento establece claramente que los docentes se comprometen a impartir la enseñanza con celo, atención y completa objetividad e imparcialidad. No pueden impartir clases particulares, ya sean éstas remuneradas o no, como así tampoco recibir regalos ni atenciones de los alumnos. Se deben atener estrictamente al cumplimiento de los horarios establecidos, dando la cantidad de horas correspondientes y la duración de las mismas. Las ausencias deben ser justificadas y avisadas 24 horas antes. En caso de enfermedad, debe presentar certificado extendido por un médico que designe la Escuela y es el Director quien decide si se justifica o no la inasistencia. Se explicita, además que debe firmar la entrada y tiene una tolerancia de diez minutos hasta después de comenzado el horario de clase, pasado ese tiempo, el docente figura como ausente (Reglamento Funcional ISATC, 1942).

El apartado destinado al personal administrativo, enuncia las obligaciones que tiene que cubrir, entre ellas, colaborar en todo sentido con la Dirección para asegurar el funcionamiento de la Escuela. Particularmente, debe hacer cumplir los reglamentos, notificar de las irregularidades y transgresiones, indisciplinas y faltas graves a la Dirección. Debe mostrar discreción con los asuntos internos de la Escuela y no puede participar en comentarios referentes a la Dirección ni a los docentes. Expresa que su función debe cubrir la atención del personal docente, alumnos y público con “toda deferencia, guardando en todo momento la compostura se acuerdo al prestigio y a la jerarquía de la Escuela” (Reglamento Funcional ISATC, 1942) como así también debe llevar las listas de asistencia, fichas personales y toda documentación que se entregue en completo orden.

En lo referente a los estudiantes, insta a los alumnos a observar estos reglamentos, así como de las disposiciones y comunicados, comprometiéndolos a poner empeño en sus estudios para garantizar la efectividad de los cursos, atender las clases con disciplina y atención. Los alumnos no pueden invocar ningún derecho por haber sido admitidos, ya que el ingreso a la Escuela es de carácter condicional y recién después de rendir todas las materias al finalizar el primer año se decide sobre su admisión definitiva. Todos los exámenes, salvo el de ingreso, pueden repetirse una sola

vez, si en la segunda instancia se lo considera insuficiente queda automáticamente excluido de la escuela, sin derecho apelación. Si el Director lo estima conveniente, los alumnos que se destaquen pueden actuar en las temporadas organizadas por el Teatro, considerando estos servicios parte de la enseñanza y tomados como cursos de formación práctica. Por otra parte, los alumnos no pueden actuar en público como conciertos, radio, televisión, teatros, etc., sin la previa autorización del Director y si se transgrede esta reglamentación se sanciona con la suspensión o la separación del alumno (Reglamento Funcional ISATC, 1942).

En referencia al reglamento específico de la Escuela de Baile, publicado en el Boletín Municipal de la Ciudad de Buenos Aires-año 16, n° 5438-5439 del 17 de abril de 1939 el reglamento expresa que la enseñanza impartida es gratuita. Los padres o tutores de los estudiantes son quienes toman en su nombre el compromiso de someterse a las cláusulas y condiciones del reglamento, constituyendo un contrato de aprendizaje y a cambio de la instrucción profesional que recibe gratuitamente, el alumno debe prestar sus servicios al teatro durante todo el año.

Se estipula, además, las edades mínimas, de ocho años y máximas de 12 años. Aclara que los aspirantes, antes de la admisión son sometidos a un examen por una Junta Asesora de Baile y el maestro de Baile, y un examen físico por un médico del Teatro. Además, deja asentado que los motivos que pueden determinar el rechazo del alumno en un ningún caso se comunican a los padres, tutores o a los mismos aspirantes, siendo obligatorio además una estada de un mes en la escuela antes de la admisión definitiva.

En cualquier época del año, el alumno puede ser separado de la Escuela por el Director, a causa de ser no satisfactorias sus condiciones, ser causante de desorden, faltar el respeto a sus maestros o cualquier acto de indisciplina. Una causa de amonestación es la ausencia a una lección sin motivo valedero, y luego de cuatro amonestaciones en el curso de un mes pueden ser expulsados.

El Director otorga al alumnado vacaciones de un mes según lo permitan las necesidades de Teatro. Al reanudarse las clases, el estudiante debe presentarse inmediatamente o pierde su derecho de alumno.

El Decreto 8503 del 20 de diciembre de 1946 establece que los profesores de las Escuelas que funcionan en el Teatro Colón no pueden dar clases particulares o en academias privadas, a los alumnos de las mismas escuelas, sean o no de su propio curso.

4.3.3. La creación del Instituto Superior de Arte

A través del Decreto 4027 del Boletín Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, Año 32, n°10.824, 7 de abril de 1958, p. 502, considera contar con un dictamen técnico en lo referente a la unificación de las Escuelas existentes en el Teatro Colón y en Conservatorio Municipal de Música Manuel de Falla, con el objeto de proyectar para esa enseñanza un plan común y orgánico que permita el mejor aprovechamiento de los elementos aplicados.

Se designa una comisión que proyecta el plan de estudios y la reglamentación de funciones referidas a las escuelas y el propósito del departamento Ejecutivo es darle carácter de organismo de enseñanza superior a fin de cumpla adecuadamente con los fines para los que se crea. Es así como, por decreto 2878 del 18 de marzo de 1959 se designa una comisión bajo la presidencia del Director general del Teatro Colón para que proyecten en un plazo de treinta días el plan de estudios y la reglamentación de las Escuelas del Teatro.

En una segunda Comisión se plantea, como no es posible la unificación propuesta por la primera Comisión, realizar dos niveles de enseñanza: uno elemental y otro de perfeccionamiento. Este criterio concreta la carrera de Danza. La ordenanzas 15.609 y 15.940, del 22 de octubre de 1959, en su artículo 7° (Stamponi, 2016), establece que en los Organismos colaterales, dependientes del Consejo Directivo, funcionen las Escuelas de Canto y Baile, dirigidas por funcionarios designados por el Departamento Ejecutivo con propuesta del Consejo Directivo, a quienes les corresponde proyectar las

reglamentaciones adecuadas a las necesidades del Teatro. Estas Escuelas adquieren carácter de institutos de perfeccionamiento y los profesores son designados por concurso abierto.

En la misma ordenanza anteriormente citada, en su artículo 9°, aclara que el ingreso a los Cuerpos Artísticos Estables se realiza por concurso abierto con oposición de antecedentes. Para ello, se otorga a los alumnos egresados de las escuelas del Teatro un certificado de estudios que representa un antecedente equiparable a la primera categoría que se exija para el ingreso. Por otro lado, expresa que al finalizar cada curso, se realiza un concurso cerrado entre los egresados para cubrir una vacante del Cuerpo de Baile y otro de Coro, teniendo derecho a realizarlo solo una vez.

Decidida la creación de las escuelas en carácter de instituto de perfeccionamiento, se produce una inscripción masiva de alumnos, incluidos los profesionales del Colón. De ochocientos aspirantes, ciento cincuenta alumnos regulares dan inicio a los cursos. En el Superior de Maestro de Arte se anotan cuatrocientos cuarenta y nueve. Las clases de Baile, Canto y coro, Técnica Teatral, Orientación Artística y otras totalizaron mil setecientos ocho horas de cátedra, de teoría y práctica (Stamponi, 2016).

El primer ciclo de enseñanza comprende el Perfeccionamiento en Baile, Canto y Coro, Orquesta y técnica Teatral, incluyendo escenario, Escenografía, Figurines, Iluminación, Maquillaje y el segundo de Maestro de Arte, en forma de seminario artístico de estudio, ya que para esta etapa los aspirantes cuentan con el título de sus especialidades. Los alumnos acreditan gradualmente su capacidad para pasar por las dos escuelas anexas elementales, con cursos de cuatro años.

Se agregan materias de cultura artística obligatorias para todos los estudiantes como Historia de la Danza e Historia de la música y las artes visuales, fundamentando establecer un entendimiento cultural formativo que complete los conocimientos adquiridos en el bachillerato humanístico con la intención de

conseguir la creación de un profesorado artístico (*El Instituto Superior de Arte*, en la Revista la Nación, 1969, p.21).

En 1960, una comisión integrada por Enrique Sivieri, Albert Ginastera y Michel Borosky, fundan el Instituto Superior de Arte, que incluyó a las antiguas escuelas pero con planes renovados. Su primer director fue Enrique Sivieri.

En el año 1961, se informa que la Dirección del Instituto Superior de Arte establece dos ciclos de estudios: uno de capacitación artístico-profesional de tres años de duración y otro de perfeccionamiento, de un año. En los primeros, los alumnos con mejores calificaciones quedan en condiciones prioritarias para actuar en la Orquesta Estable del Teatro Colón cuando fuera necesario. El segundo, ingresan previo examen, los alumnos egresados de conservatorios oficiales y privados que demuestren cualidades excepcionales. Al tiempo se comunica la apertura para los cursos de Baile Elemental -para niñas de ocho a doce años y varones de diez a catorce-, Baile Superior -niñas de doce a dieciséis años y varones de catorce a dieciocho- y Perfeccionamiento de Baile -niñas de dieciséis a veinte años y varones de dieciocho a veintidós- (*Cursos en el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón*, p.3).

En el año 1963, el Director del Instituto Superior de Arte a cargo, Dr. Jorge Oscar Pickenhayn, reorganiza totalmente el plan de estudios y el régimen administrativo, agrupando en cinco departamentos pedagógicos las tareas didácticas. A principios del 1965 solicita al Director general del Teatro se gestione ante la Intendencia Municipal, la regularización definitiva del Instituto.

Es así como en 1967, mediante la ordenanza 22.594, en su artículo 8° se establece el Instituto Superior de Arte, funcione dependiente del Consejo Directivo, y la dirección a cargo de funcionarios designados por el Departamento Ejecutivo a propuesta de Consejo Directivo y a ellos le corresponde proyectar las reglamentaciones adecuadas a las necesidades del Teatro. Los profesores son designados por concurso.

Al año siguiente, por ordenanza 23.481, se establece al Instituto como organismo dependiente del Teatro Colón, teniendo por objetivo la formación técnica y cultural general de los alumnos destinados a desempeñarse en las diversas especialidades interpretativas y técnicas necesarias para el funcionamiento de las escenas municipales.

Para el año 1976, el plan de estudio de la carrera de interpretación de la Danza, describe que los estudios formativos abarcan ocho años, divididos en dos ciclos- primer ciclo: de primer a cuarto año y segundo ciclo: de quinto a octavo año; contando además, con un tercer ciclo que comprende dos años de Perfeccionamiento. Incluye dentro de las materias fundamentales: técnica de la danza, Moderna y de Carácter y Repertorio y dentro de las materias complementarias: lectura musical, Francés e Historia de la Música y de la Danza.

Se siguen sumando estrictas pruebas. Es así como en 1981, se implementa en la carrera de Danza, con el objetivo de que los exámenes de ingreso resulten confiables, un sistema con indicadores objetivos: musicalidad, precisión rítmica, flexibilidad y elasticidad y en 1984 se incluyen exámenes médicos y de proyección de crecimiento, así como pruebas de admisión con estudios óseos. Se solicita la ayuda de un médico Ortopedista y Traumatólogo colabora en la selección de candidatos. La Institución considera esta asistencia médica como una asesoría científica al Instituto (Stamponi, 2016).

En 1998, se presenta una propuesta con el proyecto de crear una Universidad del Teatro Colón, con sede en la Escuela Presidente Roca, con la idea que se cursen estudios de grado y de posgrado en todas las disciplinas relacionadas con la música, pero nunca llega a concretarse este proyecto.

Por medio del decreto 2000, fechado el 24 de noviembre de 2006, se aprueba las modificaciones propuestas para el plan de estudios de Danza, habiendo realizado el Instituto “ajustes tendientes a mejorar la calidad de enseñanza impartida en un esfuerzo por mantener actualizada la carrera según parámetros

internacionales de excelencia” (Boletín oficial de la Ciudad de Buenos Aires, n°2577, 30 de noviembre de 2006, p.24).

En el año 2007, debido a obras de remodelación, el Teatro Colón cierra las puertas y se redistribuyen las clases de los diferentes cursos de Danza en diversas instituciones: 1° a 4° año en la sede de la Asociación de Arte y Cultura de Guardia Vieja 3783, los cursos de 5° a 8° y el curso de Perfeccionamiento en Danza se dictan en la Sociedad Hebraica Argentina. Dos años más tarde, todos los cursos pasan a desarrollarse en la Escuela de Danzas N° 2 Jorge Donn, ubicada en Magariños Cervantes 5068 de la Ciudad de Buenos Aires. Recién en 2013, y sin modificaciones significativas en la carrera de Danza, las clases se vuelven a dictar en el Teatro Colón –sin recuperar el espacio de sus antiguas aulas-, en La Casona del Teatro de la calle Corrientes 1979, Buenos Aires y en el estudio Olga Ferri.

4.3.4. Reglamento Funcional Vigente del ISATC

El Reglamento vigente del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón, data del año 1999. Se solicita la derogación del Reglamento en vigencia del año 1983 fundamentando la necesidad de ajustarlo a la realidad operativa y a los objetivos del Instituto. A través del Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, año 4, del 1° de diciembre de 1999, p.14.481-14.485, se aprueba el reglamento funcional (Anexo 2: Reglamento Vigente ISATC).

El Anexo Primero de este reglamento funcional consta de seis capítulos. El Capítulo Primero trata sobre la enseñanza y expresa que la finalidad de Instituto Superior de Arte del Teatro Colón es la formación artística y técnica necesaria para que sus alumnos puedan desempeñarse en las diferentes especialidades que conllevan al teatro musical.

Entre sus objetivos, enuncia: formar profesionales para su inserción en el Teatro Colón y/u otro; proyectarse hacia la comunidad brindando espectáculos que posibiliten la evolución artística del alumnado; propiciar la difusión de la cultura: garantizar niveles crecientes de calidad y excelencia en la formación

que brinda; como así también incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para los egresados.

También señala que las actividades del Instituto Superior de Arte son las específicas que corresponden a la educación superior no universitaria, dependiente de la ley 24.521-95, adoptando las modalidades técnico-pedagógicas y didácticas, propias de dicho nivel.

El plan de estudio abarca cinco carreras: Canto Lírico, Danza, *Régie*, Caracterización, Dirección y Dirección Musical de Ópera. El de Danza comprende ocho años de estudios divididos en dos ciclos consecutivos de cuatro años cada uno y un curso anual de perfeccionamiento.

El Capítulo Segundo trata sobre lo referente al Director, quien es designado de acuerdo a lo dispuesto en el Estatuto del Docente Municipal para Áreas de Enseñanza Específicas, ejerciendo la conducción en los aspectos técnico-docente, administrativo, disciplinario y de organización del Instituto (Stamponi, 2016).

Dentro de sus facultades, se detallan: poner en posesión de las cátedras a los profesores; proponer cambios de profesores según las necesidades del Instituto; aprobar los programas de las asignaturas; presidir reuniones; presidir mesas examinadoras; proponer a la Superioridad las designaciones de los profesores suplentes o interinos; ejercer la docencia; delegar en los profesores la representación del Instituto; organizar o dar por terminado los talleres; cursos o seminarios; acordar con una o más universidades del país, mecanismos de acreditación de sus carreras, siendo los convenios aprobados por el Jefe de Gobierno.

El Capítulo Tercero, menciona la figura del Vice-Director y sus competencias, como colaborador inmediato del Director y su representatividad en caso de sustituirlo por ausencia de éste.

El Capítulo Cuarto, está dedicado a los profesores y sus obligaciones como docentes. Entre ellas, se menciona la de planificar anualmente los temas de cátedra que tiene a cargo, teniendo en cuenta la necesidad de mejorar continuamente los resultados obtenidos en la enseñanza y dar al programa un enfoque que se ajuste y actualice las técnicas didácticas. Así como también, encarar su labor docente teniendo en cuenta las interrelaciones entre asignaturas; asistir a reuniones; actualizar su formación y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento; consignar en libretas de calificaciones e inasistencias, como mínimo dos notas por alumno cuyo promedio constituye la nota final del término (Stamponi, 2016).

Es de destacar que hace mención al régimen de asistencia y puntualidad, señalando la obligación de cumplir puntualmente con los horarios fijados: después de los diez minutos de comenzada la clase, se computa llegada tarde, así como no pueden retirarse del aula ni finalizar antes la clase a no ser que medie enfermedad. Sigue vigente la normativa que estipula que los profesores no pueden dar clases remuneradas de sus asignaturas en forma particular a los alumnos del Instituto.

Los Capítulos Quinto y Sexto están dedicados a los alumnos. Describen, según las condiciones del mismo, tres categorías: alumno regular, quien da el examen de ingreso cumplimentando todos los requisitos; alumnos becario, su permanencia en el Instituto es de un lapso de tiempo más corto, máximo un año, su admisión está condicionada a la capacidad de las aulas y es propuesto por el gobierno o entidades argentinas o extranjeras que certifiquen sus condiciones. Esta categoría de alumnos tiene las mismas obligaciones que los regulares y son sometidos a pruebas de nivel para asignarle curso y evaluaciones de condiciones físicas eliminatorias. Por último, los alumnos libres, quienes se encuentran exceptuados de asistir teniendo que rendir los exámenes finales correspondientes.

Se establece expresamente que los alumnos están obligados a colaborar y asistir a los trabajos, exámenes, ensayos y audiciones que requiera la

Dirección del Instituto, caso contrario, la misma puede tomar medidas que estime correspondientes.

Del régimen de calificaciones, exámenes y promoción se ocupa el Capítulo Séptimo, estableciendo que los detalles se dan mediante disposiciones de aplicación interna directamente de la Dirección del Instituto.

El Capítulo Octavo, detalla los aspectos vinculados a la disciplina. Todos los actos de indisciplinas, son causal de apercibimientos y/o suspensiones aplicadas directamente por la Dirección o por requerimiento de los profesores. Ante la reiteración de actos de indisciplina, pueden ser separados de la Institución.

Los estudiantes que desean participar en funciones o espectáculos no organizados por el Instituto o el Teatro Colón, no pueden invocar su condición de alumnos del Instituto Superior de Arte y deben elevar una solicitud y autorización por escrito a la Dirección con dos semanas de anticipación, adjuntado programas que documenten su actuación y en caso de concursos, las bases del mismo.

Dentro de las disposiciones generales, tratadas en el Capítulo Noveno, hace mención que la Dirección del Instituto puede fijar disposiciones internas que completen el reglamento. Así como se prohíbe el acceso a toda persona ajena a la Institución. La Dirección es quien determina los alumnos que pueden participar en los espectáculos que el Teatro Colón lo requiera.

Los requisitos de ingreso a la Carrera de Danza están delimitados en cuatro instancias. La primera es en el Nivel de Primer año: los aspirantes deben aprobar una prueba de aptitud física, pruebas específicas, rítmicas, auditivas, ambas de carácter eliminatorio. Se fija un límite de edad de ocho a once años en las niñas y de nueve a doce años en los niños. Si el alumno, a juicio de los profesores evidencia una capacidad superior, puede ser promovido a un curso superior, rindiendo libre las asignaturas correspondientes al curso que se saltea. La segunda instancia de ingreso es en el Nivel de Tercer año, el que

cuenta con dos pruebas de carácter eliminatorio: prueba de aptitud física y prueba técnica, debiendo aprobar además, las materias complementarias. Los límites de edad para este nivel son de once a trece para las niñas y de once a catorce para los niños (Stamponi, 2016).

La tercera instancia de ingreso es el Nivel de Quinto año, donde el aspirante debe tener conocimiento de todas las disciplinas cumplimentadas desde el primer al cuarto ciclo, teniendo que someterse a las pruebas eliminatorias de aptitud física y técnica. Pasadas ambas, debe rendir los exámenes de las materias complementarias.

La última instancia de ingreso es el Curso de Perfeccionamiento, cuyo requisito son las pruebas eliminatorias de aptitud física y técnica y la posterior aprobación de los exámenes de materias complementarias. Aquí el límite de edad está fijado en 17 a 22 años para las mujeres y de 18 a 24 años para los varones (Stamponi, 2016).

4.4. Regulación, tiempo y perfección

La noción de tiempo respecto al control de la actividad es una clave en la obra de Foucault (1982). La actividad temporal se encuentra también dispuesta en sucesiones, repeticiones y series. Cuando se hace referencia al empleo del tiempo, se está marcando la importancia de asegurar la calidad del tiempo empleado. Para ello se establece ritmos y se regula los ciclos de repetición.

“Toda una fiscalización de la duración por parte del poder: posibilidad de control detallado y de una intervención puntual -de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación- en cada momento del tiempo; posibilidad de carácter, y por lo tanto de utilizar a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren” (Foucault, 1982, p.164).

El tiempo disciplinario está dado por una serie de virtudes compuestas por regularidad, exactitud, puntualidad, premura que están reflejadas en el horario de la institución educativa. Este se impone a la práctica pedagógica, especializando, calificando, dando lugar a una pedagogía analítica, muy escrupulosa en su detalle. El poder se ejerce directamente sobre el tiempo y se

cerciora así su control y avala su uso. El poder crea así sujetos y ese proceso requiere un control, un dominio y administración del tiempo. El foco de atención sobre el que se ejerce el control del tiempo es el ejercicio.

“procedimiento que está en el centro de esta seriación del tiempo y que es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas (...) permite una perpetua caracterización del individuo (...) Así garantiza, en la forma de continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación” (Foucault, 1982, p.165).

Y esa práctica es traducida en el ámbito académico como programa educativo, como forma disciplinaria, ya que se transforma en tecnología política del cuerpo y de la duración al ejercer el poder sobre las personas a través de la distribución del tiempo, encuadrando todas las actividades en un calendario y en un horario determinado, clases sistematizadas y estructuradas que conducen a los individuos a una subordinación perenne.

1.6.5. EL CURRÍCULUM OCULTO

El comienzo de la utilización del concepto fue a fines de los años sesenta, con el significativo aporte al debate curricular que hizo Jackson (1991) al publicar *La vida en las aulas*. En esta obra expone la interacción escolar que acontece en el aula donde se suscitan una serie de resultados no intencionados que no fueron previstos por la institución o el docente y sin una conciencia de lo que se estaba constituyendo en los alumnos ya que van más allá de las intenciones institucionales explícitas. A tales aprendizajes vinculados con el ámbito de los valores y lo actitudinal, que estructura formas determinadas de comportamiento en los estudiantes y son gradualmente internalizadas, se les denominó currículo oculto. Este tipo de currículo es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad (Jackson, 1991).

5.1. Qué entendemos por currículum

Cada sociedad tiene relaciones específicas de poder que poseen prolongaciones en el sistema educativo y por ende en cada una de las

instituciones en particular. Se hacen valer los intereses y adquieren un cierto grado de legitimidad, pero también se producen contradicciones cotidianamente por las relaciones e intercambios, que repercuten en las instituciones y las aulas.

Los proyectos curriculares, los contenidos, los recursos didácticos, los organigramas de las instituciones, las conductas de los alumnos y las prácticas de los docentes, no son meros argumentos técnicos y neutrales. No están al margen de las ideologías y otras cuestiones que acontecen en la sociedad. La planificación y el funcionamiento de la institución educativa no son neutrales.

Definir qué es el currículum en educación es la primera tarea para entender qué es el currículum oculto. Coll (1987) define al currículum como el marco normativo y regulado que otorga la fundamentación racional sobre las tomas de decisiones en el aula. Es un eslabón que se ubica entre la enunciación de principios generales y su bajada operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción. Es, lo que le proporciona sentido a la acción de la institución al marcar las relaciones entre sus elementos, su desarrollo, uso y evaluación. En líneas generales, es todo aquello que se relaciona con el qué, por qué con qué, cuándo enseñar y qué evaluar.

El currículum explícito u oficial se muestra expresado en las intenciones que marcan las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios y los programas oficiales que contienen los proyectos educativos de una institución. Integra un conjunto de objetivos, contenidos y criterios pedagógicos y didácticos diseñado desde el Estado reglamentando los saberes que las diferentes instituciones: escuelas, colegios, centros de formación y otros establecimientos educativos, deben transferir. El currículum es aquel que desarrolla en la clase cada profesor.

Tradicionalmente se ha considerado este currículum como un documento que reúne la planificación del trabajo que se desarrolla en la institución educativa, abarcando: objetivos, contenidos, metodologías, evaluaciones, etc. En él, se

proyectan, toman forma y se concretan principios de orden ideológico, pedagógico y psicopedagógico, que van a denotar en su conjunto, la orientación general del sistema educativo.

Este documento explicita todas aquellas necesidades, características, cualidades, factores, rasgos que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje que involucran, en un contexto espacio-temporal al profesor, al alumno y a la institución concreta. Este proceso de explicitación sirve de marco referencial para sustentar y guiar la práctica pedagógica. Dicho marco de referencia se basa en teorías psicopedagógicas que apoyan además de la práctica educativa, un desarrollo y proceso de adaptación particular. Estas normas de regulación del funcionamiento interno son además de explícitas, claras (Coll, 1987).

Entender la idea de currículum como un conjunto de experiencias de aprendizaje, no es posible pensarla a partir de lo explícito solamente ya que todo lo que la institución trasmite a sus estudiantes, no está oficialmente incluido en esos documentos que regulan el accionar educativo. Es decir, gran parte de lo que se transmite, no aparece explícitamente en los documentos oficiales. Esto se denomina currículum oculto.

5.2. Currículum Oculto: aproximaciones de una definición

El currículum oculto referencia todas las interacciones que se dan cotidianamente actitudes, valores, destrezas, conocimientos, y que se consiguen, en la participación de procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales inciden en su reforzamiento. Estas adquisiciones que no llegan a expresarse intencionalmente como metas.

La manera que se transmite el currículum oculto es a través de las relaciones sociales que se instauran en la institución educativa, a través del discurso, vocabulario, tono de voz, lenguaje corporal utilizado por los docentes, el trato diferenciado con los estudiantes, el uso del uniforme, tratamiento disciplinarios,

etc. Esto hace que el currículum oculto tenga una gran influencia sobre lo que aprende el sujeto a lo largo de su paso por la institución.

Existe la posibilidad que, las prácticas personales e institucionales que conforman el currículum oculto, estén contrapuestas al currículum oficial y ser inclusive, más sutiles y efectivas. Coll (1987) considera que, en la medida que el contenido del currículum oculto disminuya, aumentará la calidad de un desarrollo curricular.

El currículum oculto influye en el modo de planificar, la forma de utilización de los materiales, los estilos pedagógicos desarrollados en la clase, la configuración de las tareas, el tipo de evaluación, el control de la enseñanza, la formación del profesorado. Afecta todo aquellos aspectos que se escapan al alcance de la institución y no están explicitados.

Se puede analizar desde una óptica sociológica ya que todo sucede dentro de la institución escolar. De esta manera, los que conllevan a instalar sistemas de pensamientos subyacentes de una determinada cultura, son los sistemas de enseñanza. Esta postura entiende que cada sistema educativo tiene dos funciones que tendrían que ser explicadas: Por un lado las manifiestas, en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje y; por otro lado las latentes, en términos políticos y económicos.

Desde el punto de vista del currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje, se analiza cómo influyen sobre la educación todos aquellos elementos que no están explicitados y tienen repercusión significativa sobre las prácticas de los docentes, de los alumnos como grupo y de sus interrelaciones, tanto en los aspectos organizativos de la institución como en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1987).

Gimeno Sacristán (1991) cita a Dreeben en su clasificación de resultados que implican el currículum oculto: los resultados no previstos y considerados negativos, los resultados esperados a través del currículum implícito y finalmente los resultados ambiguos y genéricos.

Si se analiza desde el punto de vista del currículum oculto como transmisor de valores, se debe discutir acá, sobre la influencia que las consecuencias no previstas tienen sobre la educación. Sería importante que para canalizar los emergentes de una forma enriquecedora, la postura educativa sea abierta.

Torres Santomé (1998) señala que las instituciones educativas son una construcción social e histórica y que la presión de los diferentes grupos e ideologías más conservadoras tratan de hacernos partícipes de la idea que todo aquello que juega a favor de sus necesidades e intereses, es inevitable, se repite, se renueva y se perpetúa.

Por otro lado, las prácticas educativas que se vienen realizando en las últimas décadas se rigen por un esquema simplista del profesor que sabe mucho y el alumno que no sabe nada y tiene que aprender mediante una enseñanza basada en una estrategia metodológica estructurada, con un sistema de evaluación dominado por exámenes que avalan frente a la sociedad los méritos o los fracasos que el estudiante logra. Es un modelo que habitualmente no se pregunta por las responsabilidades y obligaciones de la dirección y del docente sobre el resultado de lo que sucede en el interior del aula ya que cada alumno debe auto reconocerse como ignorante. No hay espacio posible en este modelo para la negociación democrática puesto que lo que se le ofrece está considerado como lo que el sujeto necesita. El currículum oculto juega un papel importante en la composición de significados y valores de los profesores y de los mismos estudiantes que no suelen tener plena conciencia.

Es necesario que si hablamos de currículum que se desarrolla en las aulas, se tenga en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que sucede en la sociedad y de esta manera se puede entender las relaciones entre el currículum explícito y oculto de una institución educativa y las producciones económicas, culturales y políticas. Las instituciones educativas guardan siempre una relación cercana con las otras esferas de la sociedad.

5.3. Ideología y poder: construcción de pertenencia y limitaciones

El concepto ideología ha recibido significaciones muy diversas, desde valoraciones con significado positivo hasta otras negativas como formar y crear una realidad y falsa conciencia. Si se concibe a la ideología como un conjunto de representaciones y de ideas que se imponen como verdades absolutas, generando un autoengaño, formas de actuar y de ocultar en el pensamiento, es indiscutido la concepción negativa de las ideologías. Torres Santomé (1998) sostiene que la función de las ideologías en las sociedades se basa fundamentalmente en la construcción de formas bajo las cuales las personas viven y construyen de una manera significativa sus deseos, aspiraciones, sueños y realidades.

Según Therborn (1987), las ideologías cualifican y someten a los sujetos, los reconocen y los relacionan con tres aspectos: en primer lugar, lo que existe y lo que no existe. Nos ayudan a ser conscientes de la idea de quiénes somos, qué es el mundo y cómo es la sociedad, los hombres, las mujeres, la naturaleza. En segundo lugar, lo que es bueno, correcto, hermosos, justo, agradable y lo que no lo es, contribuyendo a la normalización de nuestros aspiraciones y deseos. En tercer lugar, lo que es posible e imposible. Las ambiciones, esperanzas y temores quedan dentro de los límites de las posibilidades pensadas.

La ideología implica asumir el propio ser individual y su relación con el otro y sociedad. “Esto permite la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación” (Kemmis, 1988, p.116). La ideología otorga a los sujetos un sentido de identidad y pertenencia, a la vez los concientiza sobre las posibilidades y limitaciones de sus acciones y de sus deseos. Esto implica que cada ideología puede llegar a constituir un sentido común entre los miembros que la comparten.

Gramsci (1981) recurre al término hegemonía ideológica. Mediante este concepto explica la unidad existente en toda formación social. Considera que la ideología dominante en una situación histórica y social, puede establecer los significados a lo que denomina sentido común. Esto quiere decir que esa

ideología otorga significados y posibilidades de acción de forma sutil, a tal punto de naturalizar situaciones de injusticia como hechos inevitables.

La dominación de una clase sobre otra se da más eficazmente si se logra por medio de un proceso de hegemonía ideológica, constituyendo una conciencia y un consentimiento en los miembros del grupo sometido. La finalidad es la reproducción a nivel del plano ideológico de las condiciones para la perpetuación de las diferencias de las relaciones y la dominación.

Para ello, Gramsci (1981) distingue tres fases diferenciadas de la hegemonía ideológica. En primer lugar, la económica, sostenida por los intelectuales orgánicos y los intereses de su clase; en segundo lugar, la política- económica la cual casi la totalidad apoya las exigencias de la economía y la tercera, implica que los restantes grupos y clases sociales asuman los objetivos políticos, económicos y morales.

La ideología hegemónica implica que las clases dominadas generen una contrahegemonía. Ya que la hegemonía puede ser contenida o rechazada. Gramsci (1981) sostiene que las contradicciones capaces de cuestionar ese sentido común se da, en la medida que las relaciones sociales se establecen en el interior de las familias, instituciones escolares, etc.

Las ideologías no funcionan de una forma mecánica ni automática, tampoco son permanentes ni estáticas y funcionan desordenadamente. Como sostiene Therborn: "una ideología de clase sólo existe en una pureza autosuficiente como construcción analítica y, en forma elaborada, quizá como contexto doctrinal" (Therborn, 1987, p.65). Las ideologías se construyen, funcionan y se transmiten en situaciones concretas, dentro de tiempos específicos y espacios ecológicos a través de determinados medios de trabajos, comunicación, prácticas. No es algo que podamos tomar o dejar, si nos agradan o no, si nos favorecen o no. Funcionan en un momento histórico y concreto. Va a ser sustituida o reformulada de manera gradual a través de confrontaciones entre otras tradiciones intelectuales. Su confrontación es una realidad. Al mismo tiempo, y sobre todo en sociedades complejas y abiertas como las actuales,

tiene transformaciones, es influida y se contamina con otras ideologías. Para que una determinada ideología hegemónica sea predominante en una sociedad tuvo que haber tenido contradicciones y crisis.

Reducir el funcionamiento de las ideologías al de las unidades discursivas suele ser un error. Como explica Torres Santomé (1998), están involucradas, no solo las formas discursivas en sus dimensiones textuales y sus simbolismos, como por ejemplo, banderas, vestimentas, escudos, etc., sino además están involucradas otras dimensiones que complementan a las discursivas, las dimensiones las prácticas y sus formas no discursivas.

Ahora bien, para una eficaz reproducción de una ideología es necesario que, en primer término, tanto los discursos textuales como simbólicos funcionen conjuntamente y coordinados, sustentados y protegidos por enunciados, reglas, métodos, clasificaciones que no dejen lugar a que se salgan de lo estipulado. En segundo término, que tengan una coherencia con sus formas no discursivas y prácticas.

Ambos tipos de discursos son impuestos y legitimados en diferentes escenarios. Uno de esos escenarios son las instituciones educativas. Althusser (1977) denomina a estas instituciones como Aparato ideológico de Estado. El aparato ideológico de Estado, junto con otros como el familiar, político, jurídico, religioso y cultural, desempeñan la función dominante en todos sus aspectos.

5.4. El discurso en educación: su legitimación

Para lograr la legitimación del discurso es necesario, que los grupos que detentan el poder institucional, armen una cubierta protectora de interpretaciones normativas y cognitivas. Al mismo tiempo, se busca que dichas legitimaciones, dentro del marco de la institución que las socializa, sean aprendidas por las generaciones siguientes y así lograr una continuidad de pautas las cuales son establecidas por alguien con autoridad y dirigidas a alguien que las tiene que obedecer.

Para Berger y Luckmann (1984) se pueden analizar cuatro niveles de legitimación, que van a funcionar superponiéndose. El primer nivel corresponde a la legitimación incipiente y tiene lugar en el mismo momento que se trasmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana. Son todas aquellas afirmaciones sencillas y tradicionales que marcan cómo se hacen las cosas, respondiendo a las preguntas de los porqués de los niños. Es un nivel pre teórico que se basa fundamentalmente en una evidencia automática más que en la reflexión. Son, básicamente, explicaciones legitimadoras y constituyen parte del vocabulario de la persona, y al mismo tiempo, pueden influir en el comportamiento de quien las utiliza.

El segundo nivel, son esquemas explicativos que se basan en acciones concretas, es decir, pragmáticas. Están compuestas por proposiciones teóricas rudimentarias. Se pueden incluir en este nivel formas poéticas como cuentos populares, proverbios, moralejas, refranes, etc.

El tercer nivel de legitimación son aquellas teorías explícitas. Aquí la legitimación trasciende lo pragmático y pasa a convertirse en teoría pura. Conforman el fundamento y base de justificación de cada grupo institucional. Se presenta en forma de corpus de conocimiento diferenciado. Son como amplios marcos de referencia para los comportamientos de los integrantes de los grupos. Dada su diferenciación y complejidad, la utilización y transmisión de esas destrezas y conocimientos está a cargo de personal especializado que garantice procedimientos formalizados.

El cuarto nivel de legitimación son modelos teóricos que comprenden los procesos que se desarrollan en cada una de las diferentes instituciones de una sociedad. Incluyen, además, diferentes zonas de significados. Abarca el universo simbólico que es como la matriz de todos los significados subjetivos y socialmente reales. Los procesos simbólicos se refieren a realidades que trascienden las de las experiencias cotidianas, son procesos de significación que permiten ubicar los acontecimientos y ordenar la historia dentro unidad con coherencia, diferenciando presente, pasado y futuro. De esta manera adquiere sentido la sociedad (Berger y Luckmann, 1984).

El cuerpo de especialistas es quien desempeña el papel crucial del proceso de legitimación. Son personas que tienen conocimientos y destrezas especializadas con reconocimiento público, lo cual hace que se recurra a estos especialistas para solicitar guía y consejo. La legitimidad de especialista se logra a medida que se comparten y conocen saberes especializados y teorías, pasando por un proceso de aprendizaje supervisado, controlado y evaluado por una institución autorizada. La autoridad social y cultural de estas personas, la refuerza o la silencia cada sociedad mediante trabajos rentados por diferentes sectores –económico, cultural, político dominante- o mediante técnicas de intimidación y manipulación que desprofesionalizan su trabajo.

Torres Santomé (1998) subraya que las funciones que espera cumpla el sistema educativo está relacionado a la formación de los jóvenes para ser ciudadanos productivos, activos, democráticos y solidarios. En general es un enunciado que puede ser aceptado. Los desacuerdos aparecen cuando se plantean los diferentes modelos y filosofías educativas, cada una con sus justificaciones y fundamentos, tratando de ser lo suficientemente sólido como para no ser rechazada.

De tal modo, el discurso pedagógico para justificar, fundamentar y explicar sus metas, objetivos, metodologías de enseñanza y aprendizaje, evaluación, entre otros, se vale de conceptos, metodologías y disciplinas. La psicología y la sociología son las ciencias que más influenciaron en la elaboración de las ciencias de la educación, y en la construcción e implementación de los diferentes currículos. Esta vinculación, sobre todo de la psicología con el currículum, puede probarse a través de la historia en la medida que la educación se va conformando su campo científico.

Herbart (1806) destaca la importancia determinante de la psicología y de otras ciencias para la base y sustentación de las diferentes propuestas de la educación. Considera que la Pedagogía, en tanto, ciencia depende de la filosofía, quien muestra las finalidades de la educación y de la psicología, la que señala los obstáculos y los medios. Pero, puede decirse que la psicología

moldea definitivamente la teoría y la práctica del currículum, a partir de fines del siglo XIX, inclusive hasta nuestros días. Debido a la necesidad de vinculación de la psicología básica a la educación, la Psicología Educativa surge como ciencia aplicada.

En el año 1910, el *Journal of Educational Psychology* (1910) saca su primer ejemplar. Allí se señala y argumenta la importancia de una vinculación entre “la ciencia de la psicología y el arte de la enseñanza” la utilización del método experimental para cubrir la necesidad de la investigación sobre el aprendizaje en las instituciones educativas. A consecuencia de esto, se difunde la importancia de que los procesos de educación sean considerados en los resultados de trabajos de investigación en psicología. Pronto, cada corriente psicológica pone atención por sus derivaciones al ámbito educativo. De esta manera se posiciona al conocimiento psicológico, logra prestigio y colabora en informar cómo puede funcionar una sociedad y de qué modo ser dirigida.

En la rama educativa como en la rama social de la psicología, abundan los discursos vinculados a perspectivas personalistas e idealistas. Es así como se pueden señalar dimensiones normativas de los comportamientos y las relaciones sociales como así también las interpersonales. Pero a veces no se consideran las dimensiones históricas y socio culturales, y se ciñe al ámbito individual e interpersonal, negado explicaciones de concepción social, de discriminación, explotación cultural, económica, entre otras. De esta manera, el lenguaje de la psicología, con sus fundamentos positivistas, considera las conductas sociales como tareas definidas listas para ser evaluadas, contrastándolas con nociones de eficiencia y atributos universales de individuos (Popkewitz, 1987).

Se puede decir, que algo similar acontece con ciertas concepciones de la sociología, sobre todas aquellas donde el concepto de rol tiene un lugar preponderante –sociología funcionalista Talcott Parsons-. Se abocan a estudiar los comportamientos de los individuos y sus relaciones condicionadas por el rol que se desarrolla la persona y se olvidan de considerar otras explicaciones. Este sociólogo que sostiene que la sociedad tiende a la autorregulación y la

autosuficiencia conservando ciertas necesidades básicas, como la preservación del orden social, el abastecimiento de bienes y servicios y la protección de la infancia (Parsons, 1968).

Torres Santomé (1998) afirma que el conductismo, una de las escuelas psicológicas de mayor incidencia, tiene gran responsabilidad en el análisis reduccionista que suele hacer la psicología, considerando al ser humano sin posibilidades de autonomía y libertad y sin considerar su contexto e historia. Las actividades humanas y sociales se consideran que existen fuera de la subjetividad, voluntad e historia. Los presupuestos que dan origen a este movimiento son la escuela Funcionalista de Chicago y conjuntamente con el pragmatismo y adjuntando su experiencia en el área de la psicología animal. Para describir los orígenes de esta psicología, Tilquin (1950) enuncia que “el behaviorismo es el nieto de la biología darwiniana, el hijo del funcionalismo y de la psicología animal americana, el primo hermano de los test mentales” (Tilquin, 1950, p.41).

En su recorrido y fundamentación de este fenómeno del conductismo, Torres Santomé (1998) muestra cómo en la alternativa conductista adoptada por J. B. Watson, opuesta a la de la Gestalt, para quien la conciencia es un todo, solo hay lugar para fenómenos susceptibles a verificación, toma al sistema nervioso como coordinador de estímulos y respuestas, la concepción reflexológica. Esta alternativa supone la supresión total de la conciencia y convierte así a la psicología en una ciencia de las conductas observables, fenómenos experimentables susceptibles de ser verificables. Los procedimientos de recogida de datos pasan a ser los que definen la verdad y finalmente se olvidan lo social.

La aparición del Taylorismo, ingeniería científica de la conducta aplicada a la industria, y cuya finalidad no solo es la producción sino también el desarrollo de la acumulación del capital, tiene enorme influencia en este proceso de sociología pragmática. Taylor (1970) inspira una gran cantidad de temas de investigación en laboratorio de la conducta que evalúan ritmos de aprendizaje, relación entre estímulo y aprendizaje, relación entre la motivación y el

rendimiento, tiempos de reacción, estímulos conductuales, la adaptación del sujeto al medio ambiente de trabajo, etc. que pasan a ser, para los nuevos ingenieros de la conducta, centro de preocupaciones. Este autor propone formas de organizar de las actividades de una manera rutinaria, despersonalizada, inclusive desacredita el trabajo en equipo y defiende el aislamiento del sujeto, robotizándolo y dejándolo indefenso. Consciente de su fin: el aumento de la productividad, sigue los consejos de la psicología conductista.

Esta psicología, además recomienda la diferenciación personal e individual de capacidades. La estandarización ergonómica de los tiempos y de los movimientos humanos y los cronómetros se entrelaza con otra escuela científica anterior, que terminan coexistiendo de manera perfectamente armónica: la de los tests, a través de la medida de la inteligencia, de las habilidades y destrezas humanas. Con una única finalidad, de la orientación escolar y profesional y una manera de seleccionar personas eficazmente productivas.

Por su parte, el discurso educativo se hace eco de las propuestas de estas escuelas científicas y las lleva a la práctica, poniéndose, de esta manera, a disposición de un modelo de sociedad y relaciones de producción eficiente. Es así como se observa la influencia de la psicología conductista y de la filosofía taylorista no solo en el aprendizaje, evaluación, estrategias de enseñanza, sino también en la legislación educativa, incluso en la selección de los contenidos culturales propicios para quienes van a gobernar los centros educativos (Taylor, 1970).

5.4.1. El discurso como práctica tecnocrática

A pesar del explícito discurso preexistente de que la educación es la forma de conseguir una sociedad más igualitaria, si se hace un recorrido por la historia de la educación, puede observarse como la historia de la institucionalización y la legitimación son una constante del fracaso escolar de los menos favorecidos y las clases trabajadoras. Después de otorgar un espacio a cada ciudadano en

el ámbito educativo, algunos logran alcanzar el título o no, la responsabilidad del fracaso recae sobre las diferencias constitutivas individuales de cada sujeto, desligando de culpa a la sociedad (Torres Santomé, 1998).

Se sostiene con argumentaciones donde el discurso señala al sujeto como responsable de su propio destino, tales como que los pobres tienen tal situación por ser vagos, que un estudiante fracasa por hablar en clase y ser impertinente con sus maestros. Así también, en reiteradas ocasiones la presencia de actos de injusticia y discriminación no pueden taparse. De esta manera, el control existente de la sociedad se libera de la responsabilidad del fracaso escolar. El sujeto no tiene otra cosa más que hacer que aceptar tales insuficiencias en el momento que eso se legitima.

Por su lado, los intelectuales orgánicos que sustentan este modelo, tienen como preocupación, demostrar esas capacidades individuales de manera científica. Ponen énfasis en la elaboración del discurso, objetividad de los diseños y la construcción de los instrumentos, para fundamentar los factores genéticos que hacen a las personas aptas o no.

La inteligencia pasa a ser un concepto concluyente en este proceso. Al momento de responsabilizar el éxito o el fracaso educativo, son las limitaciones innatas y no las prácticas pedagógicas con un proyecto curricular. Esto también sirve para fortalecer los sentimientos individualistas, instalando en los estudiantes y familias el concepto de que cada uno está condicionado por la naturaleza (Torres Santomé, 1998).

El sistema educativo, para explicar esa discriminación utiliza un discurso con una neutralidad y objetividad aparente. Para legitimar sus fundamentaciones, recurren a ciencias como la biología humana y la medicina y justifican así, el origen de algunos rasgos hereditarios del comportamiento del ser humano. Parte de idear una imagen predeterminada de cómo son los niños y su desarrollo de manera tal que los estudiantes que no se ajusten a ese patrón son segregados.

Esta postura biologicista logra instalar un mensaje claro: no queda posibilidad de interponerse o intervenir ante el hecho genético. La sociobiología es uno de los intentos que buscan explicar desde bases biológicas, cómo mediante la necesidad o los impulsos se expresa el comportamiento social (Wilson, 1980).

Una experiencia no afortunada de esta postura científica es el *Mein Kampf* -mi lucha-, el libro manual de Hitler (1937), donde para fundamentar su culto a una raza pura, higiénica y superior, propone la biología de la reproducción y el evolucionismo. Este es el *leitmotiv* en que basa la atroz violencia contra millares de seres humanos considerados racial, étnica, política y religiosamente inferiores, fundamentado por supuestos de la sociobiología de entonces.

El sistema educativo en varias oportunidades utiliza explícita o explícitamente la fundamentación biológica, basando el fracaso escolar a causa de mal formaciones o variaciones en el desarrollo del cerebro, Estas alteraciones psicofísicas son enumeradas en una larga lista de patologías: alteraciones auditivas, visuales, desarrollo motriz impropio, memoria deficiente, alteraciones en el desarrollo madurativo, falta de atención, entre otros, siendo la única responsabilidad de quien los padece.

5.5. Sujeto evaluado, sujeto medido

Según Dreyfus y Rainow (1982), la historia de nuestra cultura es convertir a los sujetos en objetos, fundamentado por Foucault (1982) a lo largo de todas sus obras, es decir la objetivación del sujeto, mediante la clasificación y división a través de procesos. Estas prácticas divisorias, procesos fundamentales en la organización de la educación, se dan tanto en el interior del sujeto como entre sujetos. El empleo de exámenes, tests, clasificaciones, descripciones de perfiles en educación, el uso de diversas formas de acceso a la enseñanza y niveles de inteligencia, capacidad e identidad ejemplifican estas prácticas divisorias. De esta manera, se construyen, transmiten, aprenden identidades y subjetividades a través de estas técnicas y maneras de organizar la pedagogía y las formas de relacionarse docentes, alumnos y currículum. La división de

grupos en avanzados y de recuperación, sin duda, estigmatiza y normaliza las capacidades de los sujetos.

La sofisticación de la tecnología, que secunda a la educación llega a convertirse en moda, crece y se difunde. Sosteniendo que las técnicas psicométricas de diagnóstico y medición de rendimientos y aptitudes alcanzan un grado de sofisticación que arrojan resultados de evaluaciones objetivamente neutrales, afirma la idea del sistema educativo como un seleccionador y captador de personas.

Sumado a lo anteriormente expuesto, la fundamentación de la jerarquización de los estratos sociales tiene un plus otorgado por la orientación psicométrica de la psicología. Esta especialidad diseña un gran número de instrumentos destinados a medir cualitativa y científicamente la inteligencia. El diseño de estas pruebas y todo lo que ello conlleva como fabricación, distribución, aplicación, evaluación entre otros, producen al mismo tiempo, un importante negocio para esta especialidad de la psicología. Dichos pretenciosos instrumentos se los llama batería de tests. Entre ellos, el que logra mayor protagonismo y difusión es el coeficiente intelectual (CI) (Torres Santomé, 1998).

Uno de los problemas más grandes que presentan los tests es que salen beneficiados aquellos sujetos que están más cercanos a los patrones culturales, es decir, no consideran los sesgos culturales; no toman en cuenta la dimensión social de su principal objeto de medición: la inteligencia. La dimensión social de la inteligencia no es una propiedad invariable del sujeto. (Tort, 1977).

El fracaso de las pruebas de medición, llegan a considerarse como indicador de la falta de un aprendizaje, de una falta de sociabilización o aptitud personal puesto que supone que las aptitudes cognitivas se logran mediante un proceso de desarrollo universalmente válido. Finalmente, este paradigma psicométrico, conformado por sus test de medición de la inteligencia, contribuye a la

legitimación con sustento científico de los logros, fracasos y las prácticas al interior de las instituciones educativas (Torres Santomé, 1998).

La creencia de que la inteligencia y otras aptitudes humanas, son a causa de la genética, está instalada en discurso familiar hasta en el de la institución. Se infiere que si un alumno tuvo un familiar con tal o cual característica indefectiblemente se le parecerá. Se juzga sin poder separar lo que es innato de aquello que se logra con esfuerzo. Tomando esta atribución de talentos, el docente, profesor o cualquier otra autoridad socialmente aceptada puede responsabilizar a la persona de sus acciones, sean éstas éxitos o fracasos. Cuando se van asumiendo implícitamente estos discursos es complicado entender el significado de nuestras acciones y más difícil aún planificar como modificarlas.

Heath (1981) en *Social Mobility*, quien sostiene que si bien la política educativa justifica sus criterios como rigurosos y científicos públicamente, en realidad no muestra que muchas veces prejuzga. La realidad es que la escuela no cambia a las personas. Su función es ponerles una etiqueta de clasificación, diagnosticando y seleccionando quienes son los más capaces, los más inteligentes y diferenciarlos de los menos aptos. Lo logra a través de un sistema de evaluaciones, exámenes pruebas, promociones y eliminaciones. De esa manera, las instituciones se convierten en una verdadera maquinaria logística de distribución selección desde la primera escolarización hasta el sujeto adulto, a través de un sinnúmero de instancias que legitiman sus procesos: pruebas, evaluaciones, controles, títulos, acreditaciones, entre otros.

A partir de los años setenta, la inquietud está puesta en buscar la manera de conseguir estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas, de modo de alcanzar objetivos que se puedan concretar con conductas cualitativamente medibles y observables que los estudiantes deben alcanzar, diseñados por la quienes sostienen la industria de las editoriales (Gimeno Sacristán, 1990).

Como se puede observar, la obsesión por el control y la eficiencia llega hasta las áreas de la conducta personal. La industrialización se apoya en ciencias

impulsadas por el autocontrol, desde los lugares de interacción hasta los personales, individuales e íntimos. Se desplaza el valor del conocimiento por metodológico. La dimensión que toma las estrategias y técnicas metodológicas, primordialmente, a la hora de la investigación y teorización, impiden ver el proceso social en el que se insertan. El objetivismo asume como realidad posible aquella dada través de lo metodológico.

Buscar consenso es lo que preocupa a los grupos que detentan el poder. Presentar lo que ofrecen como único, interesante, valioso y estrictamente riguroso y legítimo y convencer que las propuestas curriculares son a través de acuerdo y consenso es el objetivo. De esta manera, la creencia de un consenso determina la organización de los métodos de enseñanza y guiados y controlados por libros de texto.

De la misma manera, los años de permanencia en instituciones, hacen al sujeto pensar que la única forma posible de organización de cualquier espacio sea el del modelo arquitectónico del panóptico de Bentham (Foucault, 1982). Desde la organización en el salón, los juegos infantiles, las películas, la modalidad de esa estructura como única lógica. Asumiendo que el fin último del panóptico, dispositivo de poder, es el de conseguir una vigilancia permanente y el autocontrol, con una estructura espacial clara y marcada, creando la sensación de poder independiente para quien lo ejerce.

Como señala Popkewitz (1987) el problema de la enseñanza es conseguir que se aprendan las definiciones correctas de las cosas. Puesto que, si se define a los procesos de los pensamientos como manipulaciones de cualidades inconexas o nociones abstractas, sin considerar dónde, cómo, quién y cuándo se generaron y al descubrimiento e investigación como procesos lógicos de observación, comunicación, experimentación, clasificación, generalización, sólo se considerará realizar tareas predeterminadas. Es decir, procesos instructivos que consideran como prioridad e interés solo la forma de desarrollar una actividad que está establecida, o cómo realizar una evaluación, o qué recursos didácticos utilizar para tal o cual estilo de enseñanza.

En el currículum no se toma en cuenta la reflexión crítica ni cómo las pautas sociales y la creatividad condicionan el desarrollo de las ciencias. Tampoco cómo todo esto tiene influencia en la apropiación y reconstrucción de conocimientos nuevos. Los métodos no utilizan elementos sociales, humanos e históricos (Popkewitz, 1987).

5.5.1. El control de los exámenes como legitimadores

Para difundir el modelo de consenso sin que haya cuestionamiento, es fundamental el recurso de la evaluación, con la connotación tradicional y sentido de control técnico y conductista, desde la sanción y el etiquetamiento, es decir, clásico examen. Para tapar su función más disciplinaria, el examen se apoya en formalismos ritualizados, adquiriendo una dimensión visible mediante un interjuego entre la superposición de las relaciones de poder y las relaciones de saber.

A esta concepción Foucault (1982) la denomina nueva tecnología de disciplinaria de poder. Este recurso no es neutral ni ingenuo. Busca constatar cómo un saber que la institución quiere transmitir es utilizado. Es un modelo educativo utilizado como instrumento normalizador que tiene por finalidad la clasificación, la jerarquización, la valoración, la aplicación de sanciones.

Foucault (1982) resalta esas sanciones como micro penalidades dentro de las instituciones. Pueden estar generadas por causas relacionadas con el tiempo como llegadas tardes, ausencias, interrupciones; con la actividad: incumplimiento de las tareas, descuido, falta de atención; con la manera de ser: descortés, desobediente; con la palabra: charla, contestaciones; con el cuerpo: gestos incorrectos, falta de higiene, vestimenta inapropiada y con la sexualidad: indecencia, falta de recato y decoro. Considera castigo aquellos procedimientos que pueden ser desde sutiles, imperceptibles y solapados como amenazas, humillaciones y privaciones hasta los físicos.

Se puede circunscribir la palabra castigo, referenciando la definición que propone Juan Bautista de La Salle (1970) en la Guía para las escuela Cristiana

Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana, como el acto de hacer sentir al educando -por el hecho de haber cometido una falta- humillación, vergüenza, indiferencia, frialdad, quita de responsabilidades o privilegios, asilamiento, entre otros.

Foucault (1982) considera que el examen tiene tres objetivos: el primero, invertir la economía de la visibilidad de poder, mostrando una supuesta objetividad y neutralidad que garanticen una hipotética igualdad de oportunidades frente a injusticias y favoritismos de los docentes. El segundo, documentar la individualidad, utilizándolo como pruebas reforzadas por el poder de la escritura. Ese cúmulo de documentos sirve para comparar, clasificar, categorizar, establecer normas y tomar medidas. Sostiene la idea de quienes detentan el poder, de que toda persona es factible de ser analizada y clasificada. Esto permite la corrección y distribución supuestamente objetiva. Y por último, clasificar a cada sujeto, convirtiéndolo a cada uno en un caso particular. Con sus técnicas documentales y cada caso específico conforman un objeto de conocimiento, método de control y dominación. El examen como un instrumento de poder con un supuesto valor científico que permite ejercer el poder.

El examen combina las técnicas de una jerarquía observadora y las del juicio normalizador. Se trata de una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar. Facilita la visibilidad respecto a los individuos mediante la cual se les diferencia y juzga. (Foucault, 1979, p.175)

Cabe señalar, que los exámenes alejados de su función educativa, se transforman en un incentivo. La mayoría de los casos, deviene en la motivación primordial de los logros de los esfuerzos que los propios los alumnos realizan para superarse. Como así también según la exigencia que demanden, terminan jerarquizando la actividad según el grado de dificultad. Muchas veces los profesores realizan propuestas de enseñanza y aprendizaje totalmente opuestas a la manera de evaluar (Foucault, 1979).

5.6. Teorías de la reproducción: *habitus* y violencia simbólica

Uno de los primeros intentos de legitimar cualquier realidad a través de la construcción de un currículum científico, se da en momentos en que se utilizan como parámetros a la ciencia positivista, los intereses de la economía y la eficacia de producción. De esta manera los intereses educativos son pospuestos a los económicos, resolviendo cualquier problema educativo como el de una empresa.

Torres Santomé (1998) recuerda que el utilitarismo conservador es quien hace las propias críticas a la inoperancia del currículum escolar que se estaba desarrollando. Obviamente que la lectura la hace desde los intereses de la rentabilidad económica. La decisión de que contenidos se van a enseñar va a estar basada en los intereses de los empresarios y no en el de los alumnos. Esto conlleva, a que la forma de establecer y juzgar los trabajos escolares es a través del método de análisis de tareas. Concretamente, se analizan las actividades y destrezas necesarias que demanda un trabajo y de ahí se desarrolla un programa educativo para habilitar.

La psicología conductista les sirve de marco de apoyo también. Describiendo al sujeto y sus comportamientos sólo en términos de estímulo-respuesta, sirve como soporte técnico y científico para el desarrollo y planificación de programas educativos y para el análisis mismo de las tareas. Esto hace que la teoría y la práctica del currículum se transformen en una ciencia aplicada.

Uno de los que sostiene manifiestamente que de los procesos técnicos y de los procesos de aplicación de las reglas técnicas debe surgir el currículum, es Tyler (1977). Se esfuerza por otorgarle a la filosofía un lugar importante dentro de la formación del currículum pero el énfasis mayoritario lo tiene la psicología del aprendizaje que lo lleva a plantear un modelo conductista y tecnológico del currículum. El autor afirma que en la formulación de los objetivos es fundamental puesto que ayuda a resolver dos puntos importantes: seleccionar las experiencias de aprendizaje y garantizar una objetiva y pública evaluación a través de instrumentos validados como tests y cuestionarios.

Queda así expuesto que lo que importa es lo que está planificado y lo que se prevé, llevando la función de la escuela y del currículum a un reduccionismo.

Tyler (1977) sostiene también, la importancia de la comunicación de los resultados de las evaluaciones a los tutores, padres y comunidad. La función de los docentes queda reducida a un desempeño técnico. Deben ocuparse de alcanzar las metas planificadas y diseñadas en los programas por especialistas y políticos. Queda claro así, que la institución escolar, apuntalada por el Estado a través de regulaciones normativas y organismos de supervisión técnica, cumple un rol de reproducción social, económica y cultural.

Este modelo conductista tiende a considerar, en términos de poder, al currículum, la escuela y el aula separados del conocimiento y a la cultura independiente de la política. Todo conflicto social referente a la cultura o el conocimiento son omitidos. Es más, toda injusticia social, política, cultural, religiosa, económica se busca solucionar a través de una ingeniería del comportamiento.

El psicólogo Skinner (1967) es uno de los que, defiende y propone que el foco debe estar puesto en la modificación de las conductas a través de la tecnología conductual. Lo ejemplifica claramente en su utópica novela *Walden Dos* donde plantea cómo una elite que detenta el poder se convierte en ingeniera social de una sociedad perfecta.

Los conductistas sostienen que la ingeniería del comportamiento aplicada en el laboratorio se puede trasladar al ámbito educativo, como maquinarias de enseñanza, idea derivada de las famosas cajas de Skinner (1979) usadas en investigaciones de animales. Esta tecnología finalmente pretende anteponer la función del docente al del programador con mayor capacidad de decisión. Esto genera desconfianza en la formación y capacitación del profesor y pone a la evaluación en un lugar de control.

Se piensa a la institución educativa como una institución neutra, alejada de toda realidad de lucha y conflicto que, los diferentes grupos y clases sociales

pueden tener. Son las necesidades del sector económico las que marcan la utilidad del conocimiento. La desprofesionalización de los docentes es una constante, y no cuestionan quien decide los objetivos. Su preocupación está focalizada en los métodos.

A raíz de este posicionamiento conservador, surgen los grupos de teorías, acompañadas por el marxismo, que consideran a las instituciones educativas como lugares de privilegio para la difusión, reconstrucción y control de contenidos culturales y de las subjetividades que regulan el comportamiento. Esta perspectiva considera que el bagaje cultural que tiene la escuela es producto de construcciones socio históricas resultante de las diferencia de intereses culturales, políticos, religiosos, económicos de los diversos grupos sociales. (Torres Santomé, 1998).

Surgen así, las llamadas Teorías de la Reproducción, quienes consideran las instituciones educativas como esenciales para la socialización de los alumnos y la reproducción de las relaciones sociales y económicas. Coincidentemente con las teorías anteriores liberales y tradicionales, estas también otorgan al alumno y docente un rol no activo, sin resistencia a lo ya establecido.

Dentro de estas teorías de reproducción, Torres Santomé (1998) distingue tres posiciones claras: En primer lugar, la reproducción social, con Althusser (1977) y su obra *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*, como exponente clave. Para él, la escuela, la cual considera una caja negra, es uno de los Aparatos Ideológicos del Estado, entre otros, el religioso, familiar, jurídico, político, cultural, y ocupa un lugar clave en las relaciones sociales y económicas. Su función es dominante y desempeña un rol protagónico en la reproducción y explotación capitalista. Tiene la posibilidad de albergar al sujeto gran tiempo de su vida. Es por medio de la reproducción de cualificaciones y la subordinación a las reglas impuestas, rutinas, división de trabajo, entre otros, que se consigue la reproducción de la fuerza del trabajo. Alumnos y maestros son obedientes y pasivos.

En segundo lugar, la teoría de la correspondencia, entre las instituciones educativas y las instituciones de producción de una sociedad industrializada. Según el investigador Jackson (1991) en la institución educativa se manejan acuerdos y códigos desiguales entre el poder de los docentes y de los alumnos. Son modelos impuestos por los adultos y aunque se los presente de una manera respetuosa y democrática a los alumnos, es similar a la responsabilidad que tiene el guarda cárcel, preparándolos para la cadena de producción. Los alumnos aprenden a cumplir órdenes y posponer sus necesidades desarrollando hábitos de trabajo.

Es Jackson (1991), uno de los primeros en utilizar el término currículum oculto, sosteniendo que la institución educativa tiene una función que desempeña en forma no explícita y que por medio de las rutinas y la manera de organización están directamente relacionadas con la vida de producción adulta. Es uno de los primeros investigadores que pone atención en la relación entre lo que dicen los profesores sobre el trabajo que realizan y la realidad que se vive en el interior de las aulas. Esto da cuenta que la enseñanza es una actividad más compleja de lo que se suele suponer. Su fundamental preocupación reside en entender y describir las concepciones implícitas que tienen los docentes sobre que son los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este autor, marca que la dinámica de la vida social en la institución educativa está supeditada a tres condiciones que influyen de manera determinante en la clase, en primer lugar, La masa: la mayoría de las actividades realizadas en la institución educativa es con otros o en presencia de otros, una suerte de “parte del montón” a modo de adaptación para la vida en sociedad; en segundo lugar, El poder: el espacio educativo se presenta como un lugar con marcada definición del poder entre poderosos y débiles; y en tercer lugar, El elogio: en el ámbito educativo, el estudiante no sólo es visto por lo que hace sino que importa además lo que el resto piense de él, quien ha sido sistemáticamente sometido a procesos de evaluación (Jackson, 1991).

Anteriormente, Dewey (1938), hace mención sobre las actividades escolares que, suelen producir un aprendizaje colateral más significativo que los del

currículum explícito. Es así como el docente se preocupa por imponer autoridad y enseñar a obedecer. Las dimensiones estéticas edilicia y personal son foco de aspectos del orden y la obediencia. Los contenidos son importantes, pero más aún lo es que los alumnos respeten sus lugares, sus turnos, pidan permiso, guarden silencio, adquieran rutinas. Así el alumno sabe que constantemente es evaluado y que si irrumpe en el cumplimiento de esa monotonía cotidiana tendrá sanciones. La estructura jerárquica y de rutinas de aprendizaje que provocan las instituciones escolares, están marcadas por las instituciones fabriles y comerciales. Este proceso se da sin plena conciencia de los actores.

Esa concepción del currículum oculto plantea una visión no muy negativa. Finalmente su misión está dada en dar continuidad a las normas y valores dominantes y mantener así el orden social. No se discute en términos de su importancia ideológica y política que mantiene una sociedad de clases. Es decir, que niega la posibilidad de emancipación por considerarlo algo no controlable por sus usuarios directos: los docentes y los alumnos.

Sin embargo, Jackson (1991) observa que en bastantes ocasiones el alumno responde con protestas no explícitas como incumplimiento de tareas a modo de rebelión. De todas maneras, estas disconformidades no llegan a cambiar el rumbo del objetivo real del currículum oculto, recurso para la reproducción, cohesión y estabilidad de las relaciones sociales de distribución y producción. Esto no lo señala el análisis sesgado de este autor quien se focaliza en la cotidianidad en los salones de clase, sino autores posteriores a él como Bowles y Gintis (1981).

Cabe señalar, que Jackson (1991) marca el inicio de las investigaciones etnográficas, innovando en el campo de las metodologías cualitativas en el ámbito educativo, concentrando su mirada al interior de las aulas y contrariamente, las investigaciones cuantitativistas de Bowles y Gintis (1981) tienen el objetivo de buscar vínculos entre el ámbito escolar y otras esferas sociales. Estos últimos, impulsados por un radicalismo teórico apoyan un movimiento socialista revolucionario que termina reforzando las estructuras

olvidando el papel de los actores, considerándolos inactivos. Luego de analizar su modelo teórico llegan a la tradición del pensamiento liberal educativo. Así, el debate escolar gira alrededor de dos posturas liberales, por un lado, el pensamiento de Dewey (1978) y el movimiento de la escuela Democrática; y por otro, la escuela Tecnocrática y Meritocrática derivada de la economía neoclásica y del funcionamiento.

Tres son los principales objetivos que persigue este pensamiento liberal en el ámbito educativo. El primero es la función integradora de la educación a través de la continuación del trabajo en el aula al mundo adulto; el segundo, la contribución y favorecimiento de los niveles de igualdad y el tercero, estimular el desarrollo del sujeto para su realización personal, potenciando lo cognitivo, lo emocional, lo físico, lo estético y lo moral.

Cabe recordar que, este pensamiento político liberal, apoyado en la corriente tecnocrática y meritocrática sostiene la igualdad de las personas al nacer, restando importancia a herencia genética, que los condicionamientos sociales y económicos se pueden contrarrestar y por consiguiente todo es mérito del esfuerzo personal e individual. Los incentivos con sus peculiaridades de premios y castigos son los que etiquetan las características individuales que requiere el ámbito económico. Es sistema de interrelaciones personales, disciplina y recompensa se refuerza al interior de la familia y la sumisión a la autoridad como atributo para la inserción laboral (Bowles y Gintis, 1981).

En referencia a la influencia de la familia y su rol en la reproducción social y laboral, Coleman y Husén (1989) señalan, que pese a las transformaciones que sufre la institución familiar, sigue siendo importante el apoyo a aceptar el juego meritocrático que genera el sistema educativo. Sobre todo cuando el rango social no cuenta con un círculo de amistades como recurso para conseguir un empleo o carecer de la posibilidad de heredar alguna actividad comercial.

Obviamente que en este proceso de etiquetado va a depender de qué tipo de institución se asista y la elección o posibilidad de acceso marcado por los recursos financieros, ya son un proceso de segregación en sí mismos. Son, la

familia y luego, la institución escolar quienes conforman en la conciencia de las personas las estructuras de poder económico y los privilegios. La teoría de la correspondencia olvida las contradicciones y resistencias que se dan en las instituciones educativas, así como lo que sucede con las dimensiones de sexo, raza, clase y cómo afecta a los actores en sus relaciones.

El currículum oculto no es resultado de una planificación, tampoco se evalúa ni se desarrolla. De hecho no se explicita, funciona de una manera implícita por medio de las rutinas, contenidos culturales, interacciones y da como resultado la reproducción de la esfera económica con sus características principales y dimensiones. Las reglas y rutinas que se desarrollan en el interior de aulas y salones de clase, no se verbalizan por lo menos de manera clara, y mucho menos, se piensan o razonan, solo se establecen y asimilan. Los estudiantes se subordinan a la dependencia de sus maestros. Los alumnos no se ven obligados a tomar iniciativa y se autodefinen como con capacidades limitadas por la obsesión por enseñar a obedecer de sus superiores (Willes, 1981).

Finalmente, en tercer lugar, la reproducción cultural. El análisis teórico que realiza Bourdieu (1977) en su obra *La reproducción* es otra postura que da cuenta de cómo la institución educativa es reproductora del orden social y cultural, generando una producción y estratificación social a la vez que sostiene la sociedad capitalista. Pierre Bourdieu sostiene que esta estratificación social está dividida en jerarquías de clases la cual se ampara en lo que denomina violencia simbólica, entendiendo por tal, a la ruptura de todas las concepciones y representaciones espontáneas de la acción pedagógica como acción no violenta, la cual se incorpora a una teoría general de la violencia, pero legítima.

La teoría de la violencia simbólica busca dar explicación a tres puntos importantes: en primer lugar, la manera en que pueden mantener, su posición dominante, algunos grupos sociales gracias a la garantía que le ofrece la educación. En segundo lugar, la definición de la cultura dominante otorgada sólo por ciertos grupos sociales de privilegio. Y por último, la manera arbitraria que ciertas normas, valores y contenidos tienen consenso y se legitiman condicionando los procesos de socialización.

Esta teoría intenta demostrar la desigualdad de los éxitos y los fracasos en las instituciones educativas y cómo se van sancionando y excluyendo a los menos favorecidos. Una de las razones fundamentales que argumenta Bourdieu (1966), es que la institución educativa por más que pretenda mostrarse como equitativa y compensadora de desigualdades sociales, no lo es. Sólo que se deposita en ella una gran confianza a través de un discurso que, critica un modelo de sociedad pero que no hace más que legitimarlo. Las instituciones educativas sostienen los criterios de selección, procedimientos orientación y control a través de métodos pedagógicos avalados por las propias reformas educativas, perjudicando a los menos favorecidos.

Esa falsa neutralidad con la que se muestran las instituciones educativas consiste en proclamar derechos y obligaciones de los sujetos, considerándolos iguales, a pesar de que no lo sean. Visiblemente, un proyecto curricular no toma en cuenta que el alumno llega a la institución con un capital cultural proporcionado por la familia y el entorno, fruto de una educación no formal y además trae consigo expectativas de qué es y qué espera de la cultura, lo que va a contribuir a la reproducción de las estructuras jerárquicas y relaciones de clase.

Si en algo se vino esforzando la educación más conservadora fue en procurar difundir y convencer, de manera especial a los propios fracasados del sistema educativo, con la ideología del don, ésta al considerar las aptitudes y disposiciones personales como innatas y, por consiguiente, los éxitos educativos y profesionales como fruto de esta dotación genética y del esfuerzo personal, contribuye de modo irremplazable a perpetuar la estructura vigente de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarlas disimulando las responsabilidades de carácter más colectivo (Torres Santomé, 1998, p.91).

Es mediante la acción pedagógica que se va a ejercer la violencia simbólica, como un poder arbitrario de un arbitrario cultural. Esto atañe a todas las acciones de instrucción, desde la familia hasta grupos que no tienen un propósito expreso de impartir educación o las mismas instituciones educativas. La relación desigual en la comunicación hace que el grupo de mayor poder imponga una selección arbitraria de la cultura, por eso se considera a esta acción violenta. Y para disimular esa imposición se acude a la utilización de

estrategias válidas como el concepto de autoridad pedagógica, cuya delegación de autoridad deviene en concepto de representante de los grupos sociales que impone el arbitrario cultural. Pero para que quede autorizada a transmitir lo que impone y controlar que el proceso de inculcación, se vale de un sistema de recompensas y sanciones.

Ese trabajo de inculcación, es una acción pedagógica que conlleva un trabajo pedagógico, desarrollándose en un lapso de tiempo lo suficientemente intenso como para dejar una marca en el sujeto. (Bourdieu y Passeron, 1977). Este producto de la interiorización de la cultura dominante, es un proceso de socialización que provoca en cada sujeto, lo que Bourdieu y Passeron (1977) denominan, *habitus*. Éste se constituye por medio de las prácticas pedagógicas y es, a partir de sus prácticas que se sostiene el arbitrario cultural, garantizando así la subsistencia de la cultura. Asimismo, cada cultura se atribuye un código común el cual se asocia con palabras con un mismo sentido, con obras iguales y comportamientos similares, y por supuesto comparten las personas miembros de esa cultura.

Para que el *habitus* se construya y sea perdurable es fundamental que el trabajo pedagógico que le da origen esté legitimado, consumiendo esa arbitrariedad cultural. Y todo aquello que no esté circunscripto por el arbitrario cultural impuesto por la acción pedagógica, no se tendrá en cuenta y queda excluido. Se aprende a no darle valor a formas culturales diferentes a la legítima, incluso se tornan aliados los sectores cuyas culturas son marginadas.

Bourdieu (1966) señala la importancia que tiene el sistema de enseñanza de auto reproducirse para garantizar el trabajo pedagógico reglamentado, trabajo escolar, realizado por los agentes de reproducción. Para realizar la inculcación escolar es preciso que los profesionales tengan una capacitación homogénea e instrumentos que ayuden en su trabajo. Estos agentes se valen de principios pedagógicos -rutinas proporcionadas por el currículum oculto- que son adquiridas de manera inconsciente, sin reflexión ni fundamentación. Por consiguiente, se puede considerar como una cultura rutinizada a la cultura escolar.

Se produce así un proceso de reproducción que no tiene manera de interrumpirse. La posibilidad de decidir, intervenir o actuar de los sujetos pasa a un plano secundario, sus subjetividades están diluidas y funcionan de manera pasiva. Para hacer efectiva la teoría de la reproducción es necesario que los contenidos de aprendizaje sean divulgados en los textos obligatorios como así también las experiencias de la cotidianeidad dentro de las aulas.

5.7. Producción, resistencia y prácticas contrahegemónicas

Con respecto a las teorías de la reproducción, cabe señalar que no trabajan sin presencia de conflictos y que no siempre logran su propósito, como así también se pueda afirmar que todas las prácticas sean pensadas con el objetivo de molestar a las clases menos beneficiadas. Y no se puede comprobar que el currículum oculto esté intencionalmente planificado para ser utilizado en la institución educativa, es decir, que esa inculcación de valores y normas que conlleva este en directa relación con una sociedad injusta (Apple, 1989).

Más allá de que estas prácticas anestesian a los sujetos, éstos gozan de una autonomía relativa que les permite realizar acciones opuestas a lo que espera la reproducción. La resistencia es un concepto clave que superar las teorías de la reproducción. Las corrientes neo-marxistas, vinculadas a la escuela de Frankfurt, la sociología crítica, la etnografía y la aplicación de investigaciones cualitativas buscan descifrar lo que sucede al interior de las aulas a partir de los fundamentos que los anteceden. Estos modelos observan las resistencias que se producen y toman a la institución educativa no solo como sistema de reproducción sino también como de producción (Torres Santomé, 1998).

Un ejemplo de la cultura de la resistencia son las acciones que realizan los alumnos para pasar exitosamente los exámenes-instrumentos controladores de la ideología. Es así como se valen de un arsenal de artificios más o menos complejas para demostrar que poseen las destrezas y dominan las técnicas y procedimientos que supuestamente deben lograr en ese lapso de tiempo para seguir permaneciendo en la institución educativa y que la tarea del profesor se muestre cumplimentada. Pero como señala Popkewitz (1987), al tiempo que las

ceremonias y rituales de las instituciones educativas intentan mostrar una homogeneidad ilusoria, hay una diferenciación real de lo que se enseña y aprende.

Willis (1988) ejemplificó la cultura de la resistencia con su investigación etnográfica del seguimiento de un grupo de alumnos de clase más desfavorecida. Mostrando la conexión entre el mundo educativo y el laboral. Estos adolescentes crean una contracultura de rebeldía y resentimiento, asignándoles el término *lads*-colegas, tratando de mostrar una forma de enfrentar la realidad de las exigencias de la cultura oficial que sea menos dolorosa. Sus comportamientos, vestimenta, lenguaje, peinado, actitudes de superación, alcohol, tabaco, libertad sexual, ruptura de reglas, muestran su oposición y disconformidad. Ellos crean una cultura informal que los diferencia, no reproducen sino que producen una cultura del rechazo. Dudan de la promesa de igualdad de derechos y saben que su futuro es semejante al de sus familiares y círculos más próximos.

Al mismo tiempo, Willis (1988), enfatiza que la relación entre la institución académica y el hogar es de dependencia, son ejes similares. Los padres y tutores suelen recalcar la importancia de pertenecer a tal o cual institución de prestigio, las calificaciones, las certificaciones, y así lograr asegurar el futuro y mejorar el status social. En referencia a esto, Torres Santomé (1998) sostiene, que es importante analizar y no quedarse en la metáfora de la reproducción de Althusser (1977), ya que no se tiene en cuenta las relaciones de poder que interactúan y las luchas que se dan.

Por otro lado, es fundamental, en términos gramscianos, el rol del profesor-intelectual, puesto que es él quien debe poner empeño en entender las dimensiones ideológicas de la educación, analizar cómo refuerzan y resisten las diferentes ideologías producidas por los distintos grupos, comprender las contraculturas que se generan y cómo condicionan a los alumnos.

5.8. Las estrategias docentes

El rendimiento de los alumnos está afectado por las expectativas que tienen sobre ellos los docentes, basándose en cómo interpreta los comportamientos. Los resultados académicos de los estudiantes están justificados por los profesores, como así también su trabajo mediante teorías implícitas. El docente reflexiona sobre sus prácticas y explicita lo que cree que puede tener incidencia en el logro o fracaso de las tareas.

Evidentemente, estas reflexiones, creencias, pensamientos que fundamentan las estrategias didácticas de los docentes van a afectar y marcar las expectativas y pensamientos de los alumnos. Torres Santomé (1998) sostiene que está fundamentado y evidenciado que el convencimiento del alumno que puede superar todos los desafíos que le presentan para lograr estar en la institución, es uno de los factores decisivos vinculado al rendimiento académico. Lo que el estudiante piensa sobre el éxito o fracaso de sus tareas influye directamente en sus ganas de aprender y seguir adelante. Su motivación aumenta con los éxitos logrados. Además, el incentivo e interacción continua del profesor colabora a que los resultados obtenidos por los estudiantes sean mejores.

Por eso, es importante que dentro de la planificación se tenga en cuenta no sólo las necesidades acordes a los contenidos a enseñar y las necesidades y edades de los estudiantes, sino también la visibilidad de cada uno de ellos.

5.8.1. El etiquetamiento

Si bien los hábitos y expectativas de alumnos y docentes, está regulado por el contrato didáctico, considerando tanto los contenidos culturales con sus normas explícitas y las implícitas, cabe recordar que esas relaciones no son construidas en la institución educativa como un espacio aislado, sin un contexto social, económico, cultural e histórico. Por el contrario, son estas variables contextuales que condicionan las subjetividades de los actores.

En el mismo sentido, el rol del docente, clave en las características y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, va a estar definido por su formación, su cargo, su origen, su sexo, su historia e influenciará en las ideas e imágenes que va formando de sus estudiantes. Esto a su vez, no sólo va a influir en su rol docente sino que va a marcar los estándares idealizados de qué es un buen estudiante para él. Todo esto refuerza y sostiene la acción del docente sobre el plan simbólico (Torres Santomé, 1998).

Obviamente, que las variables organizativas y normativas específicas de cada institución son condicionantes situacionales también realizan una función de justificación sobre el plano simbólico del accionar de los profesores. Las interacciones interpersonales entre los docentes y los mismos estudiantes son procesos esperables dentro de una institución. Pero, ocurre que dichos intercambios no son equitativos, se pueden apreciar diferencias no solo entre diferentes sexos sino también del mismo sexo.

Torres Santomé (1998) propone analizar cómo los docentes tienen en cuenta a sus estudiantes según el grado de visibilidad o invisibilidad, relacionándolo a los comportamientos de los estudiantes y el éxito en las propuestas de trabajo que presenta el docente. La visibilidad está dada por aquellas conductas que dentro de la institución académica se hacen notar, que el profesor puede catalogarlas como negativas o positivas pero que terminan describiendo al estudiante aunque ya no esté. Las conductas físicas son una de las características con las que se traduce la visibilidad. Por ejemplo: buenos o malos comportamientos, excelente o mediocres habilidades, entre otros.

Otra manifestación de las características de la visibilidad, son las verbales, es decir, que la manera de mostrarse de los alumnos es a través de intervenciones verbalizadas: contestan, interrumpen, gritan, responden, de una manera llamativa, bien o mal, con vocabulario impropio o correcto. Tanto las de comportamiento físico como las verbales pueden darse de una manera simultánea o alternada.

Pero para catalogarlas con un significado verdadero se las considera en dos grupos: por un lado, las conductas agresivas y de protesta y por el otro, las conductas aplicadas. Aquellas conductas físicas o verbales catalogadas como agresivas, llevan a los docentes a etiquetar a los alumnos como contestatarios, agresivos y mal educados. Son éstos, blancos de castigos y reprimendas permanentemente. La violencia psíquica, como la ironía, es una de las formas de respuesta que se suele dar a estos alumnos y la ridiculización, a los más sumisos.

No sólo por las conductas y el proceder, los docentes etiquetan a sus estudiantes. Muchas veces manifiestan favoritismo, preferencia o rechazo según la apariencia física de sus estudiantes lindos, feos, flacos, gordos, entre otros, otorgándoles otros beneficios como su atención. Los estudiantes que reúnen las expectativas positivas de los docentes y de los mismos alumnos son considerados aplicados y calificados por quienes lo rodean como activos, listos, inteligentes, simpáticos, agraciados. Todas estas cualidades permiten ver también actitudes positivas hacia el profesor que las adjudica e incluso hacia la institución educativa (Torres Santomé, 1998).

Este tipo de estudiantes se muestra de diversas maneras, haciéndose notar de manera positiva logra altos nivel de visibilidad hacia el docente. Enseguida captan qué es lo que les gusta a sus docentes y se focalizan en tratar de complacerlos. Esto le posibilita adquirir la etiqueta, que por cubrir las expectativas positivas, se ve beneficiado con la atención y ayuda del profesor. Se inicia un círculo de refuerzo y de estímulo permanente, ya que estos estudiantes, cuyo desarrollo se ve más favorecido, adquiere una imagen positiva de sí mismo, que se esfuerza por conservar.

Ahora bien, la invisibilidad dentro de las instituciones académicas y más precisamente, dentro de las aulas está representada por aquellos estudiantes que pasan desapercibidos frente a los ojos de los docentes. Ya sea por timidez, por marginalidad, por falta de atractivo físico, falta de talento, no se caracterizan por demostrar un su accionar visible y pasan a ser etiquetados como parte del montón. Estos alumnos pronto se acostumbran a que las

deficiencias que provocan su invisibilidad ante los ojos de sus profesores y las dificultades que ello conlleva en las tareas académicas, son únicamente culpables ellos mismos.

5.8.2. La discriminación

Por medio de las prácticas, conocimientos, destrezas, habilidades, valores explícitos o implícitos, que se desarrollan en las instituciones académicas, los alumnos se van apropiando y sintiéndose parte de ellas. Se identifican con las particularidades y forman vínculos que los relacionan con sus pares. Por contraposición se dan cuenta de que hay diferencias físicas, de pensamiento, costumbres y adquieren conciencia de que en un grupo de iguales conviven también diferentes rasgos y maneras de pensar y ser. Lamentablemente, las instituciones no tienen en cuenta las diferentes dimensiones: clase social, género, raza, y realiza una selección cultural enmascarada, generando discriminación. Comúnmente, la institución no toma en cuenta esto como un problema, es más, suelen considerarse objetivos y terminan propiciando la reproducción y producción de comportamientos discriminatorios. Los rasgos y apariencias físicas, son un condicionante para la visión de signos negativos en las expectativas.

A menudo, las instituciones se rigen con la admisión y selección de los alumnos, basándose en diferentes argumentos- vacantes limitadas, calidad educativa y formativa, entre otros. Para ello utilizan criterios prioritarios diversos que sesgan y segregan las posibilidades de acceder: por proximidad al domicilio, perfil del aspirante, etc. Las expectativas negativas basadas en rasgos y apariencias peculiares llevan a los alumnos a producir un odio contra sí mismos, a ocultar, disfrazar o suplir esos rasgos para sentirse admitidos de acuerdo a los modelos previstos.

Evidentemente, una limitante fundamental para enfrentar esta problemática, es la falta de información en la formación y capacitación del docente que le permita reflexionar y accionar con sus prácticas. La perpetuación de ideas, valores y destrezas como recetas de las clases son las que terminan

dominando las prácticas docentes. Basar las mismas en las ideologías de la vida cotidiana en forma de automatismos definidos sobre la base del sentido común, no permite develar el significado y los valores de tales conductas.

El currículum tiene diferentes momentos de construcción y reelaboración –la institución, el cuerpo docente, cada profesor y sus alumnos dentro de la clase. Cada uno de ellos juega un papel importante y decisivo, con agrado de autonomía significativa que habilita a que las contradicciones sean más grandes y se realicen relecturas. Por consiguiente, los docentes y estudiantes no son personajes pasivos sino actores activos que pueden hacer valer sus derechos, reclamando por prácticas críticas que repudien el etiquetamiento, la discriminación y la marginalidad que provocan contradicciones y resistencias que pueden ser erróneas y no llevar a ninguna parte, produciendo daños irreparables y hasta peligrar la integridad del sujeto.

...el currículum oculto se construye con la participación dinámica de los alumnos; con las experiencias, sentimientos e ideas de todas las personas que forman parte del proceso educativo. Más aún, late en el ambiente físico y humano del aula, como un plus educativo que cada alumno percibe y se hace propio en la medida de su sensibilidad, carácter y madurez personal (Everett, 2003, p.3).

Desde que Jackson (1991) utilizó el término de currículum oculto, en 1968, las investigaciones sobre este tema han observado los aprendizajes implícitos de los alumnos durante su permanencia en las instituciones educativas. Quedando así, visibles y expuestas normas, valores y relaciones sociales encubiertas, y que, comúnmente, se las considera propias de la vida institucional. Esto deja ver cómo los estudiantes aprenden a aceptar o resistir esa cultura institucional.

1.6.6. Conclusiones del marco teórico

Los factores socio-ambientales y culturales son considerados un pilar influyente en los trastornos en la alimentación. El macro-contexto social viene determinado por elementos que en líneas generales, se confunden entre sí, y que se especifican como: la familia, las exigencias sociales e institucionales, las relaciones de amistad, la publicidad, la información, la comunicación. Estos

elementos son necesarios para adaptarse al patrón de conducta presente en la sociedad, y por tanto, son susceptibles de generar determinadas actitudes y comportamientos; en algunos casos, y siempre que exista un terreno abonado para ello, proclives a los trastornos en la alimentación (Carrillo, 2003).

Se debe mencionar, dentro de estos factores socio-ambientales enseñan a modelar las percepciones que se tienen de la realidad. Para Pearson (1993), el medio influye en la autoimagen del individuo como impulsor de modelos estéticos: “Ser obeso se sitúa en nuestro inconsciente colectivo de forma negativa. Tener en cuenta la presión que ejercen nuestros cánones estéticos preestablecidos, y la discriminación que supone en este aspecto no ajustarse a ellos” (De Llanos, 1992).

La danza, como educación corporal y artística, posee una gran importancia en la adolescencia debido a que es un vehículo que, conecta los aprendizajes físicos y cognitivos (Navas, 2007). La presión estética ejercida sobre el aspecto físico a la hora de acceder al mundo de la danza es una realidad. La presencia exterior es importante y excluyente. El ingreso y admisión requiere de un examen físico donde, además de las medidas antropométricas, se evalúa la estética y fisonomía del cuerpo con los parámetros de las figuras etéreas del ballet clásico.

Las prácticas y disciplinas de alta competencia que impliquen un compromiso corporal intenso, son consideradas como actividades de riesgo ya que exigen estar delgados. Alonso y Fernández (2005) sostienen que considerables investigadores reconocen una mayor incidencia de los trastornos en la alimentación en el mundo del alto rendimiento. Más del 60% de las mujeres deportistas profesionales experimentan un trastorno en la alimentación. En estos casos, se vivencia el ejercicio y/o la alimentación como una obsesión que conduce a graves patologías. La adolescencia, momento de cambios físicos y psíquicos, es una población vulnerable a padecer trastornos en la conducta alimentaria.

La adolescencia es una etapa de vulnerabilidad y transición en la vida del sujeto. Para Merani (1979) el término *adolescencia* hace referencia a una de las etapas de desarrollo que transcurre el ser humano, y su aparición está señalada por la pubertad. Este fenómeno biológico prosigue durante varios años, sobre el plano somático, físico y psíquico, hasta la formación completa del adulto.

Para Dulanto (2000) este proceso de tránsito que se extiende desde los 13 a los 20 años aproximadamente, se determina por varios factores que son: la vida en familia, la experiencia escolar, el marco cultural que ha estructurado el mundo social para la puesta en práctica de normas y límites que forman la base educativa y explican la experiencia de vida comunitaria, y las condiciones económicas y políticas que imperan en la generación que pasa por la experiencia de ser adolescente.

La investigación en trastornos en la conducta alimentaria exige articular aspectos subjetivos con fenómenos sociales, a actualizar, en suma, la concepción clínica para ponerla a la altura de los tiempos que se viven. Aparicio (2007), en su artículo titulado *Patologías de consumo*, plantea que anorexia y bulimia refieren hoy a paradigmas de nuestro tiempo que representan sus excesos y sus faltas, y dan cuenta de un sujeto actual saturado. Este sujeto silenciado padece de un mandato que se podría formular: “come y calla”, dirigido a los consumidores-consumidos. Sobre este fondo del capitalismo tardío, se esbozan las nuevas y viejas patologías (Aparicio, 2007).

Bruch (1973), reconoce como tema central en numerosos pacientes con graves trastornos en la alimentación, el déficit básico de no ser una identidad propia, no ser dueños de sus propios cuerpos y de sus propias sensaciones, y con la específica incapacidad de reconocer el hambre como un signo de necesidad nutricional. Observa que estos pacientes padecen de una falta de conciencia de estar viviendo su propia vida, actúan como si su cuerpo y su conducta fueran el producto de la influencia y de los actos de los demás; esto daría cuenta de un sentido de ineficacia personal. Ser complacientes ha sido su modo de vida. Es exclusivamente en el área de la alimentación donde se sienten eficaces manteniendo una actitud estricta frente a la comida. Ese

sentimiento de ineficacia en las demás áreas, que no sea la comida y el consiguiente déficit de la identidad personal, se encuentra fuertemente vinculado a las experiencias tempranas vividas y reforzarse en la adolescencia. El aprendizaje de la criatura humana resulta difícil porque tropieza con las fantasías derivadas de los impulsos, en los que se entremezclan las tendencias vitales con las autodestructivas.

Las instituciones educativas no son lugares políticamente neutrales, paradójicamente, están relacionados directamente con el control y construcción de discursos, significados y subjetividades, reproduciendo la visión del mundo de la cultura en la que se encuentra inmersa (Milsten y Mendes, 1999). Las instituciones educativas, contextualizadas en un marco socio-histórico real y concreto, están en ceñida relación con los otros círculos de la sociedad, y cada cosa que acontece en alguno de ellos tiene implicancias, con mayor o menor repercusión, en los demás. Torres Santomé (1998) señala que las instituciones educativas son una construcción social e histórica y que la presión de los diferentes grupos e ideologías más conservadoras tratan de hacernos partícipes de la idea que todo aquello que juega a favor de sus necesidades e intereses, es inevitable, se repita, se renueve y se perpetúe.

La temática curricular, el análisis del currículum y su implementación en las instituciones educativas es un elemento fundamental para comprender la dinámica de los procesos que se dan al interior del aula y de la propia institución. Es necesario que si se habla de currículum que se desarrolla en las aulas, se tenga en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que sucede en la sociedad y de esta manera se puede entender las relaciones entre el currículum explícito y oculto de una institución educativa y las producciones culturales.

Coll (1987) define al currículum como el marco normativo y regulado que otorga la fundamentación racional sobre las tomas decisiones en el aula. Es un eslabón que se ubica entre la enunciación de principios generales y su bajada operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción. Es, lo que le proporciona sentido a la acción de la

institución, al marcar las relaciones entre sus elementos desarrollo, uso y evaluación. En líneas generales, currículum es todo aquello que se relaciona con el qué, por qué con qué, cuándo enseñar y qué evaluar. El currículum oculto influye en el modo de planificar, la forma de utilización de los materiales, los estilos pedagógicos desarrollados en la clase, la configuración de las tareas, el tipo de evaluación, el control de la enseñanza, la formación del profesorado. Afecta todo aquellos aspectos que se escapan al alcance de la institución y no están explicitados.

Torres Santomé (1998) plantea que la reflexión sobre el currículum oculto juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. Esta faceta de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo sobre lo que es habitual insistir desde la aparición y desarrollo de las teorías de la reproducción, teoría que considera a la institución educativa como reproductora de relaciones económicas vigentes en una sociedad y la meta, es la reproducción de las relaciones sociales existentes.

Es también de destacar la incidencia e influencia que tiene el docente sobre el adolescente. En el caso de la carrera de Danza, la sobre exigencia y la carga afectiva parecen ser mayores que las de una institución educacional convencional. El docente de la carrera de Danza no se limita a la transmisión de conocimientos, corrección y evaluación, sino que se coloca en un papel de tutor, desde el que continuamente recuerda a sus estudiantes la importancia de conservar un bajo peso corporal para lograr el éxito. La autoridad del conocimiento constituye el eje de la potestad del docente. Pero, mediante el acto de transmisión de sus conocimientos ejercen autoridad que ayudan a delimitar entre lo fantaseado y la realidad. La noción de realidad presupone, por lo tanto, un límite que se impone a la fantasía, siendo esto de enorme importancia en lo que atañe al dominio de los impulsos destructivos (Rutzstein, 2002).

2. CAPÍTULO II: Método

2.1. Tipo de diseño

La presente investigación correspondió principalmente a un tipo de diseño exploratorio de carácter descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se puede caracterizar como exploratorio dada la escasa información que se ha encontrado sobre los trastornos de la alimentación en estudiantes de Danza y el currículum oculto, al realizar la búsqueda de antecedentes. Además, fue un diseño descriptivo porque se buscó tener un panorama más preciso de la situación problemática, se trató de proporcionar una información sistemática para progresar en el conocimiento y generar medidas preventivas. No se pretendió establecer generalidades ni relaciones causales, pero sí se intentó indagar sobre la posible vinculación que existe entre el currículum oculto y la aparición de trastornos de la alimentación en los estudiantes de la carrera de Danza del ISATC.

El propósito de este trabajo fue investigar un problema que no se había abordado antes desde la perspectiva planteada. Hernández Sampieri et al. (2010) sostienen que los estudios exploratorios cuyo propósito es investigar un problema poco estudiado o que no se ha abordado antes y se desea hacerlo desde una nueva perspectiva, no formulan hipótesis.

Este estudio correspondió a la investigación aplicada, pues a través del mismo se persiguieron fines más directos y de aplicación inmediata, que permitiesen reconocer y evitar aquellas condiciones institucionales y prácticas de enseñanza que podrían incidir en la aparición de trastornos en la alimentación, con la intención de prevenirlos.

Se ha realizado un trabajo de campo con recolección empírica, dado que se han obtenido los datos de la indagación y recolección *in situ*. Teniendo en cuenta el tratamiento de datos, esta es una investigación cualitativa, ya que para el trabajo de la información obtenida, se manejaron datos cualitativos.

En relación al tiempo, ha sido una investigación sincrónica, puesto que el estudio de las variables se efectuó en un tiempo determinado, recogiendo datos en un solo momento, y que se describieron y analizaron en relación a ese momento. Este diseño fue de tipo no experimental, debido a que no ha habido manipulación de las variables.

2.2. Población y muestra

La población está formada por todos los estudiantes adolescentes de la carrera de Danza de 5° y 6° año del ISATC, cuyas edades oscilan entre los 13 y 19 años. Se ha elegido este segmento por significativo y abarcativo de los grupos de adolescentes donde se producen los mayores cambios corporales.

Se ha seleccionado una muestra de la población de estudiantes adolescentes que han sido elegidos “deliberadamente según ciertas características relevantes para los fines de la investigación” (Samaja 2004, p. 272). El diseño muestral fue no probabilístico, se ha realizado un muestreo intencional, por conveniencia o sesgado, ya que se ha seleccionado a los estudiantes que son representativos puesto que se cuenta con conocimiento previo de la población que se investiga (Tamayo y Tamayo, 1997) dado que son alumnos que asisten a las clases en las que el investigador se desempeña como docente.

El total de la muestra fue de 40 estudiantes, conformado por dos grupos mixtos de 15 y 25 estudiantes respectivamente. Los estudiantes pertenecen al 5° y 6° año de la carrera que tiene un total de ocho años de formación divididos en dos ciclos consecutivos de cuatro años cada uno, y un curso anual suplementario no obligatorios de perfeccionamiento.

2.3. Matriz de Datos

Tabla 1: Matriz de Datos

NIVELES DE FOCALIZACIÓN	UNIDADES DE ANALISIS	VARIABLES RELEVANTES	DIMENSIONES	INDICADORES
Nivel Supra N+1	Instituto Superior de Arte del Teatro Colón	Organización y Gestión Institucional	<ul style="list-style-type: none"> Estructura curricular Reglamento Instalaciones y equipamiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Admisión -Mediciones antropométricas -Promoción -Sistema de evaluación y Calificación -Normas disciplinarias -Formas de comunicación -Espejos
Nivel de anclaje NA	Estudiantes de la carrera de Danza de 5° y 6° año del ISATC	Trastornos en la Conducta Alimentaria	<ol style="list-style-type: none"> Obsesión por la delgadez Bulimia Insatisfacción corporal Ineficacia Perfeccionismo Desconfianza interpersonal Conciencia interoceptiva Miedo a la madurez Ascetismo Impulsividad Inseguridad social 	<ul style="list-style-type: none"> Preocupación por el peso, las dietas y el miedo a engordar. Tendencia a tener pensamientos o atracones de comida incontrolables. Insatisfacción con la forma general de su cuerpo. Sentimientos de incapacidad, inseguridad, baja autoestima. Tendencia a aceptar solo resultados excepcionales y que los demás lo esperan de él Sentimiento de alienación y desinterés por las relaciones íntimas. Dificultad para reconocer estados emocionales. Sentimiento de deseo por volver a la niñez. Exigencias de la vida adulta como excesiva Tendencia a buscar la virtud, ideales espirituales, autodisciplina y sacrificio. Dificultad para regular los impulsos y tendencia a abuso y consumo de sustancias. Incomodidad, inseguridad y escasas relaciones sociales.
Nivel Infra N-1	Prácticas en el proceso de enseñanza vivenciadas por los estudiantes	Unidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión discursivas textuales Dimensión Discursivas simbólicas Dimensión no discursivas- prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> -Normalización -Discriminación -Etiquetamiento -Violencia simbólica -Resistencia -Trastorno Cond. Alim.

Elaboración propia

Dentro de los niveles de focalización que se han propuesto en esta investigación, el nivel de anclaje corresponde a la unidad de análisis “Estudiantes de la carrera de Danza de 5° y 6° año del ISA del Teatro Colón”, el nivel supra a la unidad de análisis “Instituto Superior de Arte del Teatro Colón” y el nivel de focalización Infra a la unidad de análisis a “Prácticas en el proceso de enseñanza vivenciadas por los estudiantes”.

Para la definición de las dimensiones de la variable relevante “Trastornos en la Conducta Alimentaria” de la Unidad de análisis “Estudiantes de la carrera de Danza de 5° y 6° año del ISATC”, se ha utilizado como base el Test EDI-2, Inventario de trastornos de la conducta alimentaria - *Eating Disorders Inventory*. Este instrumento fue creado 1983 por Garner. Inicialmente contaba con 64 ítems en ocho subescalas, de a las cuales 10 años después, se le adicionaron 27 ítems en tres subescalas configurándose como el EDI-2. Es un instrumento de auto reporte muy utilizado y de fácil aplicación, cuya finalidad es evaluar los síntomas que normalmente acompañan a la anorexia nerviosa y bulimia nerviosa. Las escalas a evaluar son: obsesión por la delgadez, bulimia, insatisfacción corporal, ineficacia, ascetismo, impulsividad, perfeccionismo, desconfianza interpersonal, conciencia interoceptiva, miedo a la madurez, inseguridad social.

Para la definición de las dimensiones de la variable relevante “Organización y Gestión Institucional” de la Unidad de análisis “Instituto Superior de Arte del Teatro Colón”, se ha considerado aquellas instancias que hacen al ordenamiento y disposición del Plan de Estudio en su estructura curricular, las normativas en las cuales se basa el Reglamento vigente y la infraestructura y recursos materiales que conforman instalaciones y equipamiento que puedan vincularse con la presencia de trastornos en la conducta alimentaria. Se pensó en la gestión Institucional de la manera que la plantea Ball (2001): como un universo real de la organización de la Institución y su funcionamiento, estructurado en una red de discursos y roles, a través de reglamentos que impersonalizan al estudiante. Orden, consenso y procedimiento focalizados en los participantes individuales, en tanto parte integrante de una estructura compleja interrelacionada. Aspectos que hacen a la vida de la organización y atañen directamente al estudiante.

Para la definición de las dimensiones de la variable relevante “Unidades Discursivas” de la Unidad de análisis de “Prácticas en la enseñanza vivenciadas por los estudiantes”, se ha utilizado la discriminación que hace Torres Santomé (1998) en su libro *El Currículum Oculto de la construcción y*

reproducción de ideologías. Torres Santomé sostiene que las ideologías se construyen, funcionan, y a su vez se transmiten en situaciones sociales concretas, en lo que él denomina espacios ecológicos y tiempos específicos, a través de prácticas y medios de trabajo y comunicación determinados. En referencia a esto, explica que su funcionamiento se da no solo a través de las unidades discursivas en sus dimensiones textuales, sino también, a través de sus simbolismos, complementándose con las prácticas y las formas no discursivas en sus dimensiones prácticas. Estos discursos textuales y simbólicos están protegidos a su vez con un conjunto organizado de proposiciones, enunciados, clasificaciones, reglas, métodos (Torres Santomé, 1998).

2.4. Fuentes de datos

La fuente de datos a la que se ha recurrido es primaria, generada por el propio investigador ya que se procedió a realizar grupos de discusión comunicativo y a la aplicación del cuestionario EDI-2 a los estudiantes del ISATC de 5° y 6° año, unidad de análisis de esta investigación.

La elección de la fuente de datos estuvo sujeta a condiciones de factibilidad, viabilidad y accesibilidad:

- Factibilidad: porque se ha realizado el trabajo de campo en la institución donde el investigador se desempeña laboralmente, lo que favoreció la realización sin mayores inconvenientes.
- Viabilidad: porque se ha buscado coherencia con los objetivos planteados para esta investigación.
- Accesibilidad: porque al ser docente, el investigador contó con el material humano necesario para la muestra en forma directa.

Respecto a los criterios usados para la selección de la fuente de datos, se ha considerado:

- Calidad: mayor profundidad de la información, ya que hay un nivel de empatía con los estudiantes a agrupar por el vínculo con el investigador-docente, lo que ha permitido obtener respuestas con mayor libertad.

- Economía: la accesibilidad ha permitido al mismo tiempo, acortar y manejar los tiempos.
- Riqueza: Participación de cada miembro del grupo de discusión. Es un enfoque subjetivo de recolección de datos e información que se busca se relaciona con las vivencias, experiencias, creencias, sentimientos y sensaciones de los sujetos, que son la unidad de análisis de la investigación.
- Cantidad: Se ha considerado la totalidad del grupo propuesto ya que los estudiantes estaban en su aula.
- Oportunidad: Contexto conocido, pues es el ámbito de desempeño profesional del investigador.

2.5. Instrumentos de producción de datos

Para recolectar los datos de las variables “Unidades discursivas” y “Organización y Gestión Institucional” se ha utilizado como instrumento el Grupo de discusión comunicativo. Es una técnica cualitativa de información de orientación comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 1979). Esta técnica pretende recoger significados, interpretaciones, percepciones de las situaciones que las personas investigadas viven, expresando lo que piensan sin falsear la realidad. Las personas investigadas conocen los objetivos del estudio y saben que los resultados que se obtengan se proyectan a buscar una mejora. La recopilación de los datos se da a partir de confrontar la subjetividad individual con lo grupal, y busca poner en contacto diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista. Se intenta llevar una conversación diseñada y planeada para obtener información sobre el tema a investigar, en un marco permisivo y clima relajado. Busca conocer la opinión, sentimientos y conocimientos sobre el tema en estudio. Supone un diálogo igualitario entre los miembros objeto de estudio y el investigador. El grupo elegido es natural, es decir que se conocen entre sí y comparten actividades. A través de este diálogo, se ha construido una interpretación colectiva del tema de estudio. El valor del enfoque de la técnica elegida radica en descubrir lo inesperado, lo cual es resultado de una discusión de grupo de libre flujo. Este instrumento

recomienda la utilización de la grabación para registrar la información con previo consentimiento del grupo (Gómez et al., 1979).

Sólo se ha podido realizar la grabación de uno de los grupos, puesto que el otro no lo consintió, por lo que la toma correspondiente al Grupo comunicativo de discusión II se ha realizado en formato papel (Anexo 6 y 7: Desgrabaciones Grupos de Discusión Comunicativa).

Para la recolección de datos de la variable “Trastornos en la conducta alimentaria” se ha utilizado el EDI-2 (Garner, 1991; adaptación Rutzstein et al., 2006) es un inventario multidimensional autoadministrable que evalúa aspectos cognitivos y conductuales de los trastornos alimentarios. El test es aplicado con correcciones para la población propuesta. Es un instrumento fiable y válido para ser utilizado como herramienta de tamizaje en la detección precoz de riesgo de trastornos alimentario. Es un instrumento de autoinforme de sencilla aplicación, utilizado para evaluar los síntomas que normalmente acompaña a la anorexia nerviosa y bulimia nerviosa (Anexo 3: Cuestionario modelo EDI-2).

El EDI-2 puede aplicarse con facilidad en colegios, equipos deportivos o de danzas, y en personas que puedan tener tendencia a esta patología. Brinda información descriptiva y permite la comparación entre muestras de diversos orígenes y distintas composiciones. Es de aplicación individual y colectiva y su ámbito de aplicación puede ser realizada desde los 12 años en adelante. No especifica un tiempo limitado en su aplicación, pero generalmente, no lleva un tiempo superior a los 20 minutos. (Rutzstein et al. 2006).

El instrumento original, que data de 1983, incluía tres escalas que evaluaban actitudes y conductas relacionadas con la comida, el peso y el tipo: obesidad por la delgadez, bulimia e insatisfacción corporal; y otras cinco más generales referidas a constructos organizativos o rasgos psicológicos que son clínicamente relevantes en el caso de los trastornos de la conducta alimentaria: ineficacia, perfeccionismo, desconfianza interpersonal, conciencia interoceptiva y miedo a la madurez (Garner, 1991).

EDI-2 mantiene los 64 elementos originales y añade otros 27 que dan lugar a tres nuevas escalas adicionales: ascetismo, impulsividad e inseguridad social. El EDI se ha construido sobre la premisa de que los trastornos de la alimentación son multidimensionales y tienen causas múltiples. Está agrupado en 11 subescalas. Las tres primeras subescalas son llamadas Escalas de Riesgo y evalúan actitudes y comportamientos con respecto a la alimentación, el peso y la imagen corporal: Búsqueda de Delgadez, Bulimia e Insatisfacción Corporal. Las ocho subescalas restantes evalúan Rasgos Psicológicos asociados a los trastornos alimentarios que son clínicamente relevantes: Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza Interpersonal, Conciencia Interoceptiva, Miedo a Madurar, Ascetismo, Impulsividad e Inseguridad Social. Este cuestionario consta de 91 ítems a los que se puede responder con las siguientes seis posibilidades: siempre, casi siempre, a menudo, a veces, pocas veces y nunca (Rutzstein et al. 2006).

La descripción de las escalas utilizadas (de las que se han tomado las dimensiones de esta variable) están definidas de la siguiente manera: en primer lugar, la Obsesión por la delgadez (OD) la cual fue definida por Bruch (1982), quien detalló la obsesión por adelgazar o la búsqueda incesante de la delgadez, como la propiedad esencial de los trastornos de la conducta alimentaria. Russell (1970) ha explicado su contraste, el temor mórbido a la obesidad como el núcleo psicopatológico, tanto de la anorexia como de la bulimia. La manifestación clínica de un intenso impulso de estar extremadamente delgado o un miedo excesivo a la gordura es un síntoma principal para el diagnóstico de dichos trastornos. Los elementos de estas escalas hacen referencia a la preocupación por el peso, dietas y el miedo a engordar.

En segundo lugar, la escala Bulimia (B) que evalúa la tendencia a poseer pensamientos o a proporcionarse comilonas o atracones de comida de manera incontrolable. La presencia de este tipo de conductas es una característica propia de la bulimia y posibilita diferenciar entre dos tipos de anorexia, bulimia y restrictivo (Crisp, 1976). Hay casos de bulimia en los que no se presentan todas las sintomatologías para un diagnóstico formal de trastornos de la

conducta alimentaria, pero en la mayor parte de los casos, la bulimia severa va asociada con marcadas disfuncionales psicológicas (Pyle, Halvorson Neuman y Mitchell, 1986).

En tercer lugar está escala que mide la Insatisfacción Corporal (IC), que es la insatisfacción del sujeto con la forma de su cuerpo en general o con algunas las partes del mismo, que más inquieta a los sujetos que padecen trastornos de la conducta alimentaria, como estómago, caderas, muslos, nalgas, entre otros. La Insatisfacción Corporal se considera uno de los aspectos de la distorsión de la imagen corporal. Puede considerarse también, como uno de los principales factores responsables del comienzo y permanencia de conductas orientadas a controlar el peso en los sujetos con trastornos de la conducta alimentaria (Thompson, 1990).

En cuarto lugar figura la escala de Ineficacia (I) que evalúa sentimientos de incapacidad general, inseguridad, vacío, auto desprecio y falta de control sobre la propia vida. Bruch (1982) definió en un comienzo, el sentimiento abrumador de ineficacia como la perturbación subyacente a los trastornos de la conducta alimentaria. Conceptualmente, esta escala está íntimamente ligada con una autoestima baja o una autoevaluación negativa, pero es más amplia que estos conceptos e incluye sentimientos de vacío y soledad. Una puntuación elevada en esta escala muestra una falta de autoestima causada por tener fuertes sentimientos de falta de adecuación (Wagner, Halmi y Maguire, 1987).

La quinta escala es del Perfeccionismo (P). Esta escala evalúa el grado en que el sujeto cree que sus resultados personales deberían ser mejores. Bruch (1982) ha señalado que la disputa por alcanzar niveles de rendimientos de excelencia y perfeccionistas son propios de los sujetos con trastornos de la conducta alimentaria. Así mismo, Slade (1982), agrega que el perfeccionismo es una categoría crítica que propicia el terreno para el desarrollo de la anorexia y la bulimia. Los elementos de esta escala miden en qué grado el sujeto cree que solo son admisibles niveles de rendimiento personal excelente, y está persuadido de que tanto sus padres como maestros esperan de él resultados de excelencia.

En sexto lugar, la escala de Desconfianza Interpersonal (DI) evalúa el sentimiento de alineación general y la falta de interés del sujeto por mantener relaciones íntimas, como también, el problema para hablar de los sentimientos y pensamientos propios. Este rasgo que lo lleva a mantener a los demás alejados, es una característica psicológica importante relacionada con la presencia y permanencia de trastornos de la conducta alimentaria (Strober, 1981).

La séptima escala es la Conciencia Interoceptiva (CI) mide el grado de desorden o dificultad para reconocer y responder correctamente a los estados emocionales. A su vez, se vincula con la falta de seguridad para identificar ciertas sensaciones viscerales ligadas con el hambre y la saciedad, como así también, el desconcierto y la desconfianza en referencia al funcionamiento del cuerpo y de los propios sentimientos (Garner y Bemis, 1985).

La octava escala, Miedo a la Madurez (MM) evalúa el deseo de volver a la seguridad de la infancia. Crisp (1976) sostiene que la psicopatología principal de los pacientes de la anorexia y la bulimia es el temor a las experiencias psicológicas o biológicas relacionadas con el peso de la adultez. El sujeto cree que esta regresión le puede brindar alivio frente a la confusión de la adolescencia y los conflictos familiares. Generalmente, los pacientes expresan que se sienten más jóvenes cuando experimentan pérdidas de peso extremas, y esto puede deberse a la inversión de los perfiles hormonales maduros que forman el sustrato biológico de las experiencias psicológicas (Crisp, 1976).

En noveno lugar, esta escala del Ascetismo (A) que mide la predisposición del sujeto a lograr la virtud a través de determinados ideales espirituales, como la autodisciplina, el sacrificio, la autosuperación y el control a las necesidades corporales. Por otro lado, se sustentan en las ideas que consideran que seguir una dieta es una manera de purificación, considerando la delgadez como una virtud y el ayuno un acto de expiación. La auto imposición de restricción oral puede considerarse como de un modo de renuncia a las satisfacciones físicas (Russell, 1985).

La décima escala es Impulsividad (Im) que mide la dificultad para controlar los impulsos, como la tendencia al abuso de drogas, la hostilidad, la agitación, la autodestrucción y la ruptura de las relaciones interpersonales. La imposibilidad de regular correctamente los propios impulsos, es síntoma de pronóstico alarmante en los trastornos de la conducta alimentaria (Casper, 1990).

La décima primera escala, Inseguridad Social (IS), que evalúa el pensamiento de que las relaciones interpersonales generan tensión, inseguridad, incomodidad, insatisfacción, y carecen de calidad. Frecuentemente, los sujetos con trastornos de la conducta alimentaria tienen falta de seguridad y no viven con felicidad en sus relaciones sociales, y ello puede traer aparejado dificultad para el desarrollo del tratamiento que se aplique (Bruch, 1982).

3. CAPÍTULO III: Resultados

3.1. Tratamiento de los datos

De acuerdo con los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación, y al ser un diseño exploratorio descriptivo, el tratamiento y análisis de los datos se ha realizado mediante un sistema de clasificación (Samaja, 2004) en donde, desde los valores, se ha buscado averiguar qué variables se consideran para la conceptualización del objeto de estudio, efectuando los siguientes pasos:

En primer lugar, se buscó discriminar la presencia de conductas relacionadas con riesgo de “Trastornos en la conducta alimentaria”. Para la valoración de estas conductas, se utilizó el cuestionario EDI-2 por lo que el tratamiento y análisis de estos datos se realizó a partir de los conglomerados formados por la respuestas similares relacionadas con conductas sintomáticas de trastornos en la alimentación. Se observaron los diferentes conglomerados de respuestas de los participantes, relacionando los datos según las conductas expresadas en el Instrumento de producción de datos, como indicadores de las dimensiones de la variable TCA: Obsesión por la delgadez, Bulimia, Insatisfacción corporal, Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza interpersonal, Conciencia interoceptiva, Miedo a la madurez, Ascetismo, Impulsividad e Inseguridad social.

Para la corrección e interpretación de los datos, de las 11 subescalas se han considerado las tres primeras subescalas: Escalas de Riesgo, para evaluar las actitudes y comportamientos con respecto a la alimentación, el peso y la imagen corporal: Búsqueda de Delgadez, Bulimia e Insatisfacción Corporal, puesto que se ha buscado valorar el riesgo de trastornos en la conducta alimentaria.

Los ítems del cuestionario EDI-2 están dispuestos alternadamente. Cada escala tiene entre seis y nueve ítems (Anexo 4: EDI-2: Ítems de cada escala). Se atribuyen dos puntos a la respuesta inmediata adyacente y un punto a la

siguiente, las tres opciones más alejadas o asintomáticos, reciben cero puntos. Así, los elementos redactados en forma positiva puntúan de la siguiente forma: Siempre: 3; Casi siempre: 2; A menudo: 1; A veces: 0; Pocas veces: 0; Nunca: 0. En los elementos redactados en sentido negativo las puntuaciones se invierten. Cada elemento participa de una sola de las 11 escalas y la puntuación directa de cada escala se obtiene sumando los puntos atribuidos a los elementos de la misma. Respecto a la interpretación, cada escala presenta una puntuación continua y cuanto mayor sea la puntuación obtenida, mayor será la manifestación del rasgo evaluado (Rutzstein et al. 2006) (Anexo 5: EDI-2- Ítems de valoración negativa).

En segundo lugar, a través del instrumento Grupo de Discusión Comunicativo Crítico, se buscó sistematizar la información relacionada con las “Prácticas en el proceso de enseñanza de la danza” y “Organización y Gestión Institucional” que puedan afectar explícita e implícitamente al desarrollo de TCA en los estudiantes de la carrera de Danza del ISATC. Se ha tomado en cuenta las consideraciones de la Reglamentación vigente que hacen a la admisión, promoción, permanencia, sistema de evaluación y calificación, normas disciplinarias, formas de comunicación e instalaciones. Se las vinculó con las expresiones de las experiencias vivenciadas por los estudiantes y se procedió a categorizarlas en las diferentes dimensiones discursivas. El propósito fue conocer las vivencias de los estudiantes respecto de esas prácticas de la enseñanza, e intentar reconocer la incidencia de las Unidades Discursivas, a partir de las dimensiones Discursivas Textuales, Discursivas Simbólicas y No Discursivas Prácticas.

Asimismo, estas dimensiones se analizaron a través de los indicadores: normalización, etiquetamiento, discriminación, resistencia, violencia simbólica y los relacionados explícitamente con los trastornos de la conducta alimentaria.

Además, estos indicadores fueron analizados a través de sub-indicadores que permitieron reagrupar y valorar las expresiones de las frases recolectadas, a saber: Cuerpo, Peso corporal, Capacidad, Condiciones físicas, Pensamiento, Sexualidad, enunciadas en el marco teórico.

Este trabajo fue posible porque previamente se realizó una extracción del texto desgrabado de las frases significativas para organizarlas y categorizarlas (Anexo 8 y 9: Grupos de Discusión Comunicativa: frases).

- Para la Dimensión Discursiva Textual, se consideraron las expresiones o enunciaciones explícitas, discursos impuestos, explicaciones legitimadoras transmitidas en objetivaciones lingüísticas o afirmaciones sencillas que pueden influir en el comportamiento del sujeto.
- Para la Dimensión Discursiva Simbólica se tuvieron en cuenta aquellas expresiones con significados subjetivos y simbolismos, coordinados y sustentados por métodos, reglas, clasificaciones, vinculadas con la estética y aspectos de orden y obediencia.
- Para la Dimensión no Discursiva Práctica se tomaron aquellas expresiones que marcan acciones concretas, es decir, pragmáticas, establecidas por alguien con autoridad y dirigidas a alguien que las tiene que obedecer.

En referencia a los indicadores de cada dimensión, se consideró para su categorización:

- Para el indicador Normalización, se ha considerado las expresiones relacionadas a: los *habitus*, construcción de legitimación y pertenencia, aceptación, pensamiento hegemónico, la familia que adhiere al discurso hegemónico, lo institucional, las normas y las no explicitaciones de las mismas.
- Para el indicador Discriminación, se ha vinculado a: términos y sentimientos de exclusión, limitaciones, de no entrar en los cánones predeterminados, que se esperan: prácticas, conocimientos, destrezas, habilidades, valores explícitos o implícitos.

- Para el indicador Etiquetamiento, se han considerado las frases vinculadas a estereotipos, modelos, ídolos, referentes, grado de visibilidad o invisibilidad, favoritismos, apariencia física.
- Para el indicador Violencia simbólica, las expresiones relacionadas con práctica tecnocrática como el control, situaciones de exámenes, miedo, amenaza y frustración.
- Para el indicador Resistencia, se ha tomado en cuenta las expresiones correspondidas a producciones contrahegemónicas, rebeldía, reflexión, apoyo familiar y apoyo del entorno.
- Para el indicador Trastornos en la conducta alimentaria, aquellas expresiones que explicitan directamente conductas sintomatológicas de la patología y que circulan.

Para cada uno de los indicadores antes enunciados, se han considerado los siguientes sub-indicadores que han permitido otorgar un valor a cada una de las categorías de dichos indicadores:

- Para el sub-indicador Cuerpo se tomaron aquellas expresiones que hacen referencia directamente al cuerpo como tal o gestos incorrectos.
- Para el sub-indicador Peso Corporal, las expresiones que ponderan el peso del cuerpo específicamente.
- Para el sub-indicador Rasgos físicos, las expresiones con fundamentación biológica que marcan diferencias y particularidades sobre las apariencias físicas con responsabilidad de quien las posee: color de piel, estatura, entre otras.
- Para el sub-indicador Capacidad, las expresiones que denotan demostración de habilidades y destrezas eficazmente productivas.

- Para el sub-indicador Condiciones físicas, las expresiones o instrumentos que fundamentan los factores genéticos que hacen a una persona apta o no para la actividad.
- Para el sub-indicador Pensamiento, las expresiones que manifiestan la aceptación de insuficiencias, responsabilidad del propio fracaso y legitimación de discursos.
- Para el sub-indicador Sexualidad, las expresiones relacionadas con la sexualidad y discriminación sexual.

Para la codificación de la información, se ha procedido a agrupar los datos obtenidos en las categorías que concentran las ideas y conceptos. Esto ha posibilitado establecer etiquetas que han permitido asignar unidades de significado a la información compilada durante esta investigación. La codificación ha quedado representada de la siguiente manera (Anexos 10 y 11: categorización y codificación Grupos):

Tabla 2: Plantilla para codificación de datos Grupo de Discusión Crítica

DIMENSIÓN		INDICADOR	SUB INDICADOR
Dimensión discursiva textual	DT	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo
Dimensión discursiva simbólica	DS	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación • Etiquetamiento • Violencia simbólica 	<ul style="list-style-type: none"> • Peso corporal • Rasgos físicos • Capacidad
Dimensión no discursiva práctica	NDP	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia • Trast. Cond. Alimentarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones físicas • Pensamiento • Sexualidad

Elaboración propia

3.2. Presentación y análisis de los datos

Para una presentación y análisis espacialmente ordenada de los datos obtenidos, se ha organizado su disposición en tablas de frecuencias, donde se tabularon y agruparon los valores observados para cada variable categorizada,

que resumen la presencia, tendencia y coincidencias de los mismos, de tal forma que simplifique la información y posterior análisis y discusión de los resultados.

Los datos arrojados mediante la aplicación del Test EDI-2 fueron analizados mediante la tabulación por escalas, como la utilización de las puntuaciones lineales de acuerdo al análisis de porcentaje. Fueron representados en cuadros demostrativos para una mejor comprensión y análisis de los resultados. El programa utilizado para la demostración de los datos estadísticos fue Microsoft Excel (Anexo 12: EDI-2- tabulación de datos).

Los puntos de corte diagnóstico establecidos en los procedimientos de tamizaje no son fijos. La elección de un punto de corte preciso depende del objetivo del tamizaje. Un punto de corte relativamente alto minimiza el número de falsos positivos, pero puede incrementar el número de falsos negativos. Por tal motivo, se utilizaron los puntos de corte sugerido por la subescala y calificación del EDI-2, considerando entre el punto más específico con sumatoria de 105 y el más sensible con sumatoria de 84, siendo los valores de corte de cada escala: Obsesión por la Delgadez 14-12, Bulimia 7-5, Insatisfacción Corporal 16-11, Ineficacia 7-5, Perfeccionismo 11-9, Desconfianza interpersonal 7-5, Conciencia Interoceptiva 11-10, Miedo a la Madurez 8-8, Ascetismo 7-6, Impulsividad 11-8, Inseguridad Social 6-5 (Anexo 13: EDI- Presentación datos por subescalas).

Teniendo en cuenta que el total de la muestra fue de 40 estudiantes, compuesta por 15 estudiantes del grupo I y 25 del grupo II:

En la dimensión Obsesión por la Delgadez, compuesta por siete elementos, cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, en la puntuación general del grupo I, cinco estudiantes y ocho del grupo II, han obtenido puntajes altos en los aspectos de esta subescala coincidentes con los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron 13 estudiantes (32,5%) con puntuación significativa.

En la dimensión Bulimia compuesta por siete elementos y cada elemento valorado con tres puntuaciones del uno al tres, la puntuación general ha revelado que tres estudiantes del grupo I y cinco del grupo II se sitúan en un nivel alto indicado por sus puntuaciones, en los aspectos de esta subescala respecto a los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron ocho estudiantes (20%) con puntuación significativa.

En la dimensión Insatisfacción Corporal compuesta por nueve elementos, cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, ha mostrado que cuatro estudiantes del grupo I y ocho del grupo II, han obtenido puntuaciones dentro de los niveles sensibles de esta subescala respecto a los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron 12 estudiantes (30%) con puntuación significativa.

En la dimensión Ineficacia compuesta por diez elementos, cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, en la puntuación general se ha observado que seis estudiantes del grupo I y ocho del grupo II, se sitúan en un nivel alto indicado por sus puntuaciones, en los aspectos de esta subescala respecto a los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron 14 estudiantes (35%) con puntuación significativa.

En la dimensión Perfeccionismo compuesta por seis elementos y cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, la puntuación general ha revelado que cuatro estudiantes del grupo I y tres del grupo II, han obtenido puntajes altos en los aspectos de esta subescala coincidentes con los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron siete estudiantes (35%) con puntuación significativa.

En la dimensión Desconfianza Interpersonal, compuesta por siete elementos, cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, ha mostrado que cuatro estudiantes del grupo I y nueve del grupo II, han obtenido puntajes altos en los aspectos de esta subescala coincidentes con los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron 13 estudiantes (32,5%) con puntuación significativa.

En la dimensión Conciencia Interoceptiva, compuesta por diez elementos y cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, se ha observado que tres estudiantes del grupo I y cinco del grupo II, se sitúan en un nivel alto indicado por sus puntuaciones, en los aspectos de esta subescala respecto a los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron ocho estudiantes (20%) con puntuación significativa.

En la dimensión Miedo a la Madurez, compuesta por ocho elementos y cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, la puntuación general ha mostrado que seis estudiantes del grupo I y 15 del grupo II, han obtenido puntajes altos en los aspectos de esta subescala coincidentes con los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron 21 estudiantes (52%) con puntuación significativa.

En la dimensión Impulsividad, compuesta por nueve elementos, cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, en la puntuación general se ha observado que un estudiante en grupo I y seis en el grupo II, han obtenido puntajes altos en los aspectos de esta subescala coincidentes con los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron siete estudiantes (17,5%) con puntuación significativa.

En la dimensión Ascetismo, compuesta por ocho elementos y cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, en la puntuación general se ha observado que nueve del grupo I y 11 del grupo II, se sitúan en un nivel alto indicado por sus puntuaciones, en los aspectos de esta subescala respecto a los puntos de corte sugeridos. En total, se registraron 20 estudiantes (50%) con puntuación significativa.

En la dimensión Inseguridad Social, compuesta por ocho elementos y cada uno valorado con tres puntuaciones del uno al tres, la puntuación general ha revelado que siete estudiantes del grupo I y 17 del grupo II, han obtenido puntajes altos en los aspectos de esta subescala coincidentes con los puntos

de corte sugeridos. En total, se registraron 24 estudiantes (60%) con puntuación significativa (Tablas 3 y 4: Presentación Datos EDI-2).

La sumatoria de todas las dimensiones del EDI-2, compuesta por 91 elementos, donde cada elemento fue valorado con tres puntuaciones del uno al tres, se ha observado que cinco del total de los estudiantes del grupo I y ocho del grupo II, han puntuado dentro del corte sugerido por la sumatoria como positivo para la presencia de trastornos en la conducta alimentaria. En total, se registraron puntuación general: 13 estudiantes (32,5%) con puntaje significativo. (Tabla 5: Presentación Datos EDI-2 totales de puntuación significativa).

Los datos sombreados en las tablas de presentación de datos del EDI-2 corresponden a los resultados que puntúan en los cortes sugeridos de cada escala.

Tabla 3: Presentación de datos EDI-2-Grupo I

	ESCALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	%
OD	Obsesión por la Delgadez	16	4	13	0	0	13	7	4	14	0	1	15	9	6	2	6,93
B	Bulimia	7	0	1	3	1	9	3	0	2	4	1	4	1	1	7	3
IC	Insatisfacción Corporal	6	5	16	2	0	16	5	2	26	3	15	4	5	4	5	7,6
I	Ineficacia	5	1	4	2	7	5	5	0	1	0	3	4	8	3	10	3,9
P	Perfeccionismo	13	5	5	16	0	3	4	8	5	9	3	13	4	2	3	6,26
DI	Desconfianza Interpersonal	7	0	0	0	3	3	1	1	0	1	5	7	3	0	6	2,6
CI	Conciencia Interoceptiva	14	6	6	0	5	5	12	0	1	1	5	10	7	3	7	5,3
MM	Miedo a la Madurez	12	0	6	7	6	10	6	0	9	5	19	12	8	3	7	5,9
A	Ascetismo	11	3	8	4	6	5	6	6	4	10	6	6	12	4	4	6,33
Im	Impulsividad	6	7	9	2	6	1	0	1	0	6	3	6	6	7	2	4,13
IS	Inseguridad Social	3	3	4	4	7	5	2	5	4	5	8	10	14	8	4	5,93
	Totales	100	34	126	80	95	75	51	36	66	53	131	110	77	41	57	58

OD/B/IC= 13,07

Elaboración propia

Tabla 4: Presentación de datos EDI-2-Grupo II

	ESCALA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	%	
OD	Obsesión por la Delgadez	10	0	10	3	16	4	5	6	16	0	9	1	18	22	1	16	20	3	18	1	2	0	0	16	9	8,16	
B	Bulimia	2	3	1	3	2	1	8	7	0	2	7	4	0	3	4	8	0	0	7	0	0	0	0	0	0	3	2,84
IC	Insatisfacción Corporal	4	1	5	1	5	0	16	7	4	5	21	19	26	16	7	17	25	1	27	2	7	0	2	6	4	9,12	
I	Ineficacia	1	4	10	2	3	0	5	0	4	4	9	0	4	0	0	13	9	0	14	5	9	0	3	2	4	4,2	
P	Perfeccionismo	4	10	6	4	4	2	5	5	9	3	6	4	0	0	7	9	6	5	4	4	1	0	3	7	3	7,36	
DI	Desconfianza Interpersonal	1	0	12	0	3	3	7	3	5	8	7	4	10	3	4	5	3	0	4	10	13	0	1	3	2	4,44	
CI	Conciencia Interoceptiva	4	2	18	6	6	3	15	5	10	6	7	12	3	4	1	7	9	1	1	2	3	0	3	14	4	5,84	
MM	Miedo a la Madurez	8	2	13	6	11	4	21	7	20	6	16	12	3	8	11	4	8	4	10	5	10	31	3	12	18	10,12	
A	Ascetismo	4	0	18	5	8	5	10	2	9	5	16	2	9	6	5	10	8	2	3	3	7	1	6	11	6	6,44	
Im	Impulsividad	2	1	19	5	1	5	18	6	8	2	21	10	0	3	6	13	5	2	0	5	1	0	6	1	3	5,72	
IS	Inseguridad Social	2	3	15	3	5	4	9	4	5	11	9	8	9	7	5	6	6	6	6	7	16	3	2	8	5	6,56	
	Totales	42	26	127	38	64	31	119	52	90	52	128	76	82	72	51	108	99	24	94	40	69	35	29	80	61	70,8	

OD/B/IC= 20,12

Elaboración propia

Tabla 5: Presentación de datos EDI-2 Total puntuaciones significativas

Escalas		Estudiantes					
		cantidad			Porcentaje		
		G I	G II	Total	G I	G II	Total
OD	Obsesión por la Delgadez	5	8	13	33%	32%	32,5%
B	Bulimia	3	5	8	20%	20%	20%
IC	Insatisfacción Corporal	4	8	12	27%	32%	30%
I	Ineficacia	8	6	14	40%	32%	35%
P	Perfeccionismo	4	3	7	27%	12%	17,5%
DI	Desconfianza Interpersonal	4	9	13	27%	36%	32,5%
CI	Conciencia Interoceptiva	3	5	8	20%	20%	20%
MM	Miedo a la Madurez	6	15	21	40%	60%	52,5%
A	Ascetismo	9	11	20	60%	44%	50%
Im	Impulsividad	1	6	7	7%	24%	17,5%
IS	Inseguridad Social	7	17	24	47%	68%	60%

Elaboración propia

Los datos recogidos a través del Grupo de Discusión Comunicativo Crítico han sido analizados y examinados dentro de cada categoría. Luego, el material ha

sido comparado entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas. Por medio del filtro del programa Microsoft Office Excel, se procedió a realizar las diferentes combinaciones para obtener una descripción, recuento, concurrencia de códigos, comparación contextualizada e interpretación de los datos.

Descomponer los datos de forma particularizada, a pesar del tiempo insumido, ha sido fructífero puesto que facilitó la comparación de las dimensiones y su posterior agrupación. Separar y agrupar los datos constituye lo que Morin (2007) denomina: principio dialógico al que define como "la asociación compleja, complementaria, concurrente, antagonista de instancias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado" (Morin, 2007, p.101-110). Esto ha permitido comprender que, como proceso complejo, el análisis se caracteriza por la existencia o construcción de contradicciones complementarias. Esta desmembración frase por frase, ha posibilitado que los datos hablaran por sí mismos y dieran cuenta del universo de los estudiantes, sin forzarlos ya que colaboraron a conservar el desdoblamiento, separación y agrupación en el seno de la unidad de los datos.

De las 299 frases totales recogidas de los Grupos Comunicativos Críticos (225 frases del grupo I y 74 frases del grupo II). Cabe recordar que la toma del grupo I Comunicativo Crítico fue grabada, mientras que el grupo II no accedió a tal método por lo que la riqueza del número de intervenciones ha sido mayor en el primer caso. De esta manera, se han podido agrupar:

En primer lugar, la Dimensión Discursiva Textual con 125 frases (42%) totales (89 frases del grupo I y 36 frases del grupo II). En los indicadores correspondientes a esta dimensión se ha podido observar:

En Normalización se identificaron 25 expresiones (20%) totales (19 frases del grupo I y seis del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores recurrentes en Cuerpo, Peso Corporal y Pensamiento.

En Discriminación fueron 11 frases (9%) totales (siete expresiones del grupo I y cuatro del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Peso Corporal, Rasgos Físicos y Condiciones Físicas.

En Etiquetamiento se identificaron 21 frases (17%) totales (14 frases del grupo I y siete en grupo II), siendo las expresiones de los sub-indicadores de mayor recurrencia Cuerpo, Peso Corporal, Rasgos Físicos, Condiciones Físicas y Capacidad.

En Violencia simbólica se identificaron 28 frases (22%) totales (18 frases del grupo I y 10 frases del grupo II), siendo las expresiones de los sub-indicadores de mayor recurrencia Cuerpo, Peso Corporal, Rasgos físicos y Pensamiento.

En Resistencia se identificaron 19 frases (15%) totales (12 frases del grupo I y tres del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores de mayor recurrencia en Peso Corporal y Pensamiento.

En Trastornos en la Conducta Alimentaria, 26 frases (21%) totales (19 frases del grupo I y siete del grupo II), con mayor tendencia a expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Peso Corporal y Condiciones Físicas (Tabla 6: Presentación de Datos de la Dimensión Discursiva Textual).

En segundo lugar, la Dimensión Simbólica con 108 frases (36%) totales (86 frases del grupo I y 22 frases del grupo II). En los indicadores correspondientes a esta dimensión, se ha podido observar:

En Normalización se identificaron 12 frases (11%) totales (10 expresiones del grupo I y dos del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Peso Corporal, Condiciones Físicas y Pensamiento.

En Discriminación se encontraron 9 frases (8,5%) totales (seis frases del grupo I y tres frases en el grupo II), con expresiones de los sub-indicadores recurrentes en Peso Corporal, Rasgos Físicos y Condiciones Físicas.

En Etiquetamiento se agruparon 11 frases (10%) totales (cuatro frases del grupo I y siete frases del grupo II), y las expresiones de los sub-indicadores denotadas fueron Cuerpo, Peso Corporal, Condiciones Físicas, Capacidad y Pensamiento.

En Violencia simbólica se identificaron 11 frases (10%) totales (ocho frases del grupo I y tres frases del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Rasgos Físicos y Pensamiento.

En Resistencia se encontraron cinco frases (5%) totales (cuatro frases del grupo I y una frase del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores recurrentes en Pensamiento.

En Trastornos en la Conducta Alimentaria se identificaron 23 frases (21%) totales (17 frases del grupo I y seis frases del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Peso Corporal y Pensamiento (Tabla 7: Presentación de Datos de la Dimensión Discursiva Simbólica).

En tercer lugar, la Dimensión No Discursiva Práctica con 65 frases (22%) totales (49 frases del grupo I y 16 frases del grupo II). En los indicadores correspondientes a esta dimensión, se ha podido observar:

En Normalización se identificaron sólo 10 expresiones (15%) totales (10 frases del grupo I y ninguna en el grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Condiciones Físicas, Capacidad y Pensamiento.

En Discriminación se registraron siete expresiones (11%) totales (en el grupo I seis frases del grupo I y sólo una en grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Peso corporal, Rasgos físicos y Condiciones físicas y Pensamiento.

En Etiquetamiento se identificaron cinco frases (8%) totales (cuatro frases del grupo I y una en grupo II), con expresiones de los sub-indicadores recurrentes en Cuerpo y Capacidad.

En Violencia Simbólica se observaron 11 frases (17%) totales (ocho frases del grupo I y tres del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo y Rasgos físicos.

En Resistencia se identificaron cuatro expresiones (6%) totales (cuatro frases del grupo I y ninguna en el grupo II), con expresiones de los sub-indicadores en Cuerpo, Condiciones físicas y Capacidad.

En Trastornos en la conducta alimentaria se identificaron 29 frases (45%) totales (17 frases del grupo I y 12 del grupo II), con expresiones de los sub-indicadores recurrentes en Cuerpo, Peso corporal y Condiciones físicas (Tabla 8: Presentación de Datos de la Dimensión No Discursiva Práctica).

Tabla 6: Presentación de datos de la dimensión Discursiva Textual

Dimensión	Repetic.			Indicadores	Repetic.			Sub- indicadores	Repetic.		
	GI	GII	total		GI	GII	Tot.		GI	GII	Tot.
Discursiva textual (DT)	89	36	125	Normalización	19	6	25	cuerpo	3	4	7
								peso corporal	1	2	3
								rasgos físicos	-	-	-
								condiciones físicas	-	-	-
								capacidad	-	-	-
								pensamiento	15	-	15
								sexualidad	-	-	-
				Discriminación	7	4	11	cuerpo	1	1	2
								peso corporal	1	1	2
								rasgos físicos	5	1	6
								condiciones físicas	-	1	1
								capacidad	-	-	-
								pensamiento	-	-	-
								sexualidad	-	-	-
				Etiquetamiento	14	7	21	cuerpo	4	3	7
								peso corporal	5	1	6
								rasgos físicos	3	-	3
								condiciones físicas	2	1	3
								capacidad	-	1	1
								pensamiento	-	-	-
								sexualidad	-	1	1
				Violencia simbólica	18	10	28	cuerpo	5	3	8
								peso corporal	6	4	10
								rasgos físicos	1	-	1
								condiciones físicas	-	1	1
								capacidad	-	-	-
								pensamiento	6	2	8
								sexualidad	-	-	-
				Resistencia	12	3	15	cuerpo	-	-	-
								peso corporal	2	2	4
rasgos físicos	-	-	-								
condiciones físicas	-	-	-								
capacidad	-	-	-								
pensamiento	10	1	11								
sexualidad	-	-	-								
Trastornos en la conducta alimentaria	19	7	26	cuerpo	6	1	7				
				peso corporal	12	6	18				
				rasgos físicos	-	-	-				
				condiciones físicas	1	-	1				
				capacidad	-	-	-				
				pensamiento	-	-	-				
				sexualidad	-	-	-				

Elaboración propia

Tabla 7: Presentación de datos de la dimensión Discursiva Simbólica

Dimensión	Repetic.			Indicadores	Repetic.			Sub- indicadores	Repetic.		
	GI	GII	Tot.		GI	GII	Tot		GI	GII	Tot
Discursiva simbólica (DS)	86	22	108	Normalización	10	2	12	cuerpo	3	1	4
								peso corporal	-	1	1
								rasgos físicos	-	-	-
								condiciones físicas	4	-	4
								capacidad	2	-	2
								pensamiento	26	-	26
				sexualidad	-	-	-				
				Discriminación	6	3	9	cuerpo	-	-	-
								peso corporal	-	1	1
								rasgos físicos	1	-	1
								condiciones físicas	2	2	4
								capacidad	-	-	-
								pensamiento	-	-	-
				sexualidad	-	-	-				
				Etiquetamiento	4	7	11	cuerpo	4	5	9
								peso corporal	-	2	2
								rasgos físicos	-	-	-
								condiciones físicas	1	-	1
								capacidad	2	-	2
								pensamiento	2	-	2
				Sexualidad	-	-	-				
				Violencia simbólica	8	3	11	cuerpo	8	3	11
								peso corporal	-	-	-
								rasgos físicos	1	-	1
								condiciones físicas	-	-	-
								capacidad	-	-	-
								pensamiento	6	-	6
				sexualidad	-	-	-				
				Resistencia	4	1	5	cuerpo	-	-	-
								peso corporal	-	-	-
rasgos físicos	-	-	-								
condiciones físicas	-	-	-								
capacidad	-	-	-								
pensamiento	5	1	6								
sexualidad	-	-	-								
Trastornos en la conducta alimentaria	17	6	23	Cuerpo	7	-	7				
				peso corporal	8	5	13				
				rasgos físicos	-	-	-				
				condiciones físicas	-	-	-				
				capacidad	-	-	-				
				pensamiento	4	1	5				
sexualidad	-	-	-								

Elaboración propia

Tabla 8: Presentación de datos de la dimensión No Discursiva Práctica

Dimensión	Repetic.			Indicadores	Repetic.			Sub- indicadores	Repetic.		
	GI	GII	Tot		GI	GII	Tot		GI	GII	Tot
No Discursiva Práctica (NDP)	49	16	65	Normalización	10	-	10	cuerpo	1	-	1
								peso corporal	-	-	-
								rasgos físicos	-	-	-
								condiciones físicas	1	-	1
								capacidad	4	-	4
								pensamiento	4	-	4
				sexualidad	-	-	-				
				Discriminación	6	1	7	cuerpo	1	-	1
								peso corporal	-	1	1
								rasgos físicos	1	-	1
								condiciones físicas	3	-	3
								capacidad	-	-	-
								pensamiento	1	-	1
				Etiquetamiento	4	1	5	sexualidad	-	-	-
								cuerpo	1	1	2
								peso corporal	-	-	-
								rasgos físicos	-	-	-
								condiciones físicas	-	-	-
								capacidad	3	-	3
				Violencia simbólica	8	2	10	pensamiento	-	-	-
								sexualidad	-	-	-
								cuerpo	5	-	5
								peso corporal	-	-	-
								rasgos físicos	1	-	1
								condiciones físicas	2	2	4
				Resistencia	4	-	4	capacidad	-	-	-
								pensamiento	-	-	-
								sexualidad	-	-	-
								cuerpo	1	-	1
								peso corporal	-	-	-
rasgos físicos	-	-	-								
Trastornos en la conducta alimentaria	17	12	29	condiciones físicas	2	-	2				
				capacidad	1	-	1				
				pensamiento	-	-	-				
				sexualidad	-	-	-				
				cuerpo	4	5	9				
				peso corporal	13	7	20				
rasgos físicos	-	-	-								
condiciones físicas	-	-	-								
capacidad	-	-	-								
pensamiento	-	-	-								
sexualidad	-	-	-								

Elaboración propia

3.3. Presentación y análisis de los resultados

El análisis de datos realizado en la investigación ha sido abordado desde una perspectiva cualitativa, es decir, se ha trabajado a partir de los datos obtenidos con el fin de extraer los significados más relevantes en relación al tema investigado. La lectura sucesiva del corpus de datos ha permitido identificar las unidades temáticas emergentes que fueron interpretadas.

Con la finalidad de verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos se procedió a combinar los datos de las técnicas utilizadas, como fueron el Cuestionario EDI-2 y el Grupo focal de comunicación crítica. La aplicación de estas técnicas ha permitido la obtención de datos a nivel de discursos: individual y social, complementándose al momento de interpretar los significados, pues se partió desde la construcción colectiva del fenómeno. La triangulación metodológica de validación, como “una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas.....permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos” (Mucchielli, 1996, p. 347), ha permitido el análisis y sistematización de la información de diferentes Unidades de Análisis indagadas.

a) Los estudiantes y los TCA

La aplicación del EDI-2 ha servido como un primer paso en el proceso de tamizaje para identificar el riesgo de presencia de trastornos en la conducta alimentaria -expresada en las tres primeras subescalas del inventario-, y de estudiantes de ISATC altamente preocupados por su peso.

Al considerar los 40 estudiantes que conforman la muestra, se ha podido observar que:

1. Las conductas sintomáticas de trastornos en la alimentación: 13 estudiantes (32,5%) han puntuado dentro de la calificación de corte

sugerido (entre 105 y 84), por lo que se los puede categorizar positivo para la presencia conductas sintomáticas de TAC.

2. Los riesgos de trastornos en la conducta alimentaria: 11 estudiantes (27,5%) han puntuado dentro de los cortes sugeridos por las tres primeras subescalas correspondientes a la valoración de Riesgo de Trastornos en la conducta alimentaria: Obsesión por la Delgadez (32,5%), Insatisfacción Corporal (30%) y Bulimia (20%).

3. Respecto de las dimensiones relacionadas con los TCA se obtuvieron los siguientes resultados:

Inseguridad Social (IS) ha sido la dimensión con mayor representatividad: 24 estudiantes (60%) han puntuado dentro del corte sugerido.

El Miedo a la Madurez (MM) fue la dimensión que siguió en cantidad de estudiantes en relación con el total de la muestra, puesto que 21 estudiantes (52,5%) han puntuado dentro de los cortes sugeridos.

El Ascetismo (A) ha sido otra de las dimensiones con un alto grado de representatividad, dado que la mitad de los estudiantes de la muestra, 20 estudiantes (50%) han obtenido puntuaciones dentro de los cortes sugeridos.

La Ineficacia (I) ha tenido una representatividad de 14 estudiantes (35%) del total de la muestra que han alcanzado la puntuación sugerida de corte.

La Desconfianza Interpersonal (DI) ha obtenido el quinto lugar en representatividad, arrojando un total de 13 estudiantes (32,5%) del total de la muestra que han puntuado dentro de los cortes sugeridos.

La Conciencia Interoceptiva (CI) aparece en sexto lugar de representatividad del total de la muestra: ocho estudiantes (20%) han puntuado dentro de los cortes sugeridos.

El Perfeccionismo (I) e Impulsividad (Im) han sido las dimensiones con más baja representatividad del total de la muestra: siete estudiantes (17,5%) han obtenido puntuaciones dentro de los cortes sugeridos.

Es significativo interpretar las puntuaciones bajas o elevadas del EDI-2 dentro del contexto del sujeto. Los estudiantes de danza clásica tienen puntuaciones altas debido a la demanda de delgadez propia de su profesión. El problema reside en la interpretación adecuada de este fenómeno. Por una parte, la profesión del bailarín de ballet que tiene la presión de mantener la figura delgada, es lo que finalmente puede conducir a conductas alimentarias peculiares o a desarrollar un TCA, esto en ausencia de un trastorno en otras áreas emocionales.

b) Las prácticas en el proceso de enseñanza y los TCA

De acuerdo a los datos obtenidos a través del análisis de las frases, sobre un total de 299 frases, ha quedado de manifiesto un predominio de las expresiones Discursivas Textual con 125 frases (42%) sobre las expresiones Discursivas Simbólicas, con 108 frases (36%) y en tercer lugar, las expresiones No Discursivas Prácticas, con 65 expresiones (22%).

Dentro de la Dimensión Discursiva Textual, la mayor representatividad estuvo relacionada con las expresiones de Violencia Simbólica: 28 frases (22%), le siguieron las vinculadas con las de Trastorno en la conducta alimentaria: 26 frases (21%); Normalización con 25 frases (20%); Etiquetamiento con 21 frases (17%); Resistencia con 19 frases (15%) y Discriminación con 11 frases (9%). Las valoraciones más recurrentes en esta dimensión estuvieron focalizadas sobre Peso corporal, Cuerpo, Pensamiento y Condiciones Físicas.

Dentro de la Dimensión Discursiva Simbólica, la mayor representatividad estuvo relacionada con las expresiones de Trastorno en la conducta alimentaria con 23 frases (21%); le siguieron las vinculadas a la Normalización con 12 frases (11%); Violencia Simbólica: 11 frases (10%); Etiquetamiento con 11 frases (10%); Discriminación con nueve frases (8,5%) y Resistencia con cinco

frases (5%). Las valoraciones más recurrentes en esta dimensión estuvieron focalizadas sobre Pensamiento, Peso corporal, Cuerpo, y Rasgos Físicos.

Dentro de la Dimensión No Discursiva Práctica, la mayor representatividad estuvo relacionada con las expresiones de Trastorno en la conducta alimentaria con 29 frases (45%); le siguieron las vinculadas a la Violencia Simbólica con 11 frases (17%); Normalización con 10 frases (15%); Discriminación con siete frases (11%); Etiquetamiento con cinco frases (8%); y Resistencia con cuatro frases (6%). Las valoraciones más recurrentes en esta dimensión estuvieron focalizadas sobre Cuerpo, Condiciones Físicas, Peso Corporal, Capacidades y Pensamiento.

Tabla 9: Prevalencia y representatividad de cada Dimensión

DIMENSIÓN	Discursiva Textual	42%	Discursiva Simbólica	36%	No Disc. Práctica	22%
INDICADOR	Violencia Simbólica	22%	Trast. Cond. Alim.	23%	Trast. Cond. Alim.	45%
	Trast. Cond. Alim.	21%	Normalización	11%	Violencia Simbólica	17%
	Normalización	20%	Violencia Simbólica	10%	Normalización	15%
	Etiquetamiento	17%	Etiquetamiento	10%	Discriminación	8,5%
	Discriminación	9%	Discriminación	8,5%	Etiquetamiento	8%
SUB INDICADOR	• Peso Corporal		• Pensamiento		• Cuerpo	
	• Cuerpo		• Peso Corporal		• Cond. Físicas	
	• Cond. Físicas		• Cuerpo		• Peso Corporal	

Elaboración propia

Normalización

Las expresiones de Normalización, como proceso de construcción de la legitimación, de establecimiento de *habitus*, rutinas proporcionadas por el currículum oculto, sin reflexión ni fundamentación (Bourdieu, 1966), de aceptación a las reglas institucionales explícitas o implícitas, que hacen a la instalación de un pensamiento hegemónico, tienen su predominio en la dimensión Discursiva Textual:

“Nos transmiten lo que tiene que ser” (Alumno P).

“Creo que no se puede culpar a los maestros. Ellos te dicen que estas gordo por tu bien” (Alumna A).

“Todo tiene que ser perfecto, no hay otra cosa, no hay otra opción que no sea así” (Alumno P).

Estas expresiones de aceptación, resignación, de deseo y justificación marcan la normalización. Así mismo, la normalización y la aceptación están denotadas con las contradicciones:

“Soy un tonto, me equivoqué, me la re banco, pero la persona le hace caso” (Alumno P).

“La familia también tiene miedo que te dejen afuera” (Alumna H).

“Lo que sucede es que a veces la familia está alineada con lo que te dicen acá” (Alumna H).

“No les gusta la técnica, la forma de bailar, personal que no quieren exponerlo” (Alumna M).

“La forma de bailar, la asistencia, si venís todos los días. Si no sos chupamedias” (Alumna A).

Dentro de los significados proporcionados por los estudiantes en sus discursos, queda claro que existen percepciones diferentes en la relación alumno-profesor-institución. De acuerdo a los argumentos, surgieron dos tendencias. Una que sustenta el actuar verticalista, dictatorial, exacerbado y restrictivo, de acuerdo a las expresiones de algunos, y el otro que se inclina en favorecer y estar de acuerdo en la forma como esa instancia válida permitiendo con esto, el logro al menos de ciertos éxitos:

“y si, te exigen un montón. Si, te sentís mal. Pero por ahí, es por tu bien” (Alumna J).

La sanción continua, la evaluación, los exámenes, las notas, calificación final, la selección denotan el condicionamiento del pensamiento, la presión ejercida sobre los estudiantes y la problemática del cuerpo, el peso corporal y su pensamiento. Se pone a la evaluación en un lugar de control (Skinner, 1967).

“En un examen te dice un maestro: pero “la mesa” dijo... trece personas superiores, directivos, maestros, etc. Ya está en tu cabeza que hay trece personas que creen que estás gorda” (Alumna R).

“El problema ahí, es que aunque vos estés conforme con tu cuerpo pero el superior no lo esté, te hace repetir el año, hace que te vaya mal en tu carrera” (Alumna L).

Sin dudas, es posible inferir que una relación pedagógica saludable no se consigue a través de la represión, del miedo y del castigo. Por el contrario, una conducta restrictiva paraliza por el temor a la eliminación. Estas acciones inducen a conductas forzadas en los estudiantes para lograr la aceptación y encajar en los parámetros de la estética corporal.

“Yo aceptándome busqué la posibilidad de irme. El otro día, me puso (el profesor) en la barra del medio adelante de la clase, o sea en el lugar que todos quizás quieren y me puso a mí, que yo estaba escondido atrás de todo, y me aceptó” (Alumno P).

Discriminación

Existiría un tipo de acción discriminatoria que los alumnos perciben en determinadas situaciones. Esta discriminación se percibe en las expresiones de reconocimiento de las limitaciones, sensaciones de invisibilidad y valores entre otros. El sentimiento de no entrar en los cánones predeterminados que se esperan en prácticas, conocimientos, destrezas, habilidades, valores explícitos o implícitos:

“La danza dicta y exige determinadas cosas. Intentamos cumplir día a día y es como una obligación que sea así” (Alumno P).

“Querer llegar a tener tal cuerpo, hacer lo imposible sin conocer la forma adecuada para llegar a tenerla” (Alumno D).

“Hacer locuras para intentar ser algo que no somos y quizás tampoco queremos, y el otro quiere que seamos” (Alumna E).

Como otra manifestación de la Discriminación, a pesar que se les explicó a los participantes la necesidad de la audiograbación como método de rigor científico que exige el empleo de esta técnica, y para evitar dejar a la sola memoria del entrevistador, sobre lo que es tan importante y único: su experiencia, y se les informó sobre la confidencialidad y compromiso de guardar el anonimato, no se obtuvo el consentimiento de uno de los grupos para la grabación de la toma. Esta actitud se encuadra al temor a la exclusión:

“no llegar a abrir la mente y decir esto no me conviene” (Alumno P).

Los estudiantes experimentan una situación de discriminación cuando nunca son elegidos para participar en presentaciones o perciben favoritismos:

“Si, pero a mí me pasó charlar con una chica que le ponían en el Instituto roles de solista, que no podía hacer una pirueta” (Alumno P)

“Por ahí te ponen una excusa, te dicen es por esto que repetís pero por ahí no es por eso. Por ahí es algo personal” (Alumna S).

Aparece también la figura del compañero como discriminador, adhiriendo a la visión general, por el temor de la propia discriminación.

“Los compañeros son los que te juzgan” (Alumna A2¹).

Dentro de la discriminación, la sexualidad no tiene manifestación explícita. Sí se manifiesta como riesgo de trastorno en las conductas alimentarias.

“Mis compañeros homosexuales se fijan más. Ellos también quieren ser super flacos. También hacen dieta y cambian sus hábitos en la alimentación. Compiten con las chicas” (Alumno D).

Etiquetamiento

Las expresiones vinculadas a estereotipos, modelos, ídolos, referentes, favoritismos, apariencia física, grado de visibilidad o invisibilidad del alumno hacen al etiquetamiento. El etiquetamiento del alumno, como violencia simbólica, produce una segregación. Como menciona Torres Santomé (1998), no solo las conductas físicas o verbales catalogadas como agresivas, llevan a los docentes a etiquetar a los alumnos como contestatarios, agresivos y mal educados. Son éstos, blancos de castigos y reprimendas permanentemente. La violencia psíquica, como la ironía, es una de las formas de respuesta que se suele dar a estos alumnos y la ridiculización, a los más sumisos.

“soy un tonto porque me equivoqué y toda la clase me odia” (Alumno P).

“Es difícil, en realidad te da vergüenza. Quedás como la gorda” (Alumna F2).

La diferenciación personal e individual de capacidades y la estandarización ergonómica de los tiempos y de los movimientos humanos propios de la danza, proporcionadas por la filosofía Taylorista (Taylor 1970), terminan coexistiendo de manera extrañamente armónica. Se desacredita al sujeto, se lo califica, dejándolo indefenso.

¹ El número 2 agregado a la letra con la que se codifica la identidad del Alumno, indica que pertenece al grupo 2

El discurso circulante da por sentado que la delgadez es una condición física del bailarín, sacrificado y autosuficiente. Marcar el seguimiento de modelos, ídolos conlleva a la frustración.

“Pregunté por qué no teníamos apoyo de psicólogos y me contestó que nosotros mismos somos nuestros psicólogos” (Alumna J2).

“También, está la admiración por los bailarines extra delgados. La gente normal está afuera del teatro” (Alumna A2).

La selección y clasificación por apariencias y rasgos físicos diferentes son signos negativos que favorecen a la invisibilidad del sujeto, generando un auto odio, llevándolo a buscar la manera de suplir, muchas veces con costos elevados, las características que lo alejan del modelo:

“A la Alumna M le dijeron que por qué no pensaba en dedicarse a otra cosa, que no servía para esto” (Alumna G2).

“En las vacaciones no podemos tomar sol, porque tenemos las Willis (personaje de Giselle) y no podemos estar negras” (Alumna E).

“A una chica, el año pasado, le dijeron que era bajita y la hicieron repetir” (Alumna G).

“Pero eso del color de piel es verdad. A mí me lo dijeron como que me cuidara antes de la función porque era morocha. Yo estoy cinco minutos bajo el sol y soy carbón” (Alumna B).

El manifiesto de favoritismos, preferencias o rechazo según la apariencia física de los estudiantes, otorgándoles otros beneficios como la atención, provoca un círculo de refuerzo permanente, ya que estos estudiantes buscan adquirir una imagen positiva de sí mismo, que se esfuerzan por conservar.

“Yo estuve cuando la maestra Y dijo: ‘los bailarines tienen que ser blancos como la leche. Pero la chica es blanca porque nació blanca. Yo soy negra’ (Alumna B).

Violencia simbólica

La violencia simbólica se manifiesta en los discursos. La percepción que existe muestra un desmedro hacia la persona, como el aprendizaje de técnicas para controlar el orden e imponer la autoridad, tratándolos con superficialidad, el control, la disciplina, las expresiones relacionadas con una práctica

tecnocrática. Esto provoca temor, amenaza y frustración y a tomar caminos que puedan afectar la integridad. El control existente se libera de la responsabilidad del fracaso. El sujeto no tiene otra cosa más que hacer que aceptar tales insuficiencias en el momento que eso se legitima.

“Ellos dicen que importa (el peso) en el momento que uno deja de ir y si no te cuidaste antes” (Alumna L).

“Te tiran una frase y queda rebotando en tu cabeza” (Alumna E).

“Todos hablan de eso después y nadie quiere que le pase como tal o cual caso” (Alumna G2).

El rol de autoridad practicado por los docentes, es legitimado por los estudiantes y la comunidad, para transferir, imponer e infundir los aprendizajes. “La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1998, p.173) Son los mismos estudiantes y las familias que reconocen en la persona del docente el rol que ellos desempeñan, comprendido como atribuciones, obligaciones, y ejercicio de estos.

“No te replanteás si esto está bien. Es así.” (Alumno F).

“Mi papá me decía: ‘buen, pero a la maestra no le guste que tomes sol’ (Alumna B).

Se naturaliza el ejercicio de fijar y estereotipar a los estudiantes. Los alumnos sienten esa estigmatización y el desprecio cuando experimentan el rechazo de los docentes y las preferencias hacia un sector o hacia unos cuantos alumnos por tener ciertas conductas agraciadas de rendimiento, peor aún, cuando el estigma viene por su aspecto físico. Interpretar estas situaciones en un contexto de vulnerabilidad como es la adolescencia, etapa que transitan los estudiantes, es una tarea riesgosa.

“Si un maestro te dice que estás gordo...es muy fuerte. Es una figura muy superior. Es incontradecible” (Alumna J).

“Empezamos a tener referentes, ídolos o empezamos a competir para intentar tener tal condición física” (Alumno P).

Trastornos en la conducta alimentaria

Puede observarse un explícito discurso que referencia conductas sintomáticas de los trastornos en la conducta alimentaria, expresiones legitimizadas de la patología que circulan y se naturalizan.

“Si yo quiero entrar en un ballet con este cuerpo no puedo hacerlo” (Alumna F2).

“En un ensayo nos dijeron: “chicas, no coman. Coman solo manzana y yogurt” (Alumna S).

“En el Instituto no te ven con bajo peso” (Alumna A)

“Una nutricionista me dijo que coma cada 3 horas una manzana...uno es una bailarina” (Alumna C).

“Yo en mi época ortoréxica, bajé un kilo. Me la pasaba buscando alimentos sanos. No hacía más que medir las calorías y los componentes de los alimentos” (Alumna G2).

“En el medio de la clase que te sugieran (comillas con los dedos) que dejes de comer algunos alimentos porque tenés las piernas fuertes o porque estás pesado para saltar” (Alumna B2).

“Cuando están llegando los exámenes o función te recomiendan (señala comillas con los dedos) yogurt y manzana. Eso que quiere decir: que no comamos porque estamos gordos y que puede ser un impedimento para que no pases el examen” (Alumno E2).

Dewey (1938) señala que la estructura jerárquica y de rutinas de aprendizaje que provocan las instituciones está marcada, y el proceso se da sin plena conciencia de los actores. Esto se ve reflejado en una sumisión a la autoridad.

“Pero me lo dijo un docente, entonces tengo que hacer caso” (Alumno P).

“El mayor por orden de jerarquía, siempre es más importante. La estructura piramidal donde es incuestionable la autoridad de arriba” (Alumna G).

“Nos pidió que mandáramos una foto de lo que estábamos comiendo” (Alumno P).

En las expresiones de los estudiantes es posible inferir una actitud de rigurosidad por parte de los docentes. Este trato, en las relaciones

interpersonales de carácter exacerbadas de algunos docentes, produciría malestar e impotencia en los estudiantes.

“No me gusta que me traten como objeto” (Alumno P).

“Tengo que aprender a decir: esto me gusta, pero esto no me gusta. Entonces, si no me gusta, si no me sirve o siento que en este momento no me sirve, es porque no estoy preparado” (Alumno P).

La impotencia lleva a inferir que se produzcan actitudes de rebeldía, e inconformismo que instan e incitan a un nocivo comportamiento, como reacción de resistencia al mal trato y al autoritarismo, al cual sienten son sometidos.

“Cuando vas a preguntar o quejarte, digamos, te responden a gritos y que es una locura y que basta de quejarte” (Alumno L).

“Me fastidia venir a hacer una clase de danza que yo elegí y sentir que estoy en el ejército” (Alumno P).

Resistencia

Aparecen expresiones de resistencia incipientes, pero es más fuerte la culpa de la normalización.

“Hasta que voy a decirle a la preceptora que X pida disculpas sobre determinadas cosa” (Alumna E).

“Yo lo tomo, lo escucho pero después lo pienso. No es que lo tomo a ciegas” (Alumno L).

Se plantean como mecanismo de resguardo frente a las agresiones que sienten que les están haciendo, sin argumentar justificación alguna. Sin duda, que una posible explicación frente a actitudes autoritaria, podría interpretarse como mecanismo o estrategia de control disciplinario. Estrategia declarada en un comportamiento arbitrario, autoritario, hacia los estudiantes que puede llegar a devenir en conductas impropias como los cambios de hábitos en la alimentación.

Como señala Popkewitz (1987), la resistencia incluye las acciones que realizan los alumnos para pasar exitosamente los exámenes, instrumentos controladores de la ideología y se valen de un arsenal de artificios más o menos complejos, para demostrar que poseen las destrezas y dominan las técnicas y procedimientos que supuestamente deben lograr en ese lapso de

tiempo para seguir permaneciendo en la institución educativa, y que la tarea del profesor se muestre cumplimentada. Los estudiantes infieren que el factor externo contribuye a la presencia de trastornos en la alimentación, como una respuesta contrahegemónica. Se puede decir, que la resistencia bordea un peligro importante.

“Creo que es el factor externo el que hace que uno decida o no a cambiar los hábitos” (Alumno D2).

c) El Instituto y los TAC

Sobre la Unidad de Análisis ISATC -compuesta por las variables organizacionales, de gestión, normativas y de infraestructura-, a partir de sus indicadores, -a través de la lectura del Reglamento vigente del ISATC- y de las frases recogidas de los Grupos Comunicativos Críticos, se han podido desprender valoraciones que denotan riesgo de presencia de TCA:

Admisión

En los Capítulos Quinto y Sexto del Reglamento Vigente dedicados a los alumnos, se describen claramente, según las condiciones del, las categorías del alumno, las estrictas condiciones de su admisión, ingreso y permanencia.

Los requisitos de ingreso a la Carrera de Danza del ISATC están delimitados en cuatro instancias. Deben pasar pruebas de aptitud física, pruebas específicas, rítmicas y auditivas, con carácter eliminatorio.

Mediciones antropométricas

La primera instancia de los requisitos de ingreso a la Carrera de Danza del ISATC requiere que los aspirantes se sometan a una prueba de aptitud física con mediciones antropométricas.

La Institución toma un modelo de cuerpo apropiado para la Danza Clásica, es decir, una anatomía constituida valorativamente como apropiada. De esta

manera, se asume una discriminación selectiva anatómica particular, justificada por una dependencia entre las exigencias que requieren: la técnica, la academia y la estructura.

“Cuando entramos, ya en el examen físico es un momento intenso. Te miden los pliegues de grasa. Tenés que estar en bolas y te miden y pesan. Entiendo que es parte del requisito, pero a la edad que entrás es complicado. Te da cosa” (Alumna K2).

“En el Instituto no te ven con bajo peso” (Alumna M).

Promoción, Evaluación y Calificación

Del régimen de calificaciones, exámenes y promoción se ocupa el Capítulo Séptimo del Reglamento Vigente del ISATC, estableciendo que los detalles se dan mediante disposiciones de aplicación interna directamente de la Dirección del Instituto. Así mismo es la Dirección quien determina los alumnos que pueden participar en los espectáculos que el Teatro Colón lo requiera.

El juicio estético de la forma del cuerpo humano de los bailarines es un criterio de evaluación aparentemente especial que busca basar sus fundamentos en lo técnico-artístico. El desempeño exitoso de un bailarín pareciera estar subordinado a las relaciones del porcentaje entre grasa y masa muscular.

“Tenga que rendir un examen y le diga: “che, estás gordo” una semana antes y suceda en su cabeza: “cómo no me avisaron antes!? Bueno, dejo de comer hoy, me compro una malla más chica para que se me vea más flaca” (Alumno P).

“Una Maestra dijo que comencemos a vomitar porque al día siguiente había examen. Es difícil para una persona con trastornos en la conducta separar eso. Lo pudo haber dicho en chiste pero si vos estás inseguro o con problemas podés pensar que es una solución válida. Uno tiene miedo de quedar afuera” (Alumna H).

“A mí generalmente me lo decían en época de examen (que bajar de peso)” (Alumna R).

“El problema ahí es que aunque vos estés conforme con tu cuerpo pero el superior no lo esté, te hace repetir el año, hace que te vaya mal en tu carrera” (Alumna L).

Normas disciplinarias

El Capítulo Octavo del Reglamento Vigente ISATC, detalla los aspectos vinculados a la disciplina. Todos los actos de indisciplinas son causal de apercibimientos y/o suspensiones aplicadas directamente por la Dirección o por requerimiento de los profesores. Ante la reiteración de actos de indisciplinas, pueden ser separados de la Institución. Así mismo, cuenta con apartado especial que estipula que la Dirección se reserva decidir la sanción que se aplique ante actos de indisciplinas, así como también la obligatoriedad en colaborar y asistir a los eventos requeridos por la Dirección, tomando éstas medidas que estime si no se cumple con la normativa (Anexo 2: Reglamento Vigente ISATC).

Las sanciones como micro penalidades dentro de la Institución están generadas por causas relacionadas con el tiempo, como: llegadas tardes, ausencias, interrupciones; con la actividad: incumplimiento de las tareas, descuidos, falta de atención; con la manera de ser: descortés, desobediente; con la palabra: charla, contestaciones, muchas explicitadas en normativas y otras no, como el parámetro del peso corporal, generando en el estudiante tensión y temor a perder el beneficio de la permanencia.

“La forma de bailar, la asistencia, si venís todos los días” (Alumna A).

“Uno tiene miedo de quedar afuera” (Alumna H2).

Formas de comunicación

Los estudiantes tienen la claridad que toda relación humana se fundamenta en el respeto mutuo, mayormente si esta ausencia de respeto se realiza en un contexto institucional y proviene de los docentes, los cuales, entienden los alumnos, están llamados a fomentar buenas costumbres, el buen relacionamiento, buenos consejos y la práctica de valores.

“La forma, el lugar, el tiempo, cómo te lo dicen, te lastima a veces”
(Alumna F2).

Espejos

Parte de la infraestructura que colabora en el proceso de afianzamiento de TCA cuando el grado de vulnerabilidad es alto, son los espejos. La mención de los espejos y la necesidad de aceptación del cuerpo a través de la mirada del otro aparecen como normalizadores. Esto se vincula íntimamente con conductas sintomáticas de los trastornos en la conducta alimentaria:

“Empecé a mirarme en el espejo y creo que empecé a pensar que era gorda” (Alumna I2).

“¡Los espejos me deprimen! ¿Sabés lo que es estar mirándote todos los días frente al espejo? Hay días que te gustás y otros no. Por eso hacemos el esfuerzo de gustarnos todo” (Alumna A2).

“Es más, te re estilizan y te ves super flaco. Esos quisiera! (espejos de cristal)” (Alumna G2).

Las diferentes dimensiones discursivas han quedado denotadas en el accionar del ISATC en su conjunto a través de las frases expresadas por los estudiantes sobre sus propias vivencias y los resultados del inventario EDI-2. Reducir el funcionamiento de las ideologías al de las unidades discursivas ha sido con la mera finalidad de un análisis comprensivo. Como explica Torres Santomé (1998), están involucradas, no solo las formas discursivas en sus dimensiones textuales y sus simbolismos, sino además se complementan con las dimensiones, las prácticas y sus formas no discursivas.

Los reglamentos, reglas, promociones, clasificaciones, sanciones, comunicados aducen directamente a la Dimensión Discursiva Textual, un complejo organizado y protegido por explicitaciones asentadas en normativas con fundamento jerárquico. El lenguaje del ISATC no es descriptivo sino normativo, ya que precisa, define, instala, determina las condiciones de la admisión o exclusión, formación, disciplina y posicionamiento de los

estudiantes. Describe y deja asentadas las afirmaciones mediante reglas discursivas, ajustándolas a la formación de los discursos (Foucault, 1982).

Ahora bien, para la eficaz reproducción de una ideología es necesario que tanto estos discursos textuales no solo funcionen conjuntamente coordinados, sustentados por enunciados, reglas, métodos, clasificaciones para que no se corran de lo convenido, sino que tengan además, una coherencia con sus formas simbólicas y no discursivas prácticas. Las expresiones y experiencias de los estudiantes del ISATC han reflejado la consolidación discursiva que referencia constantemente la problemática de TCA.

La Dimensión Discursiva Simbólica se ha visto reflejada en las rutinas que rigen la cotidianidad académica del ISATC. Se entretienen con la dimensión No Discursiva Práctica en la medida que los estudiantes incorporan: conductas permitidas, conductas prohibidas, valoración y significados de los actos. La aparición de enfrentamiento y conflictos se ve reducida en la medida que esas rutinas se observan e incorporan y a través de implícitos que se van negociando. Los significados compartidos y las interpretaciones tácitas, devienen en normativas que guían los comportamientos y rutinas de los estudiantes e Institución, regulando sus conductas (Mercer y Edwards, 1981).

Los estudiantes han manifestado conocer que para cada conducta hay una acción que la acompaña. El escenario de la institución, colmado de poder de simbolización, conlleva esfuerzo y tiempo por parte de los estudiantes en decodificar e interpretar las expectativas que los docentes y directivos tienen sobre ellos, generando inseguridad e intranquilidad sobre su permanencia en la Institución, vinculándola con su peso corporal.

Los estudiantes han demostrado mayor preocupación por cómo se los ve, que por el aprendizaje en sí, y termina siendo una obsesión acomodarse a la manera en la que piensan que el profesor va a examinar y evaluar sus ejecuciones. De esta manera, el rendimiento de los estudiantes está afectado por las expectativas que se tienen sobre ellos, basándose en cómo se interpretan los comportamientos y su apariencia. Estas reflexiones, creencias,

pensamientos, afectan y marcan las expectativas y pensamientos de los estudiantes y su convencimiento de que pueden o no superar todos los desafíos que le presentan para lograr permanecer en la institución.

En tal sentido, la Ineficacia, una de las dimensiones de los TCA, con un significativo nivel de representatividad, está íntimamente ligada con una autoestima baja o una autoevaluación negativa. Su puntuación elevada muestra una falta de autoestima causada por tener fuertes sentimientos de falta de adecuación para la actividad.

Por otro lado, la Institución no se limita a la transmisión de conocimientos, corrección y evaluación, sino que se coloca en un papel de guía donde continuamente recuerda a sus alumnos la importancia de conservar un bajo peso corporal para lograr el éxito. Lo que el estudiante piensa sobre el éxito o fracaso de sus tareas influye directamente en su motivación e imagen de sí mismo.

El hecho de que la Inseguridad Social, dimensión de los TCA, haya sido la de mayor representatividad puede vincularse a la falta de seguridad, tensión e insatisfacción que les generan a los estudiantes las relaciones interpersonales, puesto que no están conformes con sus cuerpos, definiendo una conducta sintomatológica de TCA. El problema parece ser mayor cuando se refiere a estudiantes que poseen alto índice de vulnerabilidad. Es probable que su estado emocional sea angustiante y que predomine en ellos la rabia, la desesperanza, el miedo, la vergüenza, la desconfianza, el temor, entre otros, dificulta las relaciones y por ende, se dañe su integridad.

Así mismo, el Ascetismo, dimensión de los TCA que mide la autodisciplina, el sacrificio, autosuperación y el control de las necesidades corporales, posee características coincidentes con la descripción de la Danza Clásica como disciplina. De igual manera, la representatividad alta de la dimensión Miedo a la Madurez puede ser relacionada con el temor a crecer, la pérdida y transformación del cuerpo infantil que los aleja del cuerpo etéreo que se le requiere al bailarín.

La exigencia de apariencias peculiares lleva a los alumnos a producir un resentimiento contra sí mismos, a ocultar, disfrazar o suplir esos rasgos para sentirse admitidos de acuerdo a los modelos previstos, conduciendo a una posible modificación de los hábitos en la conducta alimentaria.

4. CAPÍTULO IV: Conclusiones

4.1. Conclusiones

Finalizado el análisis e interpretación de los datos y en cumplimiento de una respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación, se ha podido concluir que:

1. Respecto del objetivo: “Identificar la presencia de riesgos de trastornos en la conducta alimentaria en los estudiantes de la carrera de Danza del ISATC”, cabe afirmar que se ha reconocido la presencia de esos riesgos en los estudiantes que participaron de la muestra, a partir de sus expresiones en relación con la escala de riesgo, compuesta por la Obsesión por la Delgadez, la Bulimia y la Insatisfacción Corporal.

Del análisis e interpretación de los datos se ha podido inferir que más de un tercio de los estudiantes de ISATC se mostraron preocupados por su peso corporal. Además, se ha podido identificar un discurso manifiesto que referencia conductas sintomáticas de los trastornos en la conducta alimentaria, a través de expresiones instaladas y legitimizadas de la patología que circulan y se naturalizan.

Respecto de este objetivo, es preciso señalar como una posible limitación que los resultados pueden haberse visto sesgados, más allá de la explicitación del propósito de investigación y del compromiso de confidencialidad respecto del uso de la información brindada, los estudiantes hayan escatimado información por temor o a una falta de información acerca de la existencia de síntomas, aunque los sujetos dieron su consentimiento para participar y lo hicieron en completo anonimato.

Precisamente, esta condición previa de anonimato, ha evitado la individualización de los estudiantes que evidenciaron riesgo de TCA para poder hacer su seguimiento. Por ese motivo, el estudio solo establece criterios de

riesgos posibles o probables en los trastornos en la conducta alimentaria, respondiendo al objetivo planteado.

2. En relación con el objetivo: "Identificar las características de la Institución y de los contenidos de la carrera de Danza que puedan vincularse con el desarrollo de trastornos en la alimentación en los alumnos de la carrera de Danza del ISATC", se han reconocido características institucionales y contenidos del plan de estudios que pueden incidir en la aparición de trastornos en la alimentación de los estudiantes.

A través de las experiencias vivenciadas y expresadas por los estudiantes, y de la observación de reglamentaciones, se ha podido establecer que las variables organizacionales, de gestión, normativas y de infraestructura, y los contenidos del plan de estudios de la carrera de Danza, inciden en el riesgo de aparición de los TCA en estudiantes adolescentes, considerando además, que se encuentran en una etapa de gran vulnerabilidad.

El contrato didáctico de sistemas de roles y normas, lo rige y condiciona el ISATC. Pero, esta relación contractual no es igualitaria. La asimetría está dada por quien tiene la responsabilidad social de calificar conductas, conocimientos y procedimientos que garanticen la calidad de la educación impartida. La rigidez de las reglamentaciones, las normativas, los procesos de evaluación, la admisión y permanencia en la institución y la infraestructura del ISATC, accionan presionando por la delgadez.

El contexto del ISATC, colmado de poder de simbolización, conlleva esfuerzo y tiempo por parte de los estudiantes en decodificar e interpretar las expectativas que se tiene sobre ellos. Muchas veces, los estudiantes pierden el foco de cuál es la auténtica finalidad de aprendizaje, preocupándose más cómo los ve el docente o lo que la Institución pretende de ellos, y termina siendo una obsesión acomodarse a la manera que piensan que van a ser examinados y evaluadas sus ejecuciones, supeditadas a su apariencia física. Esto deriva en conductas anómalas en sus hábitos alimenticios.

Los jóvenes que realizan danza clásica, incorporan y aprehenden junto con los pasos, conceptos generales sobre el cuerpo y el movimiento, y sobre aquello que es estéticamente valorado como válido dentro de la danza, y primordialmente sobre el ajuste o no de la percepción de su cuerpo a estos cánones. Elegir y permanecer en la danza, además de tener argumentos de valoración positiva dentro de la sociedad y en especial en la familia, está relacionado con que la percepción se adecue o no los principios de la Institución. Sin lugar a duda, esto afecta en sus propias valoraciones.

Son los exámenes, uno de los recursos utilizados para garantizar y controlar la inculcación de la reproducción cultural e institucional, al tiempo que se realiza una clasificación y diferenciación de los alumnos. De esta manera se usa a la evaluación como un elemento coercitivo, y no como un parte del proceso formativo. Esto lleva a fomentar la competitividad y el individualismo, y promueve una mirada autoritaria del conocimiento. Es de destacar, que alejados de su función educativa, los exámenes se transforman en un incentivo. Muchas veces, se tornan en la motivación principal del esfuerzo de los mismos estudiantes de modificar su peso corporal para lograr superarlos. Como así también, terminan naturalizando el proceso que deviene en angustia, frustración o modificación de los hábitos en la conducta alimentaria.

3. En referencia al objetivo: “Identificar las prácticas en el proceso de enseñanza que afectan explícita o implícitamente en la conducta alimentaria en los bailarines”, esta investigación permitió reconocer cuáles son aquellas prácticas que acompañan la enseñanza en el ISATC que inciden en los TCA de los estudiantes.

Las respuestas de los estudiantes han mostrado que las diferentes Unidades discursivas Textuales, Simbólicas y No Discursivas Prácticas, funcionan conjuntamente complementándose. A través de estas Unidades discursivas, los docentes transmiten directivas, afirmaciones, explicaciones legitimadoras que influyen en el comportamiento de los estudiantes.

En consecuencia, y según los testimonios recogidos de los estudiantes, queda establecido que la comunicación de mensajes formativos relacionados al contenido a aprender como aquellos otros que en el ámbito de la dimensión afectiva, pueden incidir negativamente en los estudiantes de la carrera de Danza, teniendo en cuenta la vulnerabilidad debida a la presencia de riesgo de trastorno en la alimentación.

Es importante destacar que al finalizar el análisis de las diferentes manifestaciones de las Unidades Discursivas- Textual, Simbólica y No Discursiva Práctica-, se ha podido identificar el predominio de las expresiones de los docentes relacionadas directamente con los Trastornos en la Conducta Alimentaria, siguiendo en representatividad las expresiones vinculadas a la Violencia Simbólica y la Normalización con valoraciones recurrentes focalizadas sobre Peso Corporal, Cuerpo, Pensamiento y Condiciones Físicas.

Las posibles inferencias dan cuenta de cómo las diferentes formas de comunicación utilizadas dentro del ISATC inciden de modo más o menos explícito en las conductas alimentarias de sus estudiantes de Danza. Se desprende, a través de los discursos manifiestos proporcionados por los estudiantes, marcados por la discriminación, el etiquetamiento, la violencia simbólica y la estigmatización, la estrecha relación con conductas asociadas a TCA.

Precisamente, es importante destacar la incidencia e influencia que tiene el docente sobre el adolescente a través de su discurso. En el caso particular de la carrera de Danza, la sobre exigencia y la carga afectiva que el docente transmite a través de sus prácticas parece ser mayor que la de otro docente en una institución educacional convencional. El docente de la carrera de Danza no se limita con la transmisión de conocimientos, corrección y evaluación, sino que se coloca en un papel de tutor donde continuamente recuerda a sus alumnos la importancia de conservar un bajo peso corporal para lograr el éxito (Rutzstein, 1993).

La sumisión a la autoridad vivenciada como inobjetable, colabora con el riesgo de presencia de TCA. La complejidad relacional que se establece entre la autoridad y el estudiante muchas veces conduce a que tomen al docente como figura única permanente como referente de verdad. Es así que los estudiantes consideran como inobjetable las indicaciones, sugerencias y aseveraciones de los discursos de los maestros sobre la apariencia física y peso corporal.

Pero el hecho que un grupo no tenga intención explícita de modificar la situación, no significa que no manifieste acciones de resistencia. No toda resistencia, sin embargo, conduce a la modificación y transformación. Existen, asimismo, como en este caso, resistencias erráticas que no conducen a ninguna parte. Resistencias que, en el fondo, no molestan a los grupos que tienen un mayor control en los núcleos de poder, ya que no sugieren soluciones alternativas, funcionales al poder, y terminan perjudicando la integridad del sujeto, tales como las expresadas por los estudiante: auto-exclusión o la modificación de su propio cuerpo a través del cambio de hábito de sus conductas alimentarias. Fundamentalmente, se infiere a través de los discursos expresados por los estudiantes, que las acciones de resistencia como respuesta, son reacciones a la presión de los discursos, que finalmente contribuyen a la presencia de trastornos en la alimentación. Se puede decir, que la resistencia en este caso bordea un peligro importante de la integridad de los estudiantes.

El etiquetamiento del que los estudiantes de danza son objeto a través de las prácticas de los docentes del ISATC, como violencia simbólica en términos de Bourdieu (1977), produce discriminación y predispone a TCA. La selección y clasificación por apariencias y rasgos físicos que sufren los bailarines, frente a la cual el ISATC se manifiesta neutral y objetivo, pronto se invalidan al observar las expresiones recogidas de los estudiantes sobre las prácticas desarrolladas por sus docentes de danza. Los rasgos y apariencias físicas diferentes son signos negativos que favorecen a la invisibilidad del sujeto, generando un auto odio, llevándolo a buscar la manera de suplir esas características que lo alejan del modelo, muchas veces con costos elevados.

La incidencia que puede provocar este tipo de prácticas en la enseñanza de la danza resulta sustancialmente significativa si se considera las situaciones de constante cambio e incertidumbre por la que atraviesan los estudiantes adolescentes. La amplia variedad de identificaciones y desidentificaciones a las que se someten los adolescentes, los transforma en sujetos vulnerables, que, para poder permanecer y no quedar excluidos de aquello a lo que adhieren (en este caso: convertirse en bailarines del ISATC), buscan asirse y emular identidades que se asemejen al modelo, aquel que –como quedó de manifiesto- los docentes le transmiten a través de las diferentes unidades discursivas.

- ✓ Finalmente, al considerar el objetivo general de esta investigación, “Establecer la vinculación entre el currículum oculto y la presencia de trastornos en la conducta alimentaria en los estudiantes de 5º y 6º año de la carrera de Danza del ISATC”, por lo hasta aquí analizado, es posible reconocer que el conjunto de normas, valores, prácticas y relaciones sociales, que subyacen a las rutinas cotidianas del ISATC y que constituyen su currículum oculto, inciden en la aparición de los TCA en los alumnos.

Durante el tiempo que transitan en el ISATC, los estudiantes no sólo adquieren conocimientos, conductas y habilidades, sino un gran cúmulo de actitudes y valores que influyen en la construcción de sus identidades, a través de ese poderoso transmisor que es el currículum oculto.

Los resultados encontrados en esta investigación indican que el currículum oculto del ISATC tiene un papel activo en la presencia –como también en la predisposición hacia la aparición, e incremento de la ocurrencia- de los trastornos en la conducta alimentaria de los estudiantes de danza.

El currículum en todas sus dimensiones –incluido el currículum oculto- se forma cotidianamente en las aulas. Todo aquello que estimulen y favorezcan los profesores va a incidir directamente en los estudiantes. Claramente, los docentes del ISACT utilizan estrategias didácticas más o menos explícitas,

conscientes o no de su uso, que influyen en la educación de los alumnos, como así también, inciden en el desarrollo de actitudes y destrezas, marcan sus conductas, e incluso la manera de relacionarse con los otros.

Esta construcción y reelaboración de significados entre los docentes y alumnos y del ISATC, son la base de la socialización y de su formación como bailarines y como personas. A través de sus prácticas de enseñanza, los docentes llevan a una modificación de las conductas de los estudiantes, la mayoría de las veces sin que tengan plena consciencia de ello, tanto a través de los contenidos del currículum explícito, es decir del plan de estudios de la carrera de Danza, como por medio de sus expresiones: textuales, simbólicas y prácticas, que inciden en las representaciones de los estudiantes, y que trabajan como mecanismos reguladores y concluyentes para el desarrollo de sus conductas, entre ellas las que predisponen hacia los trastornos alimentarios. Es fundamental, un marco conceptual referencial compartido que revise y sensibilice la problemática de los TCA entre los actores para lograr una comunicación adecuada.

Los estudiantes del ISATC aprenden a ser alumnos y bailarines a través de su interaccionar entre ellos y con los docentes dentro del ámbito de esta institución educativa. Lo van logrando por medio de las rutinas que rigen la cotidianeidad académica. Incorporan contenidos explícitos del plan de estudios y normas de los reglamentos, pero fundamentalmente internalizan conductas permitidas, conductas prohibidas, valoración y significados de los momentos, verbalización, gestos, a través de las prácticas de los docentes y del accionar de la institución, entre otros.

Por otra parte, la aparición de problemáticas -como los TCA- se ven oprimidas en la medida que esas rutinas se observan e incorporan y a través de implícitos que se van legitimizando. Esa negociación de significados compartidos y las interpretaciones tácitas del currículum oculto, fruto de una intersubjetividad común, devienen en normativas que guían los comportamientos y rutinas de los alumnos y docentes, normalizando sus conductas.

Entre las prácticas en las que más se cuele el currículum oculto en el ISATC es en la evaluación. Si bien la evaluación es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y está pautada por el plan de estudios y el régimen académico del ISATC, en tanto currículum explícito, lo cierto es que la forma, criterios y parámetros que siguen los docentes al evaluar ponen en evidencia las actitudes y valores implícitos del currículum oculto.

La obsesión por las técnicas de evaluación en las que se priorizan la delgadez y el modelo idealizado de cuerpo de la danza, junto con las recetas para evaluar y calificar, en las que se etiqueta, discrimina, regula y violenta verbal y simbólicamente a los estudiantes, son otra demostración de prácticas docentes que responden a un currículum oculto. Demás está mencionar, que la incidencia de estas prácticas evaluativas recae directamente sobre el alumno. El problema reside en que si bien la evaluación es un proceso importante y una instancia indispensable de la enseñanza y el aprendizaje, se distorsiona su intención cuando no se pone un énfasis equitativo, entre los contenidos, las tareas que afrontan los estudiantes y los propósitos de los docentes.

A través de prácticas evaluativas en las que evidencian la focalización y preocupación por la calificación y el control, los docentes dejan al descubierto su miedo porque no se valore de una manera justa los modelos propuestos que ellos enarbolan, y en los que basan su saber y poder. Así la evaluación no opera como una instancia de aprendizaje, sino como mecanismo de sanción.

En tal sentido, el ISATC y sus profesores deberían plantearse cuáles son y por qué fueron elegidos los métodos de evaluación para hacer el seguimiento del rendimiento de estudiante, y si realmente esas estrategias de evaluación son válidas para reflejar todo el proceso y trabajo desarrollado.

Es menester del ISATC crear las condiciones para proporcionar y beneficiar el desarrollo de destrezas y capacidades en los estudiantes, garantizando que, a través de los procesos de enseñanza se apropien de contenidos que les sirvan para analizar y evaluar las situaciones que están atravesando durante su

formación como bailarines, y evitar aquellas situaciones que pongan en riesgo su integridad.

Es preciso que eviten caer en un trabajo de la práctica por la práctica, divorciada de una reflexión teórica –aquella que brinda los marcos de análisis– dado que la práctica irreflexiva no colabora en resolver muchos de los problemas que se presentan cotidianamente en los espacios de enseñanza y aprendizaje de la danza. Instalarse en una práctica de enseñanza de la danza rutinaria potencia efectos peligrosos –entre otros la aparición de TCA–, sobre el desarrollo y futuro de los estudiantes quienes pueden pagar con el precio del fracaso y la frustración, la de no llegar a ser bailarines.

Los actores del ISATC: directivos y docentes, tienen la responsabilidad de planificar prácticas educativas innovadoras que den lugar a satisfacer las diferentes exigencias formativas de los estudiantes de danza. Probablemente sea la manera de modificar muchos procedimientos educativos que no cubren las necesidades de los alumnos, y de esa manera, gestar nuevas políticas que legitimen esas nuevas prácticas.

Prácticas educativas que se acerquen a modelos de enseñanza más reflexivos y críticos, que suponen capacitación y superación de los profesores, podrían evitar y/o compensar en gran medida los problemas derivados del currículum oculto.

Es indispensable que en el ISATC se generen procesos de capacitación que permitan a docentes y directivos poner en evidencia la presencia y cuestiones derivadas del currículum oculto. Instancias que promuevan investigar y reflexionar sobre las propias prácticas de la enseñanza de la danza, a fin de ver lo que se está reproduciendo, tomar conciencia y posibilitar el reconocimiento y regulación de actitudes, valores, pensamientos, códigos e ideas y reconocer cómo inciden en la formación –o deformación– de los estudiantes.

Coll (1987) considera que, en la medida que el contenido del currículum oculto disminuya, aumentará la calidad de un desarrollo curricular. Esto favorecería el

surgimiento de procesos educativos y prácticas, que den la posibilidad de desarrollar procedimientos, construir conocimientos, valores, confrontar diferentes puntos de vista e informaciones; aspectos que tengan un potencial liberador de prácticas normalizadoras para el estudiante.

Las dimensiones del currículum oculto en la enseñanza de la danza del ISATC deben ser puestas de manifiesto para poder analizarlas críticamente desde la finalidad que la institución realmente persigue: la de formar personas que bailen, ya que la producción y resistencia que generan bordean un peligro importante: incidir en la aparición de TCA de los estudiantes.

Sacar a la luz el currículum oculto es un trabajo ineludible para el equipo de los docentes del ISATC y la Institución en su conjunto. No profundizar en estas cuestiones puede seguir siendo el desencadenante de resultados irreparables para los estudiantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abad C. (2012). *Historia del Ballet y de la Danza Moderna* (2º Ed.). Madrid: Alianza.
- Ackard, D., Henderson, J., y Wonderlich, A. (2004). *The associations between childhood dance participation and adult disordered eating and related psychopathology*. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 485-490.
- Alonso- Fernández, F. (2005). *La adicción a la comida*. *Eating addiction* art13 (3). España: Universidad Complutense de Madrid.
- Andersen, A. (1991). *Tratamiento práctico comprensivo de la anorexia nerviosa y la bulimia*. Baltimore: The J. Hopkins University Press.
- Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.
- APA (2002). *Manual de diagnóstico y estadística de los trastornos en la alimentación*. DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.
- Aparicio, D. (2007). *Patologías del consumo*. Aloma. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport* (20).
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. (2º reimp.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Aries, P, y Duby, G. (2000) *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Ayela Pastor, M. (2010). *Adolescencia: Trastornos de alimentación*. España: Club Univesritario- ECU.
- Bèjart, M. (2005). *Cartas a un joven bailarín*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Berg, K., Frazier, P. y Sherr, L. (2009). *Change in eating disorder attitudes and behavior in college women: Prevalence and predictors*. *Eating Behaviors*, 10(3), 137-142. Estados Unidos.
- Bueno, G. (1998). *Adolescencia: antropología comparada*. En Segovia de Arana y Mora Teruel (editores): *Sociopatología de la Adolescencia*. Madrid: Farmaindustria.

Bay, L. (1997). *Anorexia y bulimia, amenaza a la autonomía*. Buenos Aires: Paidós.

Ball, S. J. (2001). *Foucault y la Educación. Disciplinas del saber*. Madrid: Morata.

Behar R. (2010). *La construcción cultural del cuerpo: El paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria*. Revista Chilena Neuropsiquiatría 2010; 48 (4): 319-334.

Berenstein, I (1991). *Reconsideración del concepto de vínculo*. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires: vol. XIII n° 2.

Berger, P. y Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. (7ª reimp.). Madrid. Amorrortu-Murguía.

Betancourt León, H. y Díaz, M. (2004). *Hábitos de vida y salud reproductiva de bailarinas de la Escuela Cubana de Ballet*. Brasil: Mneme. Revista Virtual de Humanidades; n° 11, v. 5.

Betancourt León, H y Díaz, M. (2005). *Análisis longitudinal de los indicadores Peso-Edad, Talla-Edad y Peso – Talla en adolescentes de la Escuela Nacional de Ballet de Cuba*. Anales Venezolanos Nutrición.18, 177-185.

Boletín Municipal de la Ciudad de Buenos Aires. Año 16, n° 5438-5439, 17 de abril de 1939, p. 834-835.

Boletín Municipal de la Ciudad de Buenos Aires. Año 32, n° 10.824, 7 de abril de 1958, p. 502.

Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Año 4, 1° de diciembre de 1999, p.14.481-14.485.

Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. n° 2577, 30 de noviembre de 2006, p.24.

Bourdieu, P. (1966). *Democracia y educación: escuela conservadora y escuela liberadora* en Cancio, M. (1988). *La enseñanza reproductora y/o transformadora*. Santiago de Compostela: Coordenadas.

Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia

- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI.
- British Psychological Society, Training College Association (Great Britain), Association of Teachers in Colleges and Departments of Education (Great Britain). (1982). *British Journal of Educational Psychology*. Reino Unido: Scottish Academic Press.
- Brooks-Gunn, J., Warren, M. y Hamilton, L. (1987). *The relation of eating problems and amenorrhea in ballet dancers*. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 19, 41-44.
- Bruch, H. (1982). *Desórdenes alimentarios*. Nueva York: Basic Books.
- Buchanan, I. (1997). *The problem of the body in Deleuze y Guattari, or, What can a body do?* London: Body & Society 3; 73.
- Cagigal, J. (1972) *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Chantrell, C. (2002). *The Oxford dictionary of Word histories*. Oxford: Oxford University Press.
- Carrillo Durán, M. V. (2003). *Medios de Comunicación y Moda: su influencia en los TCA. Anorexia Nerviosa*. Barcelona: Ariel.
- Casper, R. E. (1990). *Personality features of women with good outcome from restricting anorexia nervosa*. *Psychosomatic Medicine*, 52, 156- 170.
- Charlton T, Lewis and Charles Short (1891) *A new Latin Dictionary*. New York: Oxford Press.
- Citro, S. (2004). *La diversidad del cuerpo social: determinaciones, hegemonías y contrahegemonías*. en: Matoso, E. (comp.) *Diferentes enfoques del cuerpo en el arte*. Serie: Ficha de Cátedra, Teoría General del Movimiento. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Québec: G. Morin.
- Coleman, J. y Husén, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (4a. ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Coppeland, R. y Cohen, M. (1983). *What is Dance. Readings in Theory and Criticism*. Londres: Oxford University Press.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

Cray, J. y Kwiter, S. (1992). *Incorporaciones*. España: Teorema.

Crisp, A. (1976). *¿Qué tan común es la anorexia nerviosa?* Londres: British Journal of Psychology .218:549-554.iartry.

Cursos en el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón, en Buenos Aires Musical. Buenos Aires. Año 16, n° 263. 1° de octubre de 1961, p.3.

Dávila, O. (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. Última Década N°12. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

De Llanos, E. (1992). *Los hábitos alimentarios y su trastorno desde una ética corporal occidental* Antropológica. Revista de etnopsicología y de etnopsiquiatría. Pag 369-377, 7-12. vol. III.

Delval, J. (1989). *La representación infantil del mundo social*. En E.T. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-348). Madrid: Alianza.

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación*. (9° ed.). Buenos Aires: Losada.

Dreyfus, H. y Rainow, P (1982). *Michael Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harverst Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Macmillan.

Dulanto, G. (2000). *El Adolescente*. México: McGraw Hill Interamericana.

Eddy K., Celio Doyle A, Hoste R., Herzog D., Le Grange D. (2008). *Eating disorder not otherwise specified in adolescents*. Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry. 2008; 47: 156-64.

El Instituto Superior de Arte, en la Revista la Nación, 1° de agosto de 1969, sec.2°, p.21).

- Everett, A. (2003) *¿De qué hablamos cuando hablamos de la transversalidad en Educación en Valores?* En Revista Que-hacer educativo n° 61(octubre), p. 22-24. Montevideo: FUM-TEP.
- Fairburn, C. (1984). *Bulimia: su epidemiología y manejo*. Nueva York. Raven Press.
- Fasick, F. A. (1994). *On the invention of adolescence*. Journal of Adolescent Research, 14, 6-23.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Fernández F. y Turón, V. (2001). *Trastornos de la alimentación: Guía básica de tratamiento en anorexia y bulimia*. Barcelona, España: Masson.
- Fernández Mouján (1979). *Crisis Vital: Un modelo de transformación en el psicoanálisis y la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1979). *The Archaeology of Knowledge*. (7° ed.). Londres: Tavistock. Trad.cast.: *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: la Piqueta
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. (7° ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987). *L'ordre du discours*. (3° ed.). París: Gallimard. Trad. Cast. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1992). *Las relaciones de poder penetran en los cuerpos*. En *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Dits el Écrits*. Tomo III. París, Gallimard.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad de saber*. México. Siglo XXI.
- Garner, D. (1998). *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Garner, D. (1991). *Eating Disorders Inventory*. Florida: Psychological assessment resources.

- Garner, D. y Bemis, K. M. (1985). *Cognitive therapy for anorexia nervosa*. En D. M. Garner y P. E. Garfinkel (Eds), *Handbook of psychotherapy for anorexia nervosa and bulimia* (pp. 107-146). New York: Guildford Press.
- Garner, D. y Garfinkel P. (1980). *Socio-cultural factors in the development of anorexia nervosa*. *Psychological Medicine*, 10, 647-656.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. (6º reimp.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (3º ed). Madrid: Morata.
- Ginsburg, H. y Opper, S. (1979). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. Londres: Prentice Hall.
- Giroux, H. (1983) *Theory of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis*. *Harvard Educational Review*, 53; 257-293.
- Gómez, J., Latorre, A. Sánchez, M. y Flecha, R. (2007) *Metodología comunicativa crítica*. España: El Roura
- Graig, L. (1991). *Psychodynamic Treatment of Anorexia Nervosa and Bulimia*. Londres: Guilford.
- Gramsci, A. (1981). *Cartas desde la cárcel*. 2 vols. México: Ediciones Era.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educación física*. Madrid: INEF.
- Gwirtsman, H., Roy-Byrne, P., Yager, J. & Gerner, R. (1983). *Neuroendocrine abnormalities in bulimia*. *American Journal of Psychiatry*, 140, 559-563.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Sociology, Sex, Crime and Religion*. Nueva York: Appleton.
- Heath, A. (1981). *Social mobility*. Londres: Fontana.
- Henckmann, W y Lotter, C. (1998). *Diccionario de estética*. Barcelona: Crítica.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. España: Ediciones de la Lectura. Universidad Complutense.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5º Edición. México: Mc Graw Hill.

Hitler, A. (1937). *Mein kampf – Mi lucha-* (2º ed.). España: Ávila.

Hsu, L. (1990). *Eating disorders*. Nueva York: Guilford Press.

Kaplan, L. (1991). *Adolescencia, adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Instituto Superior de Arte del Teatro Colón:

<http://www.teatrocolon.org.ar/es/instituto-superior-de-arte>.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata-Paideia.

Journal of Educational Psychology (1910)

Kaye, W. (2008). *Neurobiology of anorexia and bulimia nervosa*. *Physiology Behaviour*. 2008; 94: 121-35.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

Krauskopf, D. (2002). *Adolescencia y salud*. San José, Costa Rica: EUNED.

Krauskopf, D. (2008). *Adolescencia y educación*. San José, Costa Rica: EUNED.

Klump KL, Burt SA, McGue M, Iacono WG. (2007) *Changes in genetic and environmental influences on disordered eating across adolescence: a longitudinal twin study*. *Arch Gen Psychiatry* 2007a; 64 (12): 1409-15.

Lacey, J., Crisp, A., Kalucy, R., Hartmann, M., Chen, C. (1975). *Weight gain and sleeping electroencephalogram studio in 10 patients with anorexia nervosa*. Londres: *British Medical Journal*. 4, 556-558.

Lacey, J. (1992). *Anorexia nervosa and a bearded female saint*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

La Salle, de J.B. (1970). *En la Guía para las escuelas Cristinas: Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristiana*. Madrid: Conferencias de Provinciales de la Agrupación Regional Lasaliana de España y Portugal (ARLEP) y de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL).

- Lasègue, C. (1873). *La anorexia histérica*. En Vértex- Revista Argentina de Psiquiatría, vol. 1, nº 2, 1990.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leeschaeve, J. y Cunningham, M (2009). *El bailarín y la danza*, España: Global Rhythm.
- Leitenberg, H. y Rosen, J.C. (1988). *Cognitive-behavioral treatment of bulimia nervosa*. En M.Hersen, R.M.Eisler y P.M.Miller (Eds.), *Progress in behavior modification* (p. 11-35). Londres: Sage.
- Lutter, M., Cui, H., Moore, J., Ashimi, S., Mason, B., Drawbridge, J., Han, S., Hing, B., Pieper, A. y Waller, D., (2013) *Eating disorder predisposition is associated with ESRRA and HDAC4 mutations*. The Journal Clinical Investigation. 2013; 123-11.
- Maclure, S. (1986). *Education Documents 1816 to the Present Day*. Londres: Methuen.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: O M.G. Comunicación Gráfica Orígenes.
- Merani, A. (1979). *Diccionario de Psicología*. México: Grijalbo.
- Mercer, N, y Edwards, D, (1981). *Ground Rules For Mutual Understanding: Towards a Social Psychological approach to Classroom Knowledge* en Mercer, N. (Ed.): *Lan-guage in School and Community*. Londres: Edward Arnold, pp. 30-46.
- Minuchin, S. (1978). *Familias Psicósomáticas: Anorexia Nerviosa*. Cambridge: Harvard University press.
- Milstein, D; Mendes, H (1999). *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Monge, R. (2005). *Ingesta de nutrientes en adolescentes y factores psicosociales asociados*. Tesis Doctoral. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Morin, E. (2007). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Morton G., Cummings D., Baskin D., Barsh G., Schwartz M. (2006) *Central nervous system control of food intake and body weight*. *Nature*. 2006; 443: 289-95.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (1942) *Reglamento Funcional ISATC*. Buenos Aires: Teatro Colón.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Muus, R. (1991). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós.
- Navas, M. (2007). *Educación física de base*. 2ª ed. Barcelona: INDE.
- Niñerola, N. y Capdevila Ortis, L. (2002). *Autoinforme de conductas desadaptativas en la actividad física*. (ACDAF). *Apunts: Medicina de L'Esport*, 37 (138), pp.31-38.
- Noverre, J. (1962). *Cartas sobre la danza y los ballets*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ochoa de Alda, I. (1980). *La importancia de la imagen corporal, la alexitimia, la autoestima y los estilos de crianza en jóvenes con Trastorno de Conducta Alimentaria*. *Salud Mental de las personas jóvenes en España*. *Revista de estudios de juventud*. N0 84, p. 106.
- Organización Mundial de la Salud. (1995). *La salud de los jóvenes. Un reto y una esperanza*. Ginebra: OMS.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1999). *La adolescencia y su significado evolutivo*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Colls (Eds.) *Desarrollo Psicológico y educación, Psicología Evolutiva* (pp.433-451). Madrid: Alianza.
- Palla B, Litt I. (1988). *Medical complications of eating disorders in adolescents*. *Pediatrics*.1988; 81: 613– 623.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo humano: Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (9a. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Parsons, T. (1969). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama SA.
- Pérez, R. (2000). *Juventud, uso de medios y tiempo libre: un estudio con jóvenes de las provincias de San José y Limón*. Costa Rica: *Revista de Ciencias Sociales*, 90-91, 17-48.

- Pearson, J. (1993). *Comunicación y Género*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1970). *Psicología, lógica y comunicación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Popkewitz, T. (1987). *Ideology and Social Formation in Teacher Education*. en Popkewitz, T. (Ed). *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice*. Londres : The Falmer Press.
- Pyle, R. L., Halvorson, P. A., Neuman, P. A. y Mitchell, J. E. (1986). *The increasing prevalence of bulimia in freshman college students*. International Journal of Eating Disorders, 5, 631-647.
- Reglamento Vigente ISATC. (1999). Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Año 4, del 1° de diciembre de 1999, p.14.481-14.485
- Ringham, R., Klump, K., Kaye, W., Stone, D., Libman, S., Stowe, S., y Marcus, M. (2006). *Eating disorder symptomatology among ballet dancers*. International Journal of Eating Disorders, 39, 503-508.
- Rodríguez Santos, L; Antolín Gutiérrez, M; Vaz Leal, F., García Herráiz, M. (2006). *Trastornos del comportamiento alimentario: Anorexia y Bulimia. Documento de apoyo a las actividades de Educación para la Salud 2*. Badajoz: Artes Gráficas.
- Russell, G. (1970). *Anorexia nervosa: its identity as an illness and its treatment*. In Modern Trends in Psychosomatic Medicine. Vol. 2 (ed. J. H. Price), pp. 131-164. Butterworth: London.
- Russell, G. (1987). *Una evaluación de la terapia familiar en la anorexia y la bulimia*. Londres: Archivos de psiquiatría general, 44:1047-1056.
- Rutzstein, G. (2002). *La cultura de la delgadez. Trastornos alimentarios*. Encrucijadas-UBA, Revista de la Universidad de Buenos Aires. N° 16, Febrero de 2002.
- Rutzstein, G., Armatta, A., Casquet, A., Leonardelli, E., López, P., Marola, M.E., Moiseeff, C., Murawski, B. y Redondo, G. (2006). *Body image and eating disorders in ballet students*. Póster presentado en International Conference on Eating Disorders, Barcelona, España.
- Rutzstein, G., Murawski, B., Elizathe, Armatta, A., Leonardelli, E., Diaz, M., Arana, F., Scappatura, M., Lievendag, L., Miracco, M y Maggio, A. (2009) *Factores de riesgo para Trastornos Alimentarios en estudiantes de danza*. Journal of Behavior, Health & Social Issues vol 2 num 1 Pp. 55-68 5-10 / 10-10.

- Sadock, B y Sadock, V. (2010). *Kaplan & Sadock's Pocket Handbook of Clinical Psychiatry*. (5ta ed.) Nueva York: Wolters Kluwer/ Pippincott Williams & Wilkins.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología*. 3º ed. Buenos Aires: EUDEBA.
- Schork, N. (2013). *Clinical Sequencing*. Genomic Journal: Volume 102, Issue 3, Pages 137-188.
- Slade, P. D. (1982). *Towards a functional analysis of anorexia nervosa and bulimia*. British Journal of Clinical Psychology, 21, 167-179.
- Soifer, R. (1994) *¿Para qué la familia?*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stamponi, G. (2016). *El Instituto Superior de Arte del Teatro Colón*. Buenos Aires: Mecenazgo Cultural.
- Stice, E. (2002). *Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review*. Psychological Bulletin, 128, 825–848.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Skinner, B. F. (1967). *Walden dos*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. (4º ed.). Barcelona: Labor.
- Strober, M. (1981). *A comparative analysis of personality organization in juvenile anorexia nervosa*. Journal of Youth and Adolescence, 10, 285- 295.
- Taipale, V. (1971). *Anorexia nervosa, ¿una enfermedad de dos generaciones?*. EEUU: Acta Paedopsychiat. N°38.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial S.A.
- Taylor, F. (1970). *Management científico*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbance: Assessement and treatment*. New York: Pergamon Press.

- Tilquin, A. (1950). *Le behaviorisme: origine et developpement de la psychologie de reaction en Amerique*. París: Libraire Philosophique J. Vrin.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito, anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel Ciencia.
- Torres Santomé, J. (1998). *El Currículo Oculto*. Sexta Edición. Madrid: Morata.
- Tort, M. (1977). *O cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.
- Tyler, R. (1977). *Principios básicos del Curriculum*. (2º ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Wilson, E. (1980). *Sociobiología: la nueva síntesis*. Barcelona: Omega.
- Williamson, W. (1974). *Continuities and discontinuities in the sociology of education*, In *Educability, schools and ideology*. Flude and Ahier Editors. London: Halstead Press, p. 3-14, 1974.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Winnicott, D. (1960) *La distorsión del yo en términos del self verdadero y falso, en los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Yen, S.; Jaffe, R. y Barbieri, R. (2001). *Endocrinología de la reproducción: fisiología, fisiopatología y manejo clínico*. Buenos Aires: Médica Panamericana SA.

6. NÓMINA DE TABLAS

	pág.
6.1. Tabla 1: Matriz de Datos	150
6.2. Tabla 2: Plantilla codificación de datos Grupo de Discusión Crítica	163
6.3. Tabla 3: Presentación datos EDI-2- Grupo I	167
6.4. Tabla 4: Presentación datos EDI-2- Grupo II	168
6.5. Tabla 5: Presentación datos EDI-2 Total puntuaciones significativas	168
6.6. Tabla 6: Presentación datos Dimensión Discursiva Textual	173
6.7. Tabla 7: Presentación datos Dimensión Discursiva Simbólica	174
6.8. Tabla 8: Presentación datos Dimensión No Discursiva Práctica	175
6.9. Tabla 9: Prevalencia y representatividad de cada Dimensión	179

7. SIGLAS Y ABREVIATURAS

BSQ	<i>Body Shape Questionnaire</i>
CHAD	Cuestionario de Hábitos Alimentarios del Deportista
CIDI	Entrevista Diagnóstica Integral Compuesta
CIMEC	Cuestionario de Influencias sobre Modelos Estéticos
EAT	<i>Eating Attitudes Test</i>
EDI-2	<i>Eating Disorders Inventoy</i>
IMC	Índice de Masa Corporal
ISATC	Instituto Superior de Arte del Teatro Colón
TCA	Trastornos en la Conducta Alimentaria
TS	Test de Siluetas

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1: Antecedentes y relevancia cognitiva

Autor/Año	Objetivo	Muestra	Instrumento	Conclusiones
1- Sáez, S., Maganto M. (2002) <i>Alteraciones de la imagen corporal y de la conducta alimentaria en adolescentes: un estudio empírico.</i>	Alteraciones de la imagen corporal y de la conducta alimentaria en adolescentes: un estudio empírico	200 sujetos de ambos sexos de 14 a 17 años.	Índice de masa corporal (IMC) Test de Siluetas (TS) y el <i>Eating Attitudes Test</i> (EAT).	Mujeres presentaron significativamente una mayor distorsión e insatisfacción con su imagen corporal que los varones.
2- Frideres, J. ; Palao, J. M. (2008) <i>Percepción de los Factores de Riesgo de los trastornos alimenticios en jugadoras universitarias de voleibol.</i>	Percepción de los Factores de Riesgo de los trastornos alimenticios en jugadoras universitarias de voleibol	50 jugadoras participantes en el Campeonato de España Universitario de 2004-2005. con diseños selectivo descriptivo y transversal	Cuestionario de 10 preguntas cerradas y 5 semi-abiertas para medir el tipo de implicación atlética, la auto-percepción del cuerpo, el estrés percibido relativo al control del peso, las conductas alimentarias, y el conocimiento de los TCA.	6 de cada 10 personas, sus entrenadores son fuentes de información sobre aspectos nutricionales. 1 c/ 10: sus entrenadores son fuentes de información sobre TCA. Los entrenadores no tienen un papel activo en la aportación de información y mecanismos de ayuda frente a los TCA.
3- Lugli, Z. R., E. Vivas (2006) <i>Trastornos de alimentación, factores socioculturales, creencias de control y dietas.</i>	Trastornos de alimentación, factores socioculturales, creencias de control y dietas.	Mujeres en riesgo de un trastorno alimentario y mujeres de la población general. Método: Estudio transversal de 3 grupos	EAT, CIDI, CIMEC, Escala de Locus de control, creencia sobre dietas, autocontrol y autoestima	Mujeres con TCA ejercen menor autocontrol y se ven influenciadas por aspectos socioculturales, consideran que otros ejercen el control de sus vidas pero sienten que pueden tener control haciendo dietas y presentan baja autoestima.
4- Sánchez Gombáu, M. C., Vila I., et al (2005) <i>Influencia del estilo de entrenamiento en la disposición a desarrollar un trastorno de la conducta alimentaria en gimnastas de competición.</i>	Influencia del estilo de entrenamiento en la disposición a desarrollar TCA en gimnastas competición.	63 gimnastas, pertenecientes a 4 clubes deportivos de Palma de Mallorca	Inventario de Trastornos de la Ingesta (EDI) preocupación excesiva por la dieta y el peso e Insatisfacción con el propio cuerpo y cuestionario de BSQ para trastorno del esquema corporal	Relación significativa entre la sugerencia de la entrenadora que haga dieta y puntuaciones más altas en las escalas de Impulso al adelgazamiento, insatisfacción por el propio cuerpo y la puntuación total en la BSQ. También es significativa en las tres escalas cuando la entrenadora trasmite a los deportistas su felicitación por perder peso.

<p>1- Pérez Cuenca, E. (2002) El currículo oculto como construcción cultural: análisis de las prácticas del currículo oculto en los profesores de UAM-I de la Licenciatura en Sociología.</p>	<p>El currículo oculto como construcción cultural: análisis de las prácticas del currículo oculto en los profesores de UAM-I de la Licenciatura en Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana, México.</p>	<p>50 estudiantes entre el 6º y 12º trimestre de la licenciatura en sociología. Docentes de la planta permanente</p>	<p>Cédula cuestionario contestado por los profesores de la licenciatura, y a los alumnos se les ha entregado una encuesta autoaplicable</p>	<p>Los estudiantes no tienen noción del currículo oculto y que algunos docentes tampoco estén concientes de la práctica oculta del Currículo.</p>
<p>2-Maceira Ochoa, L. (2005) Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en el sexismo en la escuela.</p>	<p>Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en el sexismo en la escuela</p>	<p>Estudiantes, docentes, personal consultor, directivos, Institución, comunidad educativa</p>	<p>Observación etnográfica: registrar aspectos de la vida estudiantil y/o docente, interacciones cotidianas en el aula y pasillos, comportamientos de los sujetos, sucesos no verbalizados, características de la institución educativa y las relaciones interpersonales. Entrevistas: abiertas, semi estructuradas o dirigidas</p>	<p>La investigación del currículo oculto de género una alternativa para superar el sexismo en la educación superior.</p>
<p>5-Rutzstein, G., Murawski, B., Elizathe, L., Armatta, A., Leonardelli, E., Diez, M. et al. (2010) Factores de riesgo para trastornos alimentarios en estudiantes de Danza</p>	<p>Factores de riesgo para trastornos alimentarios en estudiantes de Danza. UBA (CONICET).</p>	<p>217 estudiantes mujeres de CABA, entre 13 y 18 años: 107 estudiantes con especialización en danza y 110 estudiantes sin especialización en danza. Descriptivo transversal y comparativo</p>	<p>Cuestionario socio-demográfico y de sintomatología específica de trastornos alimentarios, <i>Figure Scale</i> (Collins, 1991) y <i>Eating Disorder Inventory-2</i></p>	<p>Mayor proporción de estudiantes con especialización en danza con delgadez, bajo peso y distorsión de la imagen corporal. Mayor proporción de riesgo en TCA en estudiantes con especialización en danza.</p>
<p>6-Dosil, J. y Díaz I. (2012) Trastornos de alimentación en deportistas de alto rendimiento.</p>	<p>Trastornos de alimentación en deportistas de alto rendimiento. Madrid: Cons. Sup. de Deportes</p>	<p>308 sujetos con edades entre los 12 y los 52 años: media 21 años</p>	<p>Cuestionario de Hábitos Alimentarios del Deportista: CHAD, elaborado para este trabajo</p>	<p>6,8% de los deportistas presentan sintomatología de TCA, evaluada a través del CHAD. No hay diferencias significativas en cuanto a categorías, o niveles. Es más alto, mujeres y practicantes de deportes de riesgo.</p>

8.2. Anexo 2: Reglamento Vigente ISATC



2011, Buenos Aires Capital Mundial del Libro

Buenos Aires, 9 de febrero de 2011.-

Disposición N° 3-EATC-2011

Vista la aprobación del Reglamento Funcional del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón, Decreto 2179/99; en cuyo Capítulo VI: De la asistencia establece:

Art.22º) El régimen del cómputo de inasistencias y la correspondiente reincorporación será determinado por una disposición de la Dirección del Instituto, cuyo texto deberá ser aprobado por la Secretaría de Cultura; y

Considerando:

Que las disposiciones vigentes datan del año 2000 y se consideran necesarias algunas modificaciones a los efectos de contar con una reglamentación acorde a la realidad y a los objetivos que el ISA desea alcanzar;

Que se ha realizado una unificación de las diversas disposiciones vigentes hasta la fecha;

Que la Ley N° 2855 creó el Ente Autárquico Teatro Colón, determinando en su artículo 1º, la autonomía funcional del Ente, que consiste en la facultad de establecer sus propias normas con respecto a su competencia;

Que el Art.3º del Decreto N° 1342/GCABA/08 establece: "modifícanse los Anexos 1/10 (organigrama) y 2/10 (objetivos) del Decreto N° 2.075/07, suprimiéndose de la órbita del Ministerio de Cultura los Organismos Fuera de nivel Teatro Colón e Instituto Superior de Arte, así como sus respectivas dependencias;

Que el Art. 1º del Anexo del Decreto N° 1.342/08 establece que: "El ente Autárquico Teatro Colón tiene carácter de persona jurídica propia estatal, con autarquía administrativa, financiera y presupuestaria, sin perjuicio del control de legalidad que ejerza sobre sus actividades el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

EL DIRECTOR del ISATC
DISPONE

Carrera de Danza

De la asistencia

Art.1º) En la Carrera de Danza el período lectivo comenzará el primer día hábil del mes de marzo y finalizará el último día hábil del mes de noviembre.

Art.2º) La asistencia de los alumnos regulares de 1º a 8º año y becarios se computará por día. Los alumnos podrán tener hasta 10 inasistencias injustificadas. Si excedieran ese máximo quedarán LIBRES y tendrán reincorporación automática, de no mediar aplazos o sanciones disciplinarias.

Una vez reincorporados podrán tener 5 (cinco) inasistencias más y, si superaran ese máximo de 15 faltas serán dados de baja del Instituto automáticamente.

Las inasistencias incurridas por motivos de participación artística en giras o presentaciones organizadas o coorganizadas por organismos oficiales o instituciones privadas debidamente acreditadas serán justificadas hasta un máximo de 20 faltas anuales que no podrán superar las 10 inasistencias por cuatrimestre. En caso de que la actividad que motive las inasistencias incluya clases, las veinte (20) faltas podrán ser en un cuatrimestre. Las faltas que superen este cupo serán consideradas injustificadas. En todos los casos deberán acreditar su participación y/o trabajo presentando la documentación que justifique su participación (mediante presentación de una copia del contrato o invitación y acreditación de los firmantes del mismo en el caso de instituciones privadas).

Art.3º) Las inasistencias incurridas por los alumnos con motivo de "reposo absoluto" no serán computadas.

Los alumnos que hayan permanecido ausentes por motivos de enfermedad deberán indefectiblemente presentar el correspondiente certificado médico el día de su reincorporación a las clases.

El reposo absoluto por enfermedad común podrá ser prescrito por médico particular y autorizado por el equipo médico del Área Medicina del Deporte del Hospital Ramos Mejía.

El reposo absoluto por lesión profesional solamente será prescrito por el equipo médico del Área Medicina del Deporte del Hospital Ramos Mejía que se desempeñe en el Teatro.

El alumno que haya permanecido más de 15 días durante el cuatrimestre con reposo absoluto no podrá ser calificado y tendrá AUSENTE en ese término. Rendirá examen final de la asignatura.

En caso de repetirse esta situación en el siguiente cuatrimestre no podrá rendir examen final y deberá recurrar el año.

Art.4º) Cuando los alumnos presenten certificado médico que indique "reposo relativo", deberán realizar la clase de acuerdo con las limitaciones especificadas por el médico, computándose PRESENTE.

Al alumno que presente certificado médico que indique "reposo relativo" y no realice clase, se le computará AUSENTE que se contabilizará en el cupo de inasistencias injustificadas.

El alumno que haya tenido más de 18 PRESENTES con reposo relativo en el cuatrimestre, no será calificado y tendrá AUSENTE en el término. Rendirá examen final de la asignatura.

En caso de repetirse la situación en el siguiente cuatrimestre no podrá rendir examen final y deberá recursar el año.

Art.5º) Mientras los alumnos se encuentren con certificado médico de reposo absoluto o relativo no se otorgarán autorizaciones para participar en funciones o presentaciones artísticas.

Art.6º) En el Curso de Perfeccionamiento la asistencia de los alumnos regulares y becarios se computará por materia. Los alumnos podrán tener un máximo del 10% de inasistencias en cada materia. En caso de trabajo, debidamente justificado, podrán tener hasta el 30% de inasistencias en cada asignatura y siempre que los horarios de trabajo coincidan con los de las clases. En caso de superar este límite en una materia quedarán LIBRES en la misma; si el alumno acredita condiciones de buena aplicación y conducta y previo informe favorable de sus profesores y de la Dirección, recursará la materia durante el siguiente período lectivo. En caso de darse esta situación en más de una materia quedarán de BAJA.

Art.7º) Las inasistencias incurridas por "reposo absoluto o relativo" de los alumnos del Curso de Perfeccionamiento se registrarán según lo dispuesto en los Art. 2º, 3º y 4º de la presente disposición.

Art.8º) Los certificados que se presenten a los efectos de justificaciones deberán ser expedidos (en caso de trabajo) por organismos oficiales o instituciones privadas debidamente acreditadas.

Art.9º) Los alumnos regulares del Instituto de 7mo. año en adelante que sean contratados por el Teatro Colón, por otros teatros oficiales de la República Argentina o del exterior o por Instituciones privadas debidamente acreditadas o sean becados por instituciones extranjeras de relevancia, durante períodos superiores a tres meses, podrán rendir las materias correspondientes al año en que están inscriptos en calidad de alumnos LIBRES.

Esta posibilidad se otorgará una sola vez en la carrera y como máximo por un período lectivo y cuando presenten certificados que acrediten superposición de horarios de ensayo con los de las clases, salvo razones de distancia que pasarán a consideración de la Dirección.

Esta posibilidad no se otorgará a los alumnos becarios.

Los alumnos deberán presentar cada tres meses certificados de cumplimiento de contrato o certificación de permanencia en la institución donde estudian o trabajan.

Art.10º) Se concederá reserva de vacante a aquellos alumnos regulares que no puedan asistir a las clases por razones personales debidamente justificadas: enfermedad de larga duración, trabajos fuera de Capital Federal, becas de estudio en el extranjero u otras situaciones de carácter personal. Se otorgará una sola vez en la carrera a

aquellos alumnos con buenos antecedentes en cuanto a asistencia, calificaciones y conducta y que no hayan repetido ningún año desde su ingreso al Instituto.

En el momento de su reintegro a las clases, los alumnos deberán rendir una prueba de nivel a fin de evaluar su estado físico y técnico. Si no presentaran el nivel técnico adecuado serán ubicados en el curso que corresponda a sus actuales aptitudes, aunque signifique repetir el año o asistir a un curso de inferior nivel, o no serán admitidos y quedarán de baja en forma automática.

De los exámenes y promoción

Art. 11º) Las materias fundamentales y complementarias son las siguientes:

1º a 4º año (Primer Ciclo)

<u>Materias fundamentales:</u>	Técnica de la Danza Clásica
<u>Materias complementarias prácticas:</u>	Técnica de Puntas Preparación Física Danzas Argentinas Taller de Danzas Históricas
<u>Materias complementarias teóricas:</u>	Lenguaje Musical Francés

5º a 8º año (Segundo Ciclo)

<u>Materias fundamentales:</u>	Técnica de la Danza Clásica Estilos y Repertorios y Partenaire
<u>Materias complementarias prácticas:</u>	Técnica de Puntas Técnica de Allegro Danza Contemporánea Danza Española Danza de Carácter Preparación Física Pantomima Caracterización
<u>Materias complementarias teóricas:</u>	Historia de la Danza Anatomía aplicada a la Danza

Curso de Perfeccionamiento

<u>Materias fundamentales:</u>	Técnica de la Danza Clásica Repertorio y Partenaire
<u>Materias complementarias prácticas:</u>	Danza Contemporánea Jazz

Art.12º) En la Carrera de Danza de 1º a 8º año y en el Curso de Perfeccionamiento el período lectivo estará dividido en cuatrimestres.

Art.13º) Los alumnos rendirán exámenes finales de todas las materias prácticas, los que comenzarán inmediatamente después de concluidas las clases.

Todos los alumnos regulares de 1º a 8º año deberán presentarse obligatoriamente a rendir examen final de todas las materias fundamentales y complementarias prácticas en el llamado correspondiente de Diciembre.

Las materias teóricas: Francés, Lenguaje Musical, Anatomía Aplicada a la Danza e Historia de la Danza tendrán promoción directa. Los alumnos de 1º a 8º año deberán obtener 6 (seis) puntos como promedio de las notas finales de ambos cuatrimestres. En caso de no obtener los seis puntos deberán rendir examen final de la asignatura.

En caso de obtener en el examen una nota inferior deberá rendir examen nuevamente en el llamado complementario siguiente (Febrero). Podrá promover al curso superior con una materia previa que podrá rendir en los llamados de Julio, Diciembre y/o Febrero. No podrá rendir exámenes finales de materias del año en curso sin antes haber aprobado la previa. Si no se presentara a rendir dicha materia o no la aprobara en los llamados correspondientes quedará de baja automáticamente.

Si no aprobara dos complementarias teóricas repetirá el curso. Podrá llevar previa una materia complementaria teórica y recursar una práctica.

Los exámenes previos se rendirán en Julio, Diciembre y/o Marzo.

Art.14º) **Los alumnos de 1º, 2º y 3º año** deberán obtener 6 (seis) puntos en los exámenes finales de la materia fundamental y en la complementaria práctica. En caso de no aprobar la materia fundamental repetirán el curso. Si no aprobaran la materia complementaria práctica podrán promover al curso superior debiendo recursar la asignatura cumplimentando la asistencia obligatoria a la misma y rendir examen final en este caso no podrán, por razones técnicas, cursar la materia correlativa superior.

Si no aprobaran dos complementarias teóricas repetirán el curso.

Podrán llevar previa una materia complementaria teórica y recursar una práctica.

Art.15º) **Los alumnos de 4º, 5º, 6º y 7º año**, para promover al curso superior, deberán obtener 7 (siete) puntos como promedio entre el promedio anual y la nota obtenida en el examen final de la materia fundamental.

En las materias fundamentales una calificación entre 6 (seis) ó 5 (cinco) puntos significa que recursará el año completo y un promedio inferior a 5 (cinco) significará la baja del Instituto.

Se considerará aprobado el examen de cada una de las materias complementarias prácticas con un promedio de 6 (seis) puntos entre la nota obtenida en el examen y el promedio anual de la materia. De no aprobar una materia complementaria práctica podrá promover al curso superior pero deberá recursar la materia que no aprobó; en este caso no podrá cursar la materia correlativa superior. Si esta situación se produjera en más de una materia complementaria práctica repetirá el curso en las condiciones establecidas en el Art. 18º.

Art. 16º) Los alumnos aprobarán el **8º año** si obtienen la nota mínima de 7 (siete) puntos en las materias fundamentales y 6 (seis) puntos en las complementarias

prácticas como promedio entre la nota obtenida en el examen final de la materia fundamental y el promedio anual de la misma.

Art.17º) Los alumnos de **8º año** que hayan aprobado la totalidad de las materias, deberán contar con una calificación mínima de 8 (ocho) puntos en las materias fundamentales para ingresar al curso de Perfeccionamiento.

Art.18º) El alumno que repita un curso no deberá recurrir las materias complementarias teóricas pero sí las fundamentales y complementarias prácticas por ser formadoras de destrezas. Deberán cumplimentar la asistencia y rendir exámenes finales de las mismas.

Art.19º) Cualquier curso podrá repetirse, con excepción del 8º año, pero solamente se repetirá un curso una sola vez en la carrera. El alumno que repita un curso y nuevamente no obtenga las notas mínimas para promover será dado de baja automáticamente.

Art.20º) Ningún alumno podrá repetir exámenes en un mismo llamado.

Art.21º) Las comisiones examinadoras estarán constituidas por tres profesores del cuerpo docente como mínimo, dos de ellos deberán ser profesores de la asignatura y el restante podrá serlo de materias afines, pudiendo la Dirección del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón convocar a la totalidad del plantel de la carrera.

El profesor de la asignatura de cada curso deberá presidir la comisión examinadora encargada de tomar los exámenes finales a los alumnos de su curso. En caso de que el profesor no pueda cumplir con este requisito, el examen se suspenderá o el profesor será reemplazado por una de las autoridades directivas.

Art.22º) **En el 8º año y en el curso de Perfeccionamiento** habrá 5 (cinco) llamados complementarios de exámenes. Vencido ese lapso se considerará como decaído el derecho a rendir, perdiendo validez la asistencia a las materias cursadas y, previa notificación, serán dados de baja del Instituto.

Art.23º) El alumno que evidencie a juicio de los profesores de las materias fundamentales una capacidad que supere las exigencias del curso en que se haya inscripto podrá rendir como libre el inmediato superior completo, una vez que haya aprobado todas las materias del anterior en el llamado de diciembre. Deberá ser propuesto por escrito por el o los profesores de las materias fundamentales.

Art.24º) El alumno que no pueda presentarse a examen por enfermedad u otra causa ineludible deberá comunicarlo inmediatamente y justificar reglamentariamente su ausencia por intermedio de su padre, tutor o encargado, mediante presentación de certificado médico debidamente acreditado. Si no avisara con anterioridad al examen y tuviera AUSENTE deberá presentarse en el próximo llamado complementario de exámenes.

Art.25º) Al término de cada cuatrimestre se podrán tomar evaluaciones con la participación de profesores de la misma asignatura o similar. El profesor titular calificará al alumno teniendo en cuenta el trabajo y rendimiento cuatrimestral, asistencia, disciplina y físico. Los demás integrantes de la mesa examinadora calificarán el resultado de la prueba tomada. La nota final será el promedio entre la calificación del titular y las de los profesores integrantes de la mesa. Si un alumno estuviera ausente en una evaluación, presentando certificado médico, será calificado por el maestro del curso con una nota de concepto. Si la inasistencia fuera injustificada, la

nota final será un promedio entre la calificación del maestro del curso y un cero (0) correspondiente al Ausente.

Art.26º) Si un alumno no pudiera ser calificado por haber estado ausente en un período, tendrá AUSENTE en el cuatrimestre. Ver. Art. 3º.

Art.27º) La Dirección podrá invitar a las mesas examinadoras a maestros que no pertenezcan al Instituto poseedores de sólido prestigio profesional, los cuales votarán y calificarán en igualdad de condiciones con los demás profesores.

Art.28º) Atento el Art. 6º del Reglamento Funcional del Instituto se otorgan tres años de prórroga a los alumnos que egresen de la Carrera de Danza sin haber completado sus estudios secundarios para presentar la certificación de los mismos ante este I.S.A.T.C.

a) Obtendrán la prórroga de tres años para la presentación del título secundario aquellos alumnos de la Carrera de Danza que lo soliciten por escrito ante la Dirección del Instituto durante el curso del 8º año de la Carrera.

b) Los solicitantes deberán presentar certificado de alumno regular del establecimiento de enseñanza secundaria al que concurren.

c) Los solicitantes no recibirán certificado analítico al momento de su egreso, siendo este documento único e irrepetible e imposible de modificarse. Sólo podrán obtener una constancia provisoria de los estudios cursados.

d) El certificado analítico correspondiente a los estudios de la Carrera de Danza se extenderá una vez presentado el título de estudios secundarios completos, reflejando en el mismo el egreso como Bailarín.

e) En el caso que el alumno solicitante no completara los estudios secundarios en el lapso de los tres años, obtendrá un certificado de estudios.

De la disciplina

Art.29º) Los alumnos del Instituto serán poseedores de una credencial identificatoria que deberán presentar toda vez que les sea solicitada.

Art.30º) Los actos de indisciplina que se cometan en dependencias del Instituto, en todo el recinto del Teatro Colón o donde circunstancialmente se desarrollen actividades serán pasibles de llamada de atención, apercibimientos y/o suspensiones, que serán aplicadas por la Dirección en forma directa o por requerimiento de los profesores. La reiteración de hechos indisciplinarios a partir de la llamada de atención, el apercibimiento, la suspensión por un día y la suspensión por una semana conducirá a la baja del Instituto. La Dirección se reserva decidir la sanción que se aplique ante hechos indisciplinarios graves.

Art.31º) Los alumnos de todas las carreras están obligados a colaborar y asistir a los trabajos, exámenes, ensayos y/o audiciones en la que sean requeridos por la Dirección del Instituto. Ante una reiterada falta de colaboración la Dirección tomará las medidas que estime corresponder.

Art.32º) Los alumnos que desearan participar en funciones o espectáculos no organizados por el Instituto ni por el Teatro Colón deberán presentar solicitud de autorización escrita a la Dirección del Instituto con dos semanas de anticipación como mínimo. Deberán adjuntar programas impresos como documentación de dicha actuación.

Art.33º) Los alumnos del Instituto no podrán permanecer ni circular por dependencias del Teatro Colón. Solamente los alumnos afectados a una obra podrán permanecer en área cercana al escenario durante las funciones y/o ensayos. Podrán circular en el ámbito del Instituto Superior de Arte sólo en los horarios de clase.

Art.34º) El uso del uniforme completo es obligatorio durante las clases, así como en ensayos del Instituto o del Ballet Estable, los alumnos deberán presentarse sin alhajas ni reloj. De no encontrarse de la forma antes mencionada se computará media falta.

Art.35º) Los alumnos no podrán circular por el Teatro Colón vestidos únicamente con este uniforme, sino cubiertos por una bata o con ropa de calle.

Art.36º) Los alumnos de la carrera de Danza deberán devolver sus boletines de calificaciones firmados por el responsable y en perfecto estado a la clase siguiente a la de su entrega.

Art.37º) A partir de la presente se derogan las Disposiciones Nº 264/1999, 267/2000, 270/2000, 309/2007 y 310/2007 dictadas por la Dirección del ISATC.

Art.38º) Pase a conocimiento de la Regente de la Carrera de Danza, Preceptoría, padres y/o alumnos de la carrera de Danza.

Lic. Eduardo A. Ihidoype
Director
Instituto Superior de Arte de Teatro Colón

44. Temo no poder controlar mis sentimientos	
45. Creo que mis caderas son demasiado anchas	
46. Como con moderación delante de los demás, pero me doy un atracón cuando se van	
47. Me siento hinchado después de una comida normal	
48. Creo que las personas son más felices cuando son niños	
49. Si engordo un kilo, me preocupa que pueda seguir ganando peso	
50. Me considero una persona valiosa	
51. Cuando estoy disgustado no sé si estoy triste, asustado o enfadado	
52. Creo que debo hacer las cosas perfectamente o no hacerlas	
53. Pienso en vomitar para perder peso	
54. Necesito mantener cierta distancia con la gente; me siento incómodo si alguien se acerca demasiado	
55. Creo que el tamaño de mis muslos es adecuado	
56. Me siento emocionalmente vacío en mi interior	
57. Soy capaz de hablar sobre aspectos personales y sentimientos	
58. Los mejores años de tu vida son cuando llegas a ser adulto	
59. Creo que mi trasero es demasiado grande	
60. Tengo sentimientos que no puedo identificar del todo	
61. Como o bebo a escondidas	
62. Creo que mis caderas tienen el tamaño adecuado	
63. Me fijo objetivos sumamente ambiciosos	
64. Cuando estoy disgustado, temo empezar a comer	
65. La gente que me gusta de verdad suele acabar defraudándome	
66. Me avergüenzo de mis debilidades humanas	
67. La gente dice que soy una persona emocionalmente inestable	
68. Me gustaría poder tener un control total sobre mis necesidades corporales	
69. Suelo sentirme a gusto en la mayor parte de las situaciones de grupo	
70. Digo impulsivamente cosas de las que después me arrepiento	
71. Me esfuerzo por buscar cosas que producen placer	
72. Debo tener cuidado con mi tendencia a consumir drogas	
73. Soy comunicativo con la mayoría de la gente	
74. Las relaciones con los demás hacen que me sienta atrapado	
75. La abnegación me hace sentir más fuerte espiritualmente	
76. La gente comprende mis verdaderos problemas	
77. Tengo pensamientos extraños que no puedo quitarme de la cabeza	
78. Comer por placer es signo de debilidad moral	
79. Soy propenso a tener ataques de rabia o de ira	
80. Creo que la gente confía en mí tanto como merezco	
81. Debo tener cuidado con mi tendencia a beber demasiado alcohol	
82. Creo que estar tranquilo y relajado es una pérdida de tiempo	
83. Los demás dicen que me irrito con facilidad	
84. Tengo la sensación de que todo me sale mal	
85. Tengo cambios de humor bruscos	
86. Me siento incómodo por las necesidades de mi cuerpo	
87. Prefiero pasar el tiempo solo que estar con los demás	
88. El sufrimiento te convierte en una persona mejor	
89. Sé que la gente me aprecia	
90. Siento la necesidad de hacer daño a los demás y a mí mismo	
91. Creo que realmente sé quién soy	

8.4. ANEXO 4: EDI-2. Ítems de cada escala

Obsesión por la delgadez (OD)

- 1- Como dulces e hidratos de carbono sin preocuparme
- 7- Pienso en ponerme a dieta
- 11- Me siento muy culpable cuando como en exceso
- 16- Me aterroriza la idea de engordar
- 25- Exagero o doy demasiada importancia al peso
- 32- Estoy preocupado porque querría ser una persona más delgada
- 49- Si engordo un kilo me preocupa que siga ganando peso

Bulimia (B)

- 4- Suelo comer cuando estoy disgustado
- 5- Suelo hartarme de comida
- 28- He ido a comilonas en las que sentí que no podía parar de comer
- 38- Suelo pensar en darme un atracón cuando se van
- 46- Como con moderación delante de los demás, pero me doy un atracón cuando se van
- 53- Pienso en vomitar para perder peso
- 61- Como o bebo a escondidas

Insatisfacción corporal (IC)

- 2- Creo que mi estómago es demasiado grande
- 9- Pienso que mis muslos son demasiado gruesos
- 12- Creo que mi estómago tiene el tamaño adecuado
- 19- Me siento satisfecho con mi figura
- 31- Me gusta la forma de mi trasero
- 45- Creo que mis caderas son demasiado grandes
- 55- Creo que el tamaño de mis muslos es el adecuado
- 59- Creo que mi trasero es demasiado grande
- 62- Creo que mis caderas tienen el tamaño adecuado

Miedo a la madurez (MM)

- 3- Me gustaría volver a ser niño para sentirme seguro
- 6- Me gustaría ser más joven
- 14- La infancia es la época más feliz de mi vida
- 22- Preferiría ser adulto a ser niño

- 35- Las exigencias de la vida adultas son excesivas
- 39- Me alegra haber dejado de ser niño
- 48- Creo que las personas son más felices cuando son niños
- 58- Los mejores años de tu vida son cuando llegas a ser adulto

Conciencia interoceptiva (CI)

- 8- Me asusto cuando mis sentimientos son fuertes
- 21- Suelo estar confuso sobre mis emociones
- 26- Puedo reconocer las emociones que siento en cada momento
- 33- No sé qué es lo que ocurre en mi interior
- 40- No sé muy bien cuando tengo hambre o no
- 44- Temo no poder controlar mis sentimientos
- 47- Me siento hinchado después de una comida normal
- 51- Cuando estoy disgustado, no se si estoy triste, asustado o enfadado
- 60- Tengo sentimientos que no pudo identificar del todo
- 64- Cuando estoy disgustado temo empezar a comer

Ineficacia (I)

- 10- Me considero una persona poco eficaz
- 18- Me siento solo en el mundo
- 20- Creo que generalmente controlo las cosas que me pasan en la vida
- 24- Me gustaría ser otra persona
- 27- Me siento incapaz
- 37- Me siento seguro de mi mismo
- 41- Tengo mala opinión de mí
- 42- Creo que puedo conseguir mis objetivos
- 50- Me considero una persona valiosa
- 56- Me siento emocionalmente vacío en mi vida interior

Perfeccionismo (P)

- 13- En mi familia solo se consideran suficientemente buenos los resultados sobresalientes
- 29- Cuando era pequeño, intentaba con empeño no decepcionar a mis padres y profesores
- 36- Me fastidia no ser el mejor en todo
- 43- Mis padres esperaban de mí resultados sobresalientes
- 52- Creo que debo hacer las cosas perfectamente o no hacerlas

63- Me fijo objetivos sumamente ambiciosos

Desconfianza interpersonal (DI)

15- Soy capaz de expresar mis sentimientos

17- Confío en los demás

23- Me resulta fácil comunicarme con los demás

30- Tengo amigos íntimos

34- Me cuesta expresar mis emociones a los demás

54- Necesito mantener cierta distancia con la gente, me siento incómodo si alguien se acerca demasiado

57- Soy capaz de hablar sobre aspectos personales y sentimientos

Ascetismo (A)

66- Me avergüenzo de mis debilidades humanas

68- Me gustaría tener control total sobre mis necesidades corporales

71- Me esfuerzo por buscar cosas que producen placer

75- La abnegación me hace sentir más fuerte espiritualmente

77- Tengo pensamientos extraños que no puedo quitar de mi cabeza

78- Comer por placer es signo de debilidad moral

84- Tengo la sensación que todo me sale mal

86- Me siento incómodo con las necesidades de mi cuerpo

88- El sufrimiento te convierte en una persona mejor

Impulsividad (Im)

67- La gente dice que soy una persona emocionalmente inestable

70- Digo cosas impulsivamente que después me arrepiento

72- Debo tener cuidado con mi tendencia a consumir drogas

79- Soy propenso a ataques de rabia o ira

81- Debo tener cuidado con mi tendencia a beber demasiado alcohol

82- Creo que estar tranquilo y relajado es una pérdida de tiempo

83- Los demás dicen que me irrito con facilidad

85- Tengo cambios de humor bruscos

90- Siento la necesidad de hacer daño a los demás y a mí mismo

Inseguridad social (IS)

65- La gente que me gusta suele acabar defraudándome

69- Suelo sentirme a gusto en la mayor parte de las situaciones de grupo

73- Soy comunicativo con la mayoría de la gente

74- Las relaciones con los demás hace que me sienta atrapado

76- La gente comprende mis verdaderos problemas

80- Creo que la gente confía en mí tanto como merezco

87- Prefiero pasar el tiempo solo que estar con los demás

89- Sé que la gente me aprecia

91- Creo que realmente sé quien soy

8.5. Anexo 5: EDI- 2- Ítems de valoración negativa

1. Como dulces e hidratos de carbono sin preocuparme
12. Creo que mi estómago tiene el tamaño adecuado
15. Soy capaz de expresar mis sentimientos
17. Confío en los demás
19. Me siento satisfecho con mi figura
20. Creo que generalmente controlo las cosas que me pasan en la vida
22. Preferiría ser adulto a ser niño
23. Me resulta fácil comunicarme con los demás
26. Puedo reconocer las emociones que siento en cada momento
30. Tengo amigos íntimos
31. Me gusta la forma de mi trasero
37. Me siento seguro de mí mismo
39. Me alegra haber dejado de ser un niño
42. Creo que puedo conseguir mis objetivos
50. Me considero una persona valiosa
55. Creo que el tamaño de mis muslos es adecuado
57. Soy capaz de hablar sobre aspectos personales y sentimientos
58. Los mejores años de tu vida son cuando llegas a ser adulto
62. Creo que mis caderas tienen el tamaño adecuado
72. Debo tener cuidado con mi tendencia a consumir drogas
73. Soy comunicativo con la mayoría de la gente
76. La gente comprende mis verdaderos problemas
80. Creo que la gente confía en mí tanto como merezco
89. Sé que la gente me aprecia
91. Creo que realmente sé quién soy

8.6. Anexo 6: Grupo de discusión comunicativo

Desgrabación Grupo I

Entrevistador:- “¿Qué creen que los lleva a cambiar sus hábitos en la alimentación?”

Alumno P:- “Bueno. Hola soy P X”.

Alumna M:- “No digas tu nombre. Te están grabando”.

Alumno A:- “Está grabando. *Too late!*”.

Alumno P:- “*Too late!* Bueno, P bla,bla,bla. Hice mi trabajo. Se llama La dicta - dura. Puse el dicta porque...lo voy a explicar todo de vuelta, perdón, me voy a sentir muy tonto. El “dicta” porque sabemos que de alguna forma la danza dicta y exige determinadas cosas y todos nosotros intentamos cumplir día a día y es como una obligación que sea así. El tendue es tendue, la quinta es quinta. Tiene que ser así. Todo tiene que ser perfecto, no hay otra cosa, no hay otra opción que no sea así, no hay otra manera de pensar y se hace así. En el momento que nosotros sabemos lo que nos transmiten, lo que tiene que ser, empezamos a tener referentes, ídolos o empezamos a competir para intentar tener tal condición física, queremos hacer tantas piruetas, queremos tener ese físico. En el momento que admiramos o queremos es donde yo pienso y entiendo que empiezan a aparecer trastornos alimenticios, empezamos a conocer o nos empiezan a insistir a que lleguemos a sufrir algún trastorno en la alimentación”.

Alumno C:- “¿Qué dicta? ¿Qué esto que dicta?”

Alumno P:- “Es lo que dije antes. Sigo con el “dura”. El “dura”, primero es porque es duro ser tan jóvenes, chicos y tener que estar exigiéndonos tanto. Es decir, tener tanta ambición a llegar a tal cosa y no llegar a abrir la mente y decir esto no me conviene, quizás dentro de unos años puedo empezar a cuidarme más con la comida pero con un profesional. No somos concientes de esas cosas. El ser tan chicos y querer llegar a tener tal cuerpo, hacer tantas piruetas, nos hace hacer lo imposible sin conocer la forma adecuada para llegar a tenerla. Entonces es ahí donde no desayuno porque me dijeron que tenía que estar liviano en la clase, para saltar más. Ahí es donde decís quizás puedo no cenar para verme más liviano mañana o tomar mucho agua para que todo..., o

sea, empezar a hacer locuras para intentar ser algo que no somos y quizás tampoco queremos, y el otro quiere que seamos”.

Alumno D: - “Si, cumplir un capricho”.

Alumno P:- “Cumplir un capricho o una obsesión que alguien en algún momento tuvo o quizás no, pero quiere que nosotros tengamos. Quizás esperan de nosotros demasiado. Y el “dura” es por esto que estoy tratando de explicar y también porque dura muchísimo tiempo. Que un nene o una nena de 10 años tenga que rendir un examen y le diga: “che, estás gordo” una semana antes y suceda en su cabeza: “cómo no me avisaron antes!? Bueno, dejo de comer hoy, me compro una malla más chica para que se me vea más flaca y hago esto y hago aquello”. Dura para toda la vida. Arrancó en una semana. Pero cómo hace la persona tan joven para decir: “no era esto, pero me lo dijo un docente, entonces tengo que hacer caso” y ahí es cuando nos perdemos. Y quizás se empieza a poner un poco más difícil la situación. Mucho más si comienzan de tan jóvenes y en la adolescencia...”

Alumna E: - (quiere interrumpir)

Alumno P: - “Perdón, un segundo, empiezan a aparecer otro tipo de sustancias, no el dejar de comer y que tus padres no lo permitan o no se den cuenta. El empezar a fumar, el drogarse, consumir sustancias para...como laxantes para ir al baño, se entiende? En la vida se empiezan a sumar dificultades como en todo. Yo creo que los trastornos en la alimentación también”.

Alumna E: - “Claro!. Y cómo hace esa chica tan chica para saber cómo adelgazar. Cómo sabe que cosas son adecuadas para su salud, para poder lograr bajar de peso sin tener las herramientas necesarias!”.

Alumno P:- “No, no sabe, a no ser que sea la reencarnación de Einstein. V a hacer lo imposible para llegar a eso”.

Alumno F- “Y no sólo decirle que estás gorda baja de peso”.

Alumno P:- “Eso por lo menos acá en esta Institución”.

Alumna E: -“Bueno, si...”

Alumno P:- “O quizás no. No se lo exige nadie. Se lo exige ella misma o él mismo: “Yo quiero llegar a tener el cuerpo de él que mide dos metros- y que yo mido un metro veinte- y es rubio y flaco. Cómo hago?” Bueno me empiezo a colgar y empiezo a comer menos para que las piernas se vean más delgadas y empiezo a hacer cosas para intentarlo porque yo creo, escuché de alguien en

los pasillos o porque me dijeron o porque vi un documental...y no sabemos nada. Nadie nos explica nada. Y hacemos lo que podemos con lo que tenemos y nos exigimos porque nos exigen. Pero cuál es la verdadera forma de exigirse? En la clase o fuera de la clase? O en los dos lados? O cómo me tengo que exigir? Hasta lesionarme? Cuando se propuso el tema de los trastornos alimenticios no pensé en la anorexia, en la bulimia. Pensé en la obesidad. Porque es todo lo contrario. Y también es un trastorno en la alimentación”.

Alumna F:- “Si, si, lo omití. Es verdad. Y la desnutrición”.

Alumno P:- “Y me parecía que quizás no. Bueno la desnutrición también. Tanto la desnutrición como la obesidad ser un hecho natural. Es decir, durante los nueve meses del embarazo, si la madre no ingiere determinadas calorías necesarias, calcio necesario”.

Alumno F: - “Nutrientes”

Alumno P:- “Es probable que el nene nazca con un montón de enfermedades, problemas psicológicos, retrasos mentales, problemas, por ejemplo, en la audición y caso contrario, si la madres en esos nueve meses, en su forma habitual de comer necesite comer mucho más, mucho más, el nene quizás nazca obeso y tenga que lidiar toda la vida con eso, con diabetes y con un montón de cosas. Por eso, yo me encontré con una problemática entre la desnutrición y la anorexia y voy a decir algo que quizás me equivoco: creo que el único hecho entre la desnutrición y la anorexia es el poder adquisitivo”.

Alumna G:- “pero no elige ser desnutrido”.

Alumno P:- “El poder adquisitivo me refiero que inconscientemente o no quiere serlo y el que es desnutrido, el que sufre desnutrición no tiene otra. No le quedan recursos para poder salirse de eso”.

Alumna G:- “Un anoréxico sufre todo eso”.

Alumno P:- “Si exacto!”.

Alumna B:- “Es consciente”.

Alumna C:- “No, consciente, no!”

Alumno F:- “Conciente no, pero sabe. Creo que es un problema psicológico. Como acaba de decir él, no siempre sabés. Capaz que le dijeron a los ocho años que tenía que ser más flaco”.

Alumno P:-“ A los ocho no! A mí con quince me lo dicen y dejo de comer!”.

Alumno F: -“Dieciséis!”.

Alumno P:- “Dieciséis tengo”.

Alumno F: “De repente tu vida pasa por ser así. No es que vos querés o sabés. Simplemente es así. No te replanteás si esto está bien. Es así. Porque te enseñaron como dijiste vos, es así. Porque escuchaste o te dijo un compañero capaz, entendés?”.

Entrevistador: - “Están conformes con la imagen de sus propios cuerpos?”.

Alumno H: - “A mí, por ejemplo, cuando tenía diez años me habían dicho que estaba gorda. Lo único que me habían dicho es que me cuide, que cuide mi físico y que no haga locuras. Simplemente esas palabras y nunca más volvieron a tocar el tema. Y yo simplemente en lugar de volverme loca pensé que eran unos enfermos que no me lo podían decir así. Empecé a pensar y a hacer las cosas bien”.

Alumna I:- “Bueno, a mí, en mi caso me lo dicen. Yo sé que no soy una persona que esté totalmente bien”.

Alumno P:- “Jajaja”.

Alumna I:- “Pero tampoco llegué al punto de ningún trastorno ni de ninguna locura. De todas formas, creo que ahí pasa mucho por el sostén de la familia y de las personas cercanas. Es fundamental. Porque he entrado en los comienzos de pisar un trastorno pero de tener el sostén y salir así (chasquido de dedos). No llegué a caer el todo”.

Alumna J:- “Si, Claro, la etapa de la adolescencia es muy sensible a cualquier tipo e estas influencias. O sea, de hecho, si un maestro te dice que estás gordo...es muy fuerte! Es una figura muy superior. Es incontradecible”.

Alumna I: -“...y te lo dice el maestro”.

Alumno J:- “En la estructura piramidal de la danza, en donde el maestro está arriba, es incontradecible”.

Alumna L:- “Y, es por eso”.

Alumna T:- “Si te catalogan que estás gordo, no hay vuelta que darle. Y capaz a los diez años, si no tenés un apoyo de la familia y si encima tenés genéticamente tendencia, caíste”.

Alumna R:- “A mí generalmente me lo decían en época de examen y si, te lo dice un maestro pero “la mesa dijo”. Entonces ya está en tu cabeza que hay

trece personas que creen que estás gorda. Ya trece personas superiores, directivos, maestros, etc. Eso también”.

Alumno P:-“Otra cosa que me acuerdo, yo quería festejar mi cumpleaños antes del examen y no me dejaron. No dejaron que vengan a mi cumpleaños. O sea, la maestra X dijo que nadie vaya al cumpleaños porque no querían que se lesionen y que no coman. Me acuerdo que dije: “bueno, invito a mi mejor amiga a casa” y nos pidió que mandáramos una foto de lo que estábamos comiendo.

Alumna G:- Estábamos comiendo pollo con calabaza y le tuvimos que mandar la foto”.

Alumno P:- “No nos dejaba comer lechuga porque la lechuga hinchaba”.

Alumna S:- “No te dejó festejar tu cumpleaños?”.

Alumno P:- “No. No me dejó festejar mi cumpleaños”.

Alumna M:- “Una vez teníamos un asado y nos habían dicho que no. Que estábamos locos si se nos ocurría comer asado antes de un examen. Y que tampoco comiéramos lechuga porque eso te hinchaba la panza”.

Alumna T: - “Cuántos años tenían?”.

Alumna A: - “Yo tenía trece”.

Alumna T:- “Que opinó tu familia?”.

Alumno P:- “Mis papás primero que no saben absolutamente nada de danza, entonces en algún punto, el que te lo haya dicho la maestra, bueno, alguna razón debe tener y entonces me lo trataron de disfrazar: “no, como es un club, es para que no corran y no se lesionen antes. Bueno, tranqui”.

Alumna C:- “A los trece no podés festejar tu cumpleaños porque tu maestra no te deja que comas?!”.

Alumno P:- “Si yo cumplo en noviembre”.

Alumna M:- “Si, no te acordás?”.

Alumna C:- no!

Alumna M:- “Fue en época de examen, dos mil...”

Alumno P: “...Dos mil trece, nuestro primer año”.

Alumno C:- “Re chiquita”

Alumna M:- “Yo tenía doce”.

Entrevistador:- “Creen que el factor externo influye?”.

Alumno P:- “Con esto que estábamos hablando, hay un par de factores que hacen que una persona pueda padecer trastornos en la alimentación. Primero

los ídolos o referentes, la familia que puede acompañar, o sea, tener un tío/a anoréxico y que puede ser tu tío favorito, bueno quiero ser como mi tío, que tiene que ver un poco con los referentes, o caso contrario que puede ser que tenga un ídolo que le diga “yo como bien”, se entiende?. A quién admirar o no y la familia, el mismo caso o una familia que contenga. También la depresión. Yo creo que el estar deprimido lleva a la obesidad o a la anorexia. Yo, a veces, estoy deprimido y como un montón, pero un montón, un montón, un montón. Caso contrario, hay gente que está deprimida y no come absolutamente nada. Pero no come por semanas. Se entiende? Los amigos y las charlas, o sea, somos un grupo de cinco amigos, estamos charlando y hay uno que en un detalle, porque es en un detalle donde se encuentra, se puede detectar a la persona que sufre o no un trastorno en la alimentación. Charlando en un detalle, como que ¡waw! Y se suma otro, otro y otro y después se termina haciendo un núcleo de gente enferma, no”.

Alumna A:- “Ahí en el IAP me marcaron desnutrición. Falta de nutrientes.

Alumno P:- en el IAP?”.

Alumno F: - “Es un concurso de danza de EEUU”.

Alumno P:- “Como que estabas muy delgada?”.

Alumno J:-“Te habías ido de mambo ya. Te había ido al otro lado”.

Alumna M:- Es un concurso en EEUU pero la pre-selección es acá.

Alumna C:- Concurso internacional.

Alumna M: si, pero vienen de allá. Perdoná, y a vos en el Instituto te ven con bajo peso?”.

Alumna A:- “No, para nada”.

Alumno J:- “No, acá podés ser un escarbadientes y está bárbaro”.

Alumna B:- “Bueno, a mi me pasó que estuve. Alumna R tiene un cuerpo espectacular, piernas lindas, todo. La profe que le dijo a P lo del asado, le dijo a R de los cachetes gordos. Cómo los baja!”.

Alumna M:- “Ay, si! Los cachetes de la cara. En la clase R era muy callada. Primero nos hacía poner en fila para ver a quien se le movía el salero. Teníamos doce”.

Alumno P:- “Enferma!”

Alumna S:- “Si, nos hacía poner así a ver a quien se le movía el salero. Ya de por si esa maestra tenía un trastorno ella y creo que aún lo tiene”.

Alumno F:- “Uno o varios?”.

Alumna S:- “Se miraba la espejo más que nosotras. Pero de todas formas, nos hacía hacer ese tipo de cosas y a R le decía que estaba bien físicamente pero que tenía que hacer algo para que no se le muevan los cachetes”.

Alumna B: -“Cuando saltaba se le movían y R le dijo que ella no podía hacer más dieta, que qué quería que hiciera”.

Alumno P:- “Encima R en ese momento tenía mucha presión de la casa”.

J:- “Por seguir o no seguir?”

Alumno P:- “Por seguir extra cuidándose”.

Entrevistador:- “Buscan ayuda profesional?”.

Alumna S:- “Eso es lo que decía del caso contrario del acompañamiento familiar. Claro, el seno familiar lo que hace es apoyar”.

Alumno F:- “Presiona tanto porque no entienden”.

Alumna N:- “R me dijo que cuando era chica era así. Por ejemplo, en los recreos, los compañeros comían alfajor y ella manzana. Como que siempre fue así muy de cuidarse. Creo que también por la mamá un poco. La mamá de R le contaba a mi mamá, cuando mi mamá le había dicho que tenía que bajar de peso, le decía: “y R come bien, pero cuando tiene hambre le hago una sopa con dos cucharadas de arroz”.

Alumno P:- “Y, es básicamente lo mismo. El hecho de tener, no vamos a poner nombres, en un supuesto caso, la madre en una bailarina frustrada, la maestra fue bailarina pero tuvo un montón de trastornos...”

Alumno J:- “Una bailarina casi frustrada...”

Alumno P:- “Cumplen el mismo rol me parece, que como cuando va al colegio o al jardín. Los padres dejan a su hijo en el colegio o jardín y la seño cumple el rol de madre, cuidarlo, cambiarle los pañales. A nosotros nos pasó lo mismo. Yo llegaba desde la provincia acá, venía y la maestra X era como mi mamá. Cuantas veces en lugar de decirle maestra le decíamos “mamá, me puede marcar de vuelta el paso”. O sea, entonces es como que tiene que ver con lo mismo si hay un familiar que tiende a la anorexia o a la bulimia en el caso de ser delgado, como tanto un maestro o un referente cumplen siempre el mismo rol. El mayor por orden de jerarquía, siempre más importante. Por orden de etiquetas siempre es más importante. Eso, nos hacen saber desde que nacemos siempre”.

Alumna M:- “Incluso en el colegio normal”.

Alumno P:- “En el colegio normal, los maestros, buenos días, señorita”.

Alumna G:- “La estructura piramidal donde es incuestionable la autoridad de arriba”.

Alumno P:- “Hasta que llegás y te hacen leer esto”.

Alumno A:- “yo creo que es acá que se ve que es incuestionable, porque por lo menos en esta época afuera...”

Alumna E:- “Es verdad!”.

Alumno A:- “En el colegio si se puede discutir”.

Alumno G:- “Pero unos cincuenta años antes, los maestros te pegaban con el puntero”.

Alumno L:- “Ponele, el otro día estábamos en una clase y había una chica que tenía el pie lastimado y la maestra le dijo: “E, dejá de hacer” y ella le contestó que no, que iba a hacer un paso más. La maestra le dijo que ella no era la mamá, era la maestra y le iba a tener que hacer caso. Es un ejemplo más del rol que cumple la maestra que va por arriba de todo”.

Alumna A:- “Bueno, pero en ese caso le voy a dar la razón porque la estaba cuidando”.

Alumna E:- “No, no. Ella habla como de nuevo es incuestionable la autoridad.

Alumna L:- “Como saca la autoridad de la madre y pone la de ella por encima. Ese es el punto. No importa si la estaba cuidando o no”.

Alumna G:- “Más allá de que si la estaba cuidando”.

Alumna E:- “Supongamos que haya sido al revés: seguí la clase porque no soy tu mamá, soy tu maestra y te digo que sigas la clase, se entiende?”.

Alumno P:- “Si, tal cual”.

Entrevistador:- “Y esa a figura incuestionable, ustedes, hacen caso, hacen caso omiso, creen que es importante realmente...”

Alumna L:- “Todo pensándolo desde la lógica de cada uno. Porque yo lo tomo, lo escucho pero después lo pienso. No es que lo tomo a ciegas”.

Alumna M:- “Dependiendo de lo que te digan”.

Alumna E:- “Lo que pasa que es la maestra y nosotros a ella o a él es como que lo tenemos allá arriba”.

Alumna M:- “E, dependiendo de lo que te digan. Porque si te dicen que te cuides y decís no, me quiero matar porque no te quiero hacer caso. Ahí si lo

vas a hacer. Pero si te dicen, que se yo, bajá de peso pero vos te sentís bien y la gente te ve bien, y que se yo, ella tiene problemas. Es así”.

Alumna L:- “M, el problema ahí es que aunque vos estés conforme con tu cuerpo pero el superior no lo esté, te hace repetir el año, hace que te vaya mal en tu carrera”.

Alumna B:- “Tenés que ser consciente que hay un montón de otras posibilidades”.

Alumno P:- “Y por qué un maestro es capaz de hacerte repetir si estás fantástico técnicamente?”.

Alumna L y E: - “Pasa! Pasó el año pasado”.

Alumno P: -“Exacto, entonces quién es el maestro?”.

Alumna L:- “Es que estamos en un sistema corrupto. Que se yo”.

Alumna A:- “Fue una chica de séptimo”.

Alumna B:- “Bueno, no solamente una. Pasa”.

Alumna A:- “Yo la que conozco fue de séptimo”.

Alumna L: “Chicos, repitieron chicas que tienen una técnica bárbara, tenían el físico bien. Muchos maestros de afuera...”

Alumna B:- “Y por la altura también!”.

Alumna L:- “A los maestros de afuera que les he contado, te dicen pero es escuela, no importa el físico en la escuela. Y yo les digo que si les importa. Ellos dicen que importa en el momento que uno deja de ir y si no te cuidaste antes”.

Alumna G:- “A una chica, el año pasado, le dijeron que era bajita y la hicieron repetir y ella les dijo que en otros años había chicos más bajitos que ella y le dijeron que esto es así”.

Alumna L:- “Estamos en un ambiente corrupto”.

Alumna M:- “Yo creo que lo usan como excusa de otras cosas que no les gusta de la persona”.

Alumno F:- “Si y no”.

Alumna E:- “Que otras cosas no le gustan?”.

Alumna M:- “La técnica, la forma de bailar, personal que no quieren exponerlo.”

Alumno A:- “La forma de bailar, la asistencia, si venís todos los días”.

Alumno F:- “... Si no sos chupamedias...”

Alumna L:- “Incluso el color de piel también”.

Alumna E:- “El color de piel?”.

Alumna M:- “Si! El color de piel. Tal vez son cosas personales”.

Alumno P:- “Entonces creo que somos un poco como Ud. a la hora de correr. O sea, Ud. No se estaba dando cuenta que sufría por el dolor de sus rodillas y de su espalda. Y no nos estamos dando cuenta que no le estamos dando importancia. Es aceptarse, nada más”.

Alumna B:- “No. No es aceptarse nada más. Porque acá...”

Alumno P:- “Estamos buscando todo el tiempo otro. Ser otro. Que molesto!”.

Alumno F:- “Si! Pero no es simplemente aceptarse. Porque si te aceptás te corren hasta debajo de la cama, por lo menos acá”.

Alumno P:- “Yo me re acepté”.

Alumna L:- “Es lo que uno acepta...”

Alumna E:- “Pero uno se acepta y capaz te hacen repetir de año”.

Alumno P:- “A ver, voy hablar sobre mí. Yo aceptándome busqué la posibilidad de irme. Hoy me estoy yendo. Ok. Bueno, pero el otro día, me puso en la barra del medio adelante y me acepto, y me dice: “cerrá las quintas” y bueno, yo cierro mi quinta porque soy PX. Y agarró y me puso la barra en el medio e la clase, o sea en el lugar que todos quizás quieren y me puso a mí, que yo estaba escondido atrás de todo. Se entiende? Creo que quizás si uno intenta trabajar escuchando diferentes miradas, diferente gente capacitada y conocida puede llegar a hacer una conclusión general de lo que es, o sea, todos somos un poco de mucha gente. Yo nací P. Ok. En el transcurso de mi vida estoy tratando de llenar cada letra mi nombre. No sé. Espero algún día llegar a terminar la última letra. Pero en ese transcurso de descubrirme quien soy, escuché y aprendí de un montón de gente. Me tocó la maestra X, H, I, como me tocó aprender de ustedes, de la maestra, de gente de afuera. Entonces yo soy un poco de todos. Tengo que aprender a decir esto me gusta pero esto no me gusta, entonces, si no me gusta ¿qué hago? ¿lo charlo? . Bueno, ok. Intento callarme y me escondo o voy y lo charlo. Fui y lo charlé y le dije: “mire, esto de Ud. no me sirve, esto de Ud. no me sirve, esto de Ud. no me sirve, pero esto si, esto si, esto si”. Y me dijo: “bueno, está bien”.

Alumna L:- “Yo no creo que eso un referente”.

Alumno P:- “Pero yo tengo ese carácter también”.

Alumna L:- “No pretendas que todos vamos a hacer como vos hiciste también”.

Alumno P:- “No, yo no pretendo. O sea, yo doy un ejemplo. Lo que hice yo para aceptarme como soy”.

Alumna L:- “Que fue una lucha”.

Alumno P:- “Que fue una lucha! Que sigue y va a seguir”.

Alumno F:- “Pensá que para vos fue una lucha teniendo el apoyo de tu familia, pero imaginate de alguien que no”.

Alumno P:- “Bueno, obvio, obvio”.

Alumna S:- “O la gente que viene a vivir sola desde lejos que no entiende nada de lo que pasa”.

Alumno P:- “Si, pero a mí me pasó charlar con una chica que le ponían en el Instituto roles de solista, que no podía hacer una pirueta y que le hicieron repetir de año. Por qué le ponían el rol de solista y después le hacían repetir de año? Por qué no entiendo como piensa ella y por qué intento entender cómo piensa? Se entiende lo que quiero decir? Me pasó eso, como que yo no lo podía creer. Intentaba entenderlo y me senté y charlamos. Le dí mi punto de vista. Y ella me decía: “no, porque el tendue es tendue y la quinta es quinta”. Pero no porque yo tengo un cuerpo diferente tengo que hacer la misma quinta que F”.

Alumna S:- “Yo, por eso es lo que decía antes de esa chica, que la pusieron a hacer papeles principales y después la hicieron repetir. No hablo de esa chica en particular. Hablo de casos”.

Alumno J:- “Si, si. De casos en general”.

Alumna S:- “Por ahí te ponen una excusa, te dicen es por esto que repetís pero por ahí no es por eso. Por ahí es algo personal”.

Alumno P:- “Bueno, pero yo no puedo estar pensando que *cazzo!* O sea, vení y decímelo!”

Alumna A:- “Y yo tengo una pregunta: vos ahora te vas a ir? Cuándo?”.

Alumno P:- “La semana que viene”.

Alumna A:- “Bien. Qué vas a hacer allá? Cómo vas a hacer tu trabajo en cuanto a técnica? Vas a hacer caso a lo que te dicen o porque es esa persona y no te gusta?”.

Alumno P:- “No, yo soy yo en todos lados”.

Alumna A:- “Está bárbaro, pero en cuanto a técnica?”

Alumno P:- “Si, si, entiendo tu pregunta”.

Alumna A:- “Yo no hablo de personalmente”.

Alumno P:- “Vos sentís que yo al maestro G no le hago mucho caso. O sea, yo escucho mucho y pienso, o sea, quizás me ven dormido en la clase pero hay algo que me hace, no sé, me molesta. Digo: esto me sirve, esto no. Y allá voy a hacer lo mismo, o sea, si no me sirve o siento que en este momento no me sirve porque no estoy preparado o por etcétera, etcétera. Hay momentos-2.

Alumna E:- “Pero vos irías a hablar con los maestros?”.

Alumno P:- “Si, yo siempre hablo todo”.

Alumno J:- “Por qué es lo que te molesta o no querés escuchar de ese maestro?”.

Alumno P:- “Porque a mí me fastidia que no me digan buenos días. Ya desde el principio, o sea. A mi me fastidia venir a hacer una clase de danza que yo elegí y sentir que estoy en el ejército”.

Alumna L:- “Que te trate como objeto...”

Alumno P:- “Que me trate como objeto”.

Alumno F: “Que te griten...”

Alumno P:- “O que nos haga repetir a todos, el paso que todos odiamos porque uno que siempre soy yo, se equivocó en el brazo y que padezca toda la clase porque yo que fui un tonto me equivoqué. Entonces, yo digo: ok, soy un tonto, me equivoqué, me la re banco, Pero la persona le hace caso, “soy un tonto”, hizo repetir a toda la clase y todo el curso me está odiando cuando en realidad todo el curso tiene que decir: “che, pará, que lo repita él” o “che, pará, frenemos después de que hagamos el paso, corregís y que mañana es otro día, mañana estamos de otra forma, mañana lo corregimos”. Me fastidia la antigüedad”.

Alumna L.- “Qué es la antigüedad?”.

Alumno P:- “O sea, es otra de las cosas que iba a hablar sobre los trastornos alimenticios. Yo creo que el estereotipo en el ballet ha cambiado muchísimo alrededor de los años”.

Alumna M:- “Y acá no avanzó”.

Alumno P:- “Avanzó el estereotipo y la imagen. Pero, siento que técnicamente seguimos bailando como hace mucho tiempo atrás”.

Alumno F:- “Treinta años”.

Alumno P:- “Tendríamos que tener el estereotipo de hace treinta años atrás con las chicas que tenían las piernas tamaño camioneta y nosotros también.”

Entonces si trabajamos como trabajaban hace treinta años sin el descubrimiento de los aductores y de la biomecánica, etc., etc. y pretendemos tener el físico de gente que trabaja de esa forma, o sea, por qué? Si querés que bailemos de esta forma, ok, bailemos de esta forma, con el cuerpo de esta forma y la música de esta forma”.

Alumna M:- “Las clases...”

Alumno P.- “Las clases. Y si querés que bailemos como en el siglo XXI, hagamos clases del siglo XXI, y así vamos a ser todos físicos del siglo XXI. AL decir siglo XXI también tiene sus contras porque estamos hablando de algo nuevo, de algo moderno, parte es de Nueva York. En Nueva York, que es como la modernidad, que todos sabemos, está Balanchine, quien pretendía que las chicas sean realmente delgadas. Entonces la danza le atribuye la extrema delgadez a Balanchine. Pero Balanchine trabaja de una forma muy moderna que hacía que tengan diferentes cuerpos. Pero si, después te decía: “no comas nada, si querés bailar no comas nada”.

Alumno J:- “Hay una anécdota de una chica, que vino Balanchine y le golpeó el abdomen y le dijo: “se tienen que sentir los huesos”.

Alumno P:- “Claro! O sea, todo tiene su pro y su contra. Que vengan y me digan que se tienen que sentir los huesos...”

Alumna L:- “No sé si los huesos, pero con esas palabras!”.

Alumna S:- “Bueno, en un ensayo nos dijeron: “chicas, no coma. Coman solo manzana y yogurt”.

Alumna M:- “O manzana o yogurt!”.

Alumno F:- “lo dice una persona que de medicina y salud sabe lo mismo que la silla esta. Y se da el lujo de decir eso. Es un maestro”.

Alumna M:- “No fue un maestro. Fue un Directivo”.

Alumno F:- “Peor todavía. Se da el lujo de decir no cenes o cená esto. Desde que lugar?. Del saber hablando, no de autoridad, que sabe esa persona para andar diciendo esto?”.

Alumna L:- “Después de haber tenido un montón de horas de ensayo y llegás muerto”.

Alumna S:- “Y no tomen sol”.

Alumna M:- “Ah! Y no tomen sol”.

Alumno P:- “Y no tomen sol?”.

Alumna E:- “En las vacaciones no podemos tomar sol, porque tenemos las Willis (personaje de Giselle) y no podemos estar negras”.

Alumna B: “Pero eso del color de piel es verdad. A Mi me lo dijeron como que me cuidara antes de la función porque era morocha. Yo estoy cinco minutos bajo el sol y soy carbón. Y mi papá me llegó a decir que a la maestra Y no le gusta que tomes sol y yo no lo podía creer. Yo estuve cuando la maestra Y: “los bailarines tienen que ser blancos como la leche”. Pero la chica es blanca porque nació blanca. Yo soy negra. Estoy cinco minutos bajo el sol y soy más negra. Llegué de vacaciones cuando fui a Brasil y mi papá me decía: “buen, pero a la maestra Y no le guste que tomes sol”. Mira si yo iba a estar escondida en Brasil porque a la maestra Y no le gusta que yo sea morocha! Y con el tema de la familia y los profesores que te dicen hacé dieta o no tomes sol, la persona termina enferma”.

Alumno P:- “Yo de esto traté de hablar en el trabajo, de lo que es la anorexia, de sus inicios, de que se aduce los orígenes de la anorexia, de sus orígenes religiosos en los cuales tienen que hacer ayunos muy extensos para que el alma triunfe”.

Alumno J:- “Y se purifique”.

Alumno P:- “Claro. Que en ese momento era como bueno, sano. Después se empezaron a hacer estudios y bueno, se determinó poner el nombre de anorexia”.

Alumna M:- “Miren el correlato de la purificación del alma y lo etéreo del bailarín”.

Alumno P:- “Si, Si! Yo quiero a veces dejar de preguntarme cosas”.

Alumna M.- “No está mal que te preguntes cosas”.

Alumno P:- “Si, hasta que momento? Hasta que me pelee con todo el mundo?. Hasta que voy a que voy a decirte a preceptora X que pida disculpas sobre determinadas cosa”.

Alumna E:- “Fuiste a pedirle disculpas?”.

Alumno P:- “Chicos, estábamos todos en preceptoría a los gritos juntos que la maestra de materia X llegó una hora tarde al examen, la maestra de la materia Y también. Entonces nosotros teníamos los exámenes. Lo habían cambiado el día anterior. Llegó un punto en el que dije: “pedinos disculpas, nada más”.

Alumna L:- “Cuando vas a preguntar o quejarte, digamos, te responden a gritos y “que es una locura y que basta de quejarte”. Y no es basta de quejarse. Dame una solución para que no me queje más. Si no tienen tantos factores que dificultan que la queja llegue, la queja no llegaría. Uno no pretende asistencia perfecta. Pero pedir disculpas no es una cosa de locos”.

Alumno P:- “Porque no pretendemos que sea perfecto”.

Alumna M:- “Porque es imposible que sea perfecto porque está formado por personas que no son perfectas”.

Alumna B:- “Porque nunca te va a gustar todo. Es muy subjetivo que te guste todo. Porque para vos te parece que las materias A y H están al divino botón y para otro le parece super importantes y que le aportan a su carrera, por eso.

Alumno P:- Para mi la perfección existe. Subjetivamente existe. O sea, cada uno tiene su propia definición de perfección”.

Alumno F:- “La definición de perfección es que no es subjetiva, creo yo. Que simplemente es perfecto. Es indiscutible”.

Alumno P:- “Entonces existe la cuasi perfección. Cada uno tiene su objetivo y es muy difícil que todos pensemos igual y lo lindo de vivir es que cada uno piense diferente pero cuando es un tema tan delicado como los trastornos en la alimentación yo creo que una institución como la del Teatro Colón debería tener un hilo conductor que no está. Ahí si, sería perfecto”.

8.7. Anexo 7: Grupo de discusión comunicativo

Registro manual: grupo II

Entrevistador:- “¿Qué creen que los lleva a cambiar sus hábitos en la alimentación?”.

Alumna A: -“Creo que no se puede culpar a los maestros. Ellos te dicen que estar gordo por tu bien. Los compañeros son los que te juzgan. Un maestro te puede venir a decir por tu bien que tenés que adelgazar”.

Alumna B: -“Por ahí la forma en que te lo dicen está mal. Como le dijo hoy X (maestro con cargo jerárquico) a alumna C. A veces te hace sentir mal. Sobre todo si te lo dicen adelante de todos. En el medio de la clase que te sugieran (comillas con los dedos) que dejes de comer algunos alimentos porque tenés las piernas fuertes o porque estás pesado para saltar”.

Alumno G: -“O porque se te mueven los cachetes cuando bailás como le dijeron a X. Cómo se hace para bajar los cachetes cuando es tu cara y la persona es delgada. Es parte del crecimiento creo yo”.

Alumna C: -“Como adulto te puede decir eso. Un poco yo no llegué a observarme del todo porque me decían que estaba gorda pero lo suavizaban por el lado que tenía buena técnica. No lo tomaba tan mal. Sólo me preocupé un poco. Me empecé a cuidar y ver que comía”.

Alumna J: -“A mí, tipo doce, me dijeron que estaba gorda y no modifiqué mi alimentación porque en mi casa no me lo permitían. Si había pastel de papa les decía que no podía comer papa y no me dejaban. Me traumaban pero no del todo...y si te exigen un montón. Si, te sentís mal. Pero por ahí es por tu bien. No sé”.

Alumna K: -“Mirá, cuando entramos, ya en el examen físico es un momento intenso. Te miden los pliegues de grasa. Tenés que estar en bolas y te miden y pesan. Entiendo que es parte del requisito, pero a la edad que entrás es complicado. Te da cosa”.

Alumno E: -“Cuando están llegando los exámenes o función te recomiendan (señala comillas con los dedos) yogurt y manzana. Eso que quiere decir: que no comamos porque estamos gordos y que puede ser un impedimento para que no pases el examen”.

Alumna B: -“O lechuga!! Lo peor es que algunos lo hacen...”

Alumna H: -“Una Maestra dijo que comencemos a vomitar porque al día siguiente había examen. Es difícil para una persona con trastornos en la conducta separar eso. Lo pudo haber dicho en chiste pero si vos estás inseguro o con problemas podés pensar que es una solución válida. Uno tiene miedo de quedar afuera”.

Entrevistador: - “¿Creen que el factor externo influye?”

Alumno D: -“Creo que es el factor externo el que hace que uno decida, o no a cambiar los hábitos. Y si uno es propenso podés cambiar los hábitos mal y padecer trastornos en la conducta alimentaria”.

Alumno E: -“Si, el factor externo influye. Quieras o no, te influye. Te tiran una frase y queda rebotando en tu cabeza. Estamos como pendientes de qué dirán. Pensá que dependemos de la mirada externa todo el tiempo”.

Alumna H: -“Y si, el apoyo familiar te ayuda. Lo que sucede es que a veces la familia está alineada con lo que te dicen acá. La familia también tiene miedo que te dejen afuera”.

Alumno E: -“Pero si el factor externo te apoya es más difícil que pase”.

Alumna A: -“La forma está re mal pero hay que decirlo. Te dicen muchas cosas depende como te lo tomás”.

Alumno G: - “A la Alumna M le dijeron que por que no pensaba en dedicarse a otra cosa. Que no servía para esto”.

Alumna F: -“Si yo quiero entrar en un ballet con este cuerpo no puedo hacerlo. La forma, el lugar, el tiempo como te lo dicen te lastima a veces. Una maestra nos dijo una vez que tenían que comer pollo y zapallo las alumnas tal y tal y la lista se acababa y lo decía delante de todos. Es difícil, en realidad te da vergüenza. Quedás como la gorda”.

Alumno G: -“Si, y en dos meses tenían que bajar seis o siete kilos y de todos modos Alumna M repitió. Todos hablan de eso después y nadie quiere que le pase como tal o cual caso”.

Entrevistador: -“¿Buscan ayuda profesional?”.

Alumna C: -“Yo no comía. Salíamos a correr todos los días. Ella no pudo bajar. Una nutricionista me dijo que coma cada 3 horas una manzana...uno es una bailarina. Vivía a puré básicamente. Fue una locura. Bajé seis kilos en el receso de verano. Me sentía feliz. Ahora que lo pienso no sé como hice”.

Alumno G: - “Alumna H, con tu celiaqu coast, ¿no tenés un factor extra? Yo en mi época ortoréxica bajé un kilo. Me la pasaba buscando alimentos sanos. No hacía más que medir las calorías y los componentes de los alimentos. Leía todo lo que decían los envases. No sé si era ortorexia, pero estaba obsesionada. Igual, a veces vuelvo a hacerlo”.

Alumna H: - (no responde)

Alumna J: - “Pregunté a la Maestra X por qué no teníamos apoyo de psicólogos y me contestó que nosotros mismos somos nuestros psicólogos. Eso que quiere decir? En verdad a veces no sé si tengo conductas impropias con respecto a mi alimentación. En casa hay cosas que no las hablo”.

Alumno D: - “El tema es que muchos de nosotros vivimos solos. Hay un montón de factores que influyen en eso. Está lejos de tu familia, no sabés alimentarte bien, no tenés plata para comprar la comida adecuada...”

Entrevistador: -“¿Están conformes con la imagen de sus propios cuerpos?

Alumna A: - Los espejos me deprimen! Sabés lo que es estar mirándote todos los días frente al espejo. Hay días que te gustás y otros no. Por eso hacemos el esfuerzo de gustarnos todo el tiempo. Nos gustamos flacos porque nos quieren flacos. De otra manera no tenemos cabida”.

Alumna C -“Si, mal ¡Los quiero romper!”.

Alumno G: -“Los verdaderos espejos de ballet son los de cristal. Esos no deforman. Es más te re estilizan y te ves super flaco. Esos quisiera!”.

Alumna H: -“Si! Yo me miro en los espejos y en los vidrios de las ventanas. Es como un toc. Todo lo que refleje tu imagen”.

Alumna A: -“Si tenés un cuerpo normal, de todas formas, aunque tus maestros y compañeros te juzgan bien o mal, no te dicen nada. También está la admiración por los bailarines extra delgados. La gente normal está afuera del teatro”.

Alumna J: -“La imagen corporal no solo viene de afuera...Para mí también influye lo que te dicen los otros y como te ven. Porque yo no sé si no hiciera danza pensaría que no soy flaca”.

Alumno D: -“Mis compañeros homosexuales se fijan más. Ellos también quieren ser super flacos. También hace dieta y cambian sus hábitos en la alimentación. Compiten con las chicas”.

Alumna I: -“A mí, en lo personal, cuando entré al Teatro era chiquita y me dijeron que estaba gorda. Empecé a mirarme en el espejo y creo que empecé a pensar que era gorda. En casa no sabían de danza. Supongo que si les decían que yo era gorda también se habrán preocupado. Eso es difícil porque te queda marcado. Siempre lo pienso”.

Alumno K: -“También hay que tener en cuenta que no todos se animan a contar si les pasa o les pasó algo relacionado con esto. A veces es difícil. Otras no tenés la oportunidad o no lo podés ver y también puede pasar que los ves tarde”.

8.8. Anexo 8: Grupo I- reducción de datos: frases

Desgrabación	Frases
<p>Entrevistador:- “¿Qué creen que los lleva a cambiar sus hábitos en la alimentación?”</p> <p>Alumno P:- “Bueno. Hola soy P X”.</p> <p>Alumna M:- “No digas tu nombre. Te están grabando”.</p> <p>Alumno A:- “Está grabando. <i>Too late!</i>”.</p> <p>Alumno P:- “<i>Too late!</i> Bueno, P bla,bla,bla. Hice mi trabajo. Se llama La dicta - dura. Puse el dicta porque...lo voy a explicar todo de vuelta, perdón, me voy a sentir muy tonto. El “dicta” porque sabemos que de alguna forma la danza dicta y exige determinadas cosas y todos nosotros intentamos cumplir día a día y es como una obligación que sea así. El tendue es tendue, la quinta es quinta. Tiene que ser así. Todo tiene que ser perfecto, no hay otra cosa, no hay otra opción que no sea así, no hay otra manera de pensar y se hace así. En el momento que nosotros sabemos lo que nos transmiten, lo que tiene que ser, empezamos a tener referentes, ídolos o empezamos a competir para intentar tener tal condición física, queremos hacer tantas piruetas, queremos tener ese físico. En el momento que admiramos o queremos es donde yo pienso y entiendo que empiezan a aparecer trastornos alimenticios, empezamos a conocer o nos empiezan a insistir a que lleguemos a sufrir algún trastorno en la alimentación”.</p> <p>Alumno C:- “¿Qué dicta? ¿Qué esto que dicta?”</p> <p>Alumno P:- “Es lo que dije antes. Sigo con el “dura”. El “dura”, primero es porque nos empiezan a insistir a que lleguemos a sufrir algún trastorno en la alimentación Es decir, tener tanta ambición a llegar a tal cosa y no llegar a abrir la mente y decir esto no me conviene, quizás dentro de unos años puedo empezar a cuidarme más con la comida pero con un profesional. No somos concientes de esas cosas. El ser tan chicos y querer llegar a tener tal cuerpo, hacer tantas piruetas, nos hace hacer lo imposible sin conocer la forma adecuada para llegar a tenerla. Entonces es ahí donde no desayuno porque me dijeron que tenía que estar liviano en la clase, para saltar más. Ahí es donde decís quizás puedo no cenar para verme más liviano mañana o tomar mucho agua para que todo..., o sea, empezar a hacer locuras para intentar ser algo que no somos y quizás tampoco queremos, y el otro quiere que seamos”.</p> <p>Alumno D:- “Si, cumplir un capricho”.</p> <p>Alumno P:- “Cumplir un capricho o una obsesión que alguien en algún momento tuvo o quizás no, pero quiere que nosotros tengamos. Quizás esperan de nosotros demasiado. Y el “dura” es por esto que estoy tratando de explicar y también porque dura muchísimo tiempo. Que un nene o una nena de 10 años tenga que rendir un examen y le diga: “che, estás gordo” una semana antes y suceda en su cabeza: “cómo no me avisaron antes!?” Bueno, dejo de comer hoy, me compro una malla más chica para que se me vea más flaca y hago esto y hago aquello”. Dura para toda la vida. Arrancó en una semana. Pero cómo hace la persona tan joven para decir: “no era esto, pero me lo dijo un docente, entonces tengo que hacer caso”</p>	<p>la danza dicta y exige determinadas cosas</p> <p>intentamos cumplir día a día y es como una obligación que sea así.</p> <p>Todo tiene que ser perfecto, no hay otra cosa, no hay otra opción que no sea así</p> <p>no hay otra manera de pensar y se hace así</p> <p>nos transmiten, lo que tiene que ser,</p> <p>empezamos a tener referentes, ídolos o empezamos a competir para intentar tener tal condición física,</p> <p>queremos tener ese físico</p> <p>admiramos tener ese físico empiezan a aparecer trastornos alimenticios,</p> <p>nos empiezan a insistir a que lleguemos a sufrir algún trastorno en la alimentación</p> <p>nos empiezan a insistir a que lleguemos a sufrir algún trastorno en la alimentación</p> <p>tener tanta ambición a llegar a tal cosa</p> <p>no llegar a abrir la mente y decir esto no me conviene,</p> <p>puedo empezar a cuidarme más con la comida pero con un profesional.</p> <p>No somos concientes de esas cosas.</p> <p>querer llegar a tener tal cuerpo</p> <p>hacer lo imposible sin conocer la forma adecuada para llegar a tenerla</p> <p>no desayuno porque me dijeron que tenía que estar liviano en la clase, para saltar más.</p> <p>no cenar para verme más liviano mañana o tomar mucho agua para que todo...</p> <p>hacer locuras para intentar ser algo que no somos y quizás tampoco queremos, y el otro quiere que seamos</p> <p>Cumplir un capricho o una obsesión que alguien en algún momento tuvo o quizás no, pero quiere que nosotros tengamos.</p> <p>Quizás esperan de nosotros demasiado.</p> <p>un nene o una nena de 10 años tenga que rendir un examen y le diga: “che, estás gordo” una semana antes</p> <p>dejo de comer hoy, me compro una malla más chica para que se me vea más flaca</p>

<p>y ahí es cuando nos perdemos. Y quizás se empieza a poner un poco más difícil la situación. Mucho más si comienzan de tan jóvenes y en la adolescencia...”</p> <p>Alumna E: - (quiere interrumpir)</p> <p>Alumno P: - “Perdón, un segundo, empiezan a aparecer otro tipo de sustancias, no el dejar de comer y que tus padres no lo permitan o no se den cuenta. El empezar a fumar, el drogarse, consumir sustancias para...como laxantes para ir al baño, se entiende? En la vida se empiezan a sumar dificultades como en todo. Yo creo que los trastornos en la alimentación también”.</p> <p>Alumna E: - “Claro!. Y cómo hace esa chica tan chica para saber cómo adelgazar. Cómo sabe que cosas son adecuadas para su salud, para poder lograr bajar de peso sin tener las herramientas necesarias!”.</p> <p>Alumno P:- “No, no sabe, a no ser que sea la reencarnación de Einstein. V a hacer lo imposible para llegar a eso”.</p> <p>Alumno F- “Y no sólo decirle que estás gorda baja de peso”.</p> <p>Alumno P:- “Eso por lo menos acá en esta Institución”.</p> <p>Alumna E: -“Bueno, si...”</p> <p>Alumno P:- “O quizás no. No se lo exige nadie. Se lo exige ella misma o él mismo: “Yo quiero llegar a tener el cuerpo de él que mide dos metros- y que yo mido un metro veinte- y es rubio y flaco. Cómo hago?” Bueno me empiezo a colgar y empiezo a comer menos para que las piernas se vean más delgadas y empiezo a hacer cosas para intentarlo porque yo creo, escuché de alguien en los pasillos o porque me dijeron o porque vi un documental...y no sabemos nada. Nadie nos explica nada. Y hacemos lo que podemos con lo que tenemos y nos exigimos porque nos exigen. Pero cuál es la verdadera forma de exigirse? En la clase o fuera de la clase? O en los dos lados? O cómo me tengo que exigir? Hasta lesionarme? Cuando se propuso el tema de los trastornos alimenticios no pensé en la anorexia, en la bulimia. Pensé en la obesidad. Porque es todo lo contrario. Y también es un trastorno en la alimentación”.</p> <p>Alumna F:- “Si, si, lo omití. Es verdad. Y la desnutrición”.</p> <p>Alumno P:- “Y me parecía que quizás no. Bueno la desnutrición también. Tanto la desnutrición como la obesidad ser un hecho natural. Es decir, durante los nueve meses del embarazo, si la madre no ingiere determinadas calorías necesarias, calcio necesario”.</p> <p>Alumno F: - “Nutrientes”</p> <p>Alumno P:- “Es probable que el nene nazca con un montón de enfermedades, problemas psicológicos, retrasos mentales, problemas, por ejemplo, en la audición y caso contrario, si la madres en esos nueve meses, en su forma habitual de comer necesite comer mucho más, mucho más, el nene quizás nazca obeso y tenga que lidiar toda la vida con eso, con diabetes y con un montón de cosas. Por eso, yo me encontré con una problemática entre la desnutrición y la anorexia y voy a decir algo que quizás me equivoco: creo que el único hecho entre la desnutrición y la anorexia es el poder adquisitivo”.</p>	<p>Dura para toda la vida</p> <p>Arrancó en una semana</p> <p>no era esto, pero me lo dijo un docente, entonces tengo que hacer caso</p> <p>no era esto, pero me lo dijo un docente, entonces tengo que hacer caso</p> <p>ahí es cuando nos perdemos. Y quizás se empieza a poner un poco más difícil la situación.</p> <p>Mucho más si comienzan de tan jóvenes y en la adolescencia</p> <p>empiezan a aparecer otro tipo de sustancias, no el dejar de comer y que tus padres no lo permitan o no se den cuenta.</p> <p>empezar a fumar, el drogarse, consumir sustancias para...como laxantes para ir al baño</p> <p>En la vida se empiezan a sumar dificultades como en todo. Yo creo que los trastornos en la alimentación también</p> <p>cómo hace esa chica tan chica para saber cómo adelgazar</p> <p>Cómo sabe que cosas son adecuadas para su salud,</p> <p>lograr bajar de peso sin tener las herramientas necesarias</p> <p>estás gorda baja de peso</p> <p>en esta Institución”</p> <p>quiero llegar a tener el cuerpo de él que mide dos metros- y que yo mido un metro veinte- y es rubio y flaco.</p> <p>y empiezo a comer menos para que las piernas se vean más delgadas y empiezo a hacer cosas para intentarlo porque yo creo, escuché de alguien en los pasillos o porque me dijeron o porque vi un documental</p> <p>nos exigimos porque nos exigen</p> <p>exigirse? En la clase o fuera de la clase</p> <p>cómo me tengo que exigir? Hasta lesionarme</p> <p>omití la desnutrición”.</p> <p>Tanto la desnutrición como la obesidad ser un hecho natural.</p> <p>si la madres en esos nueve meses, en su forma habitual de comer necesite comer mucho más el nene quizás nazca obeso y tenga que lidiar toda la vida con eso, con diabetes y con un montón de</p>
---	---

<p>Alumna G:- "pero no elige ser desnutrido". Alumno P:- "El poder adquisitivo me refiero que inconscientemente o no quiere serlo y el que es desnutrido, el que sufre desnutrición no tiene otra. No le quedan recursos para poder salirse de eso". Alumna G:- "Un anoréxico sufre todo eso". Alumno P:- "Si exacto!". Alumna B:- "Es consciente". Alumna C:- "No, consciente, no!" Alumno F:- "Conciente no, pero sabe. Creo que es un problema psicológico. Como acaba de decir él, no siempre sabés. Capaz que le dijeron a los ocho años que tenía que ser más flaco". Alumno P:- "A los ocho no! A mí con quince me lo dicen y dejo de comer!" Alumno F:- "Dieciséis!" Alumno P:- "Dieciséis tengo". Alumno F: "De repente tu vida pasa por ser así. No es que vos querés o sabés. Simplemente es así. No te replanteás si esto está bien. Es así. Porque te enseñaron como dijiste vos, es así. Porque escuchaste o te dijo un compañero capaz, entendés?", Entrevistador: - "Están conformes con la imagen de sus propios cuerpos?" Alumno H: - "A mí, por ejemplo, cuando tenía diez años me habían dicho que estaba gorda. Lo único que me habían dicho es que me cuide, que cuide mi físico y que no haga locuras. Simplemente esas palabras y nunca más volvieron a tocar el tema. Y yo simplemente en lugar de volverme loca pensé que eran unos enfermos que no me lo podían decir así. Empecé a pensar y a hacer las cosas bien". Alumna I:- "Bueno, a mí, en mi caso me lo dicen. Yo sé que no soy una persona que esté totalmente bien". Alumno P:- "Jajaja". Alumna I:- "Pero tampoco llegué al punto de ningún trastorno ni de ninguna locura. De todas formas, creo que ahí pasa mucho por el sostén de la familia y de las personas cercanas. Es fundamental. Porque he entrado en los comienzos de pisar un trastorno pero de tener el sostén y salir así (chasquido de dedos). No llegué a caer el todo". Alumna J:- "Si, Claro, la etapa de la adolescencia es muy sensible a cualquier tipo e estas influencias. O sea, de hecho, si un maestro te dice que estás gordo...es muy fuerte! Es una figura muy superior. Es incontradecible". Alumna I: - "...y te lo dice el maestro". Alumno J:- "En la estructura piramidal de la danza, en donde el maestro está arriba, es incontradecible". Alumna L:- "Y, es por eso". Alumna T:- "Si te catalogan que estás gordo, no hay vuelta que darle. Y capaz a los diez años, si no tenés un apoyo de la familia y si encima tenés genéticamente tendencia, caíste". Alumna R:- "A mí generalmente me lo decían en época de examen y si, te lo dice un maestro pero "la mesa dijo". Entonces ya está en tu cabeza que hay trece personas que creen que estás gorda. Ya trece personas superiores, directivos, maestros, etc. Eso también". Alumno P:- "Otra cosa que me acuerdo, yo quería festejar mi cumpleaños antes del examen y no me</p>	<p>cosas. que el único hecho entre la desnutrición y la anorexia es el poder adquisitivo pero no elige ser desnutrido El poder adquisitivo me refiero que inconscientemente o no quiere serlo Un anoréxico sufre todo eso Es consciente No, consciente, no Conciente no, pero sabe dijeron a los ocho años que tenía que ser más flaco A mí con quince me lo dicen y dejo de comer De repente tu vida pasa por ser así No es que vos querés o sabés. Simplemente es así No te replanteás si esto está bien. Es así. Porque te enseñaron como dijiste vos, es así. Porque escuchaste o te dijo un compañero cuando tenía diez años me habían dicho que estaba gorda Lo único que me habían dicho es que me cuide, que cuide mi físico y que no haga locuras. Simplemente esas palabras y nunca más volvieron a tocar el tema. yo simplemente en lugar de volverme loca pensé que eran unos enfermos que no me lo podían decir así. en mi caso me lo dicen. Yo sé que no soy una persona que esté totalmente bien. Pero tampoco llegué al punto de ningún trastorno ni de ninguna locura pasa mucho por el sostén de la familia y de las personas cercanas. Es fundamental he entrado en los comienzos de pisar un trastorno pero de tener el sostén y salir así No llegué a caer el todo la etapa de la adolescencia es muy sensible a cualquier tipo e estas influencias si un maestro te dice que estás gordo...es muy fuerte Es una figura muy superior. Es incontradecible". te lo dice el maestro</p>
---	--

<p>dejaron. No dejaron que vengan a mi cumpleaños. O sea, la maestra X dijo que nadie vaya al cumpleaños porque no querían que se lesionen y que no coman. Me acuerdo que dije: "bueno, invito a mi mejor amiga a casa" y nos pidió que mandáramos una foto de lo que estábamos comiendo.</p> <p>Alumna G:- Estábamos comiendo pollo con calabaza y le tuvimos que mandar la foto".</p> <p>Alumno P:- "No nos dejaba comer lechuga porque la lechuga hinchaba".</p> <p>Alumna S:- "No te dejó festejar tu cumpleaños?".</p> <p>Alumno P:- "No. No me dejó festejar mi cumpleaños".</p> <p>Alumna M:- "Una vez teníamos un asado y nos habían dicho que no. Que estábamos locos si se nos ocurría comer asado antes de un examen. Y que tampoco comiéramos lechuga porque eso te hinchaba la panza".</p> <p>Alumna T: - "Cuántos años tenían?".</p> <p>Alumna A: - "Yo tenía trece".</p> <p>Alumna T:- "Que opinó tu familia?".</p> <p>Alumno P:- "Mis papás primero que no saben absolutamente nada de danza, entonces en algún punto, el que te lo haya dicho la maestra, bueno, alguna razón debe tener y entonces me lo trataron de disfrazar: "no, como es un club, es para que no corran y no se lesionen antes. Bueno, tranqui"</p> <p>Alumna C:- "A los trece no podés festejar tu cumpleaños porque tu maestra no te deja que comas?!".</p> <p>Alumno P:- "Si yo cumplo en noviembre".</p> <p>Alumna M:- "Si, no te acordás?".</p> <p>Alumna C:- no!</p> <p>Alumna M:- "Fue en época de examen, dos mil..."</p> <p>Alumno P: "...Dos mil trece, nuestro primer año".</p> <p>Alumno C:- "Re chiquita"</p> <p>Alumna M:- "Yo tenía doce".</p> <p>Entrevistador:- "Creen que el factor externo influye?"</p> <p>Alumno P:- "Con esto que estábamos hablando, hay un par de factores que hacen que una persona pueda padecer trastornos en la alimentación. Primero los ídolos o referentes, la familia que puede acompañar, o sea, tener un tío/a anoréxico y que puede ser tu tío favorito, bueno quiero ser como mi tío, que tiene que ver un poco con los referentes, o caso contrario que puede ser que tenga un ídolo que le diga "yo como bien" , se entiende?. A quién admirar o no y la familia, el mismo caso o una familia que contenga. También la depresión. Yo creo que el estar deprimido lleva a la obesidad o a la anorexia. Yo, a veces, estoy deprimido y como un montón, pero un montón, un montón, un montón. Caso contrario, hay gente que está deprimida y no come absolutamente nada. Pero no come por semanas. Se entiende? Los amigos y las charlas, o sea, somos un grupo de cinco amigos, estamos charlando y hay uno que en un detalle, porque es en un detalle donde se encuentra, se puede detectar a la persona que sufre o no un trastorno en la alimentación. Charlando en un detalle, como que ¡waw! Y se suma otro, otro y otro y después se termina haciendo un núcleo de gente enferma, no".</p> <p>Alumna A:- "Ahí en el IAP me marcaron desnutrición. Falta de nutrientes.</p>	<p>En la estructura piramidal de la danza, en donde el maestro está arriba, es incontradecible</p> <p>Si te catalogan que estás gordo, no hay vuelta que darle</p> <p>capaz a los diez años, si no tenés un apoyo de la familia y si encima tenés genéticamente tendencia, caíste</p> <p>A mí generalmente me lo decían en época de examen</p> <p>En un examen te dice un maestro pero "la mesa" dijo: trece personas superiores, directivos, maestros, etc.</p> <p>ya está en tu cabeza que hay trece personas que creen que estás gorda.</p> <p>quería festejar mi cumpleaños antes del examen y no me dejaron</p> <p>la maestra X dijo que nadie vaya al cumpleaños porque no querían que se lesionen y que no coman</p> <p>nos pidió que mandáramos una foto de lo que estábamos comiendo.</p> <p>No nos dejaba comer lechuga porque la lechuga hinchaba</p> <p>Una vez teníamos un asado y nos habían dicho que no. Que estábamos locos si se nos ocurría comer asado antes de un examen.</p> <p>Mis papás no saben absolutamente nada de danza, entonces, el que te lo haya dicho la maestra, bueno, alguna razón debe tener</p> <p>Fue en época de examen</p> <p>hay un par de factores que hacen que una persona pueda padecer trastornos en la alimentación: los ídolos o referentes, la familia que puede acompañar</p> <p>tiene que ver un poco con los referentes, o caso contrario que puede ser que tenga un ídolo que le diga "yo como bien</p> <p>A quién admirar o no</p> <p>una familia que contenga</p> <p>También la depresión Yo creo que el estar deprimido lleva a la obesidad o a la anorexia</p> <p>Yo, a veces, estoy deprimido y como un montón</p> <p>está deprimida y no come absolutamente nada. Pero no come por semanas</p> <p>Los amigos y las charlas</p>
---	---

<p>Alumno P:- en el IAP?”.</p> <p>Alumno F: - “Es un concurso de danza de EEUU”.</p> <p>Alumno P:- “Como que estabas muy delgada?”</p> <p>Alumno J:-“Te habías ido de mambo ya. Te había ido al otro lado”.</p> <p>Alumna M:- Es un concurso en EEUU pero la pre-selección es acá.</p> <p>Alumna C:- Concurso internacional.</p> <p>Alumna M: si, pero vienen de allá. Perdoná, y a vos en el Instituto te ven con bajo peso?”.</p> <p>Alumna A:- “No, para nada”.</p> <p>Alumno J:- “No, acá podés ser un escarbadientes y está bárbaro”.</p> <p>Alumna B:- “Bueno, a mi me pasó que estuve. Alumna R tiene un cuerpo espectacular, piernas lindas, todo. La profe que le dijo a P lo del asado, le dijo a R de los cachetes gordos. Cómo los baja!”.</p> <p>Alumna M:- “Ay, si! Los cachetes de la cara. En la clase R era muy callada. Primero nos hacía poner en fila para ver a quien se le movía el salero. Teníamos doce”.</p> <p>Alumno P:- “Enfermal”</p> <p>Alumna S:- “Si, nos hacia poner así a ver a quien se le movía el salero. Ya de por si esa maestra tenía un trastorno ella y creo que aún lo tiene”.</p> <p>Alumno F:- “Uno o varios?”.</p> <p>Alumna S:- “Se miraba la espejo más que nosotras. Pero de todas formas, nos hacía hacer ese tipo de cosas y a R le decía que estaba bien físicamente pero que tenía que hacer algo para que no se le muevan los cachetes”.</p> <p>Alumna B: -“Cuando saltaba se le movían y R le dijo que ella no podía hacer más dieta, que qué quería que hiciera”.</p> <p>Alumno P:- “Encima R en ese momento tenía mucha presión de la casa”.</p> <p>J:- “Por seguir o no seguir?”</p> <p>Alumno P:- “Por seguir extra cuidándose”.</p> <p>Entrevistador:- “Buscan ayuda profesional?”</p> <p>Alumna S:- “Eso es lo que decía del caso contrario del acompañamiento familiar. Claro, el seno familiar lo que hace es apoyar”.</p> <p>Alumno F:- “Presiona tanto porque no entienden”.</p> <p>Alumna N:- “R me dijo que cuando era chica era así. Por ejemplo, en los recreos, los compañeros comían alfajor y ella manzana. Como que siempre fue así muy de cuidarse. Creo que también por la mamá un poco. La mamá de R le contaba a mi mamá, cuando mi mamá le había dicho que tenía que bajar de peso, le decía: “y R come bien, pero cuando tiene hambre le hago una sopa con dos cucharadas de arroz”.</p> <p>Alumno P:- “Y, es básicamente lo mismo. El hecho de tener, no vamos a poner nombres, en un supuesto caso, la madre en una bailarina frustrada, la maestra fue bailarina pero tuvo un montón de trastornos...”</p> <p>Alumno J:- “Una bailarina casi frustrada...”</p> <p>Alumno P:- “Cumplen el mismo rol me parece, que como cuando va al colegio o al jardín. Los padres dejan a su hijo en el colegio o jardín y la seño cumple el rol de madre, cuidarlo, cambiarle los pañales. A nosotros nos pasó lo mismo. Yo llegaba desde la provincia acá, venía y la maestra X era como mi mamá. Cuantas veces en lugar de decirle maestra le decíamos “mamá, me puede marcar de</p>	<p>estamos charlando y hay uno que en un detalle, porque es en un detalle Y se suma otro, otro y otro y después se termina haciendo un núcleo de gente enferma,</p> <p>en un concurso de EEUU me marcaron desnutrición. Falta de nutrientes. Estaba muy delgada</p> <p>Te habías ido de mambo ya. Te había ido al otro lado”.</p> <p>en el Instituto no te ven con bajo peso</p> <p>acá podés ser un escarbadientes y está bárbaro</p> <p>a mi me pasó que estuve</p> <p>La profe le dijo a R de los cachetes gordos.</p> <p>Los cachetes de la cara</p> <p>En la clase R era muy callada</p> <p>nos hacía poner en fila para ver a quien se le movía el salero.</p> <p>esa maestra tenía un trastorno ella y creo que aún lo tiene”.</p> <p>Se miraba la espejo más que nosotras</p> <p>tenía mucha presión de la casa por seguir o no seguir</p> <p>caso contrario del acompañamiento familiar: Presiona tanto porque no entienden.</p> <p>familiar lo que hace es apoyar</p> <p>en los recreos, los compañeros comían alfajor y ella manzana</p> <p>siempre fue así muy de cuidarse</p> <p>también por la mamá un poco</p> <p>la mamá le había dicho que tenía que bajar de peso,</p> <p>la madre en una bailarina frustrada,</p> <p>la maestra fue bailarina pero tuvo un montón de trastornos</p> <p>Una bailarina casi frustrada</p> <p>Los maestros Cumplen el mismo rol que como cuando va al colegio o al jardín :rol de madre</p> <p>Yo llegaba desde la provincia acá, venía y la maestra X era como mi mamá.</p> <p>Cuantas veces en lugar de decirle maestra le decíamos “mamá,</p> <p>mismo si hay un familiar que tiende a la anorexia o</p>
--	---

<p>vuelta el paso". O sea, entonces es como que tiene que ver con lo mismo si hay un familiar que tiende a la anorexia o a la bulimia en el caso de ser delgado, como tanto un maestro o un referente cumplen siempre el mismo rol. El mayor por orden de jerarquía, siempre más importante. Por orden de etiquetas siempre es más importante. Eso, nos hacen saber desde que nacemos siempre".</p> <p>Alumna M:- "Incluso en el colegio normal".</p> <p>Alumno P:- "En el colegio normal, los maestros, buenos días, señorita".</p> <p>Alumna G:- "La estructura piramidal donde es incuestionable la autoridad de arriba".</p> <p>Alumno P:- "Hasta que llegás y te hacen leer esto"</p> <p>Alumno A:- "yo creo que es acá que se ve que es incuestionable, porque por lo menos en esta época afuera..."</p> <p>Alumna E:- "Es verdad!".</p> <p>Alumno A:- "En el colegio si se puede discutir".</p> <p>Alumno G:- "Pero unos cincuenta años antes, los maestros te pegaban con el puntero".</p> <p>Alumno L:- "Ponele, el otro día estábamos en una clase y había una chica que tenía el pie lastimado y la maestra le dijo: "E, dejá de hacer" y ella le contestó que no, que iba a hacer un paso más. La maestra le dijo que ella no era la mamá, era la maestra y le iba a tener que hacer caso. Es un ejemplo más del rol que cumple la maestra que va por arriba de todo".</p> <p>Alumna A:- "Bueno, pero en ese caso le voy a dar la razón porque la estaba cuidando".</p> <p>Alumna E:- "No, no. Ella habla como de nuevo es incuestionable la autoridad".</p> <p>Alumna L:- "Como saca la autoridad de la madre y pone la de ella por encima. Ese es el punto. No importa si la estaba cuidando o no".</p> <p>Alumna G:- "Más allá de que si la estaba cuidando".</p> <p>Alumna E:- "Supongamos que haya sido al revés: seguí la clase porque no soy tu mamá, soy tu maestra y te digo que sigas la clase, se entiende?".</p> <p>Alumno P:- "Si, tal cual".</p> <p>Entrevistador:- "Y esa a figura incuestionable, ustedes, hacen caso, hacen caso omiso, creen que es importante realmente..."</p> <p>Alumna L:- "Todo pensándolo desde la lógica de cada uno. Porque yo lo tomo, lo escucho pero después lo pienso. No es que lo tomo a ciegas".</p> <p>Alumna M:- "Dependiendo de lo que te digan".</p> <p>Alumna E:- "Lo que pasa que es la maestra y nosotros a ella o a él es como que lo tenemos allá arriba".</p> <p>Alumna M:- "E, dependiendo de lo que te digan. Porque si te dicen que te cuides y decís no, me quiero matar porque no te quiero hacer caso. Ahí si lo vas a hacer. Pero si te dicen, que se yo, bajá de peso pero vos te sentís bien y la gente te ve bien, y que se yo, ella tiene problemas. Es así".</p> <p>Alumna L:- "M, el problema ahí es que aunque vos estés conforme con tu cuerpo pero el superior no lo esté, te hace repetir el año, hace que te vaya mal en tu carrera".</p> <p>Alumna B:- "Tenés que ser consciente que hay un montón de otras posibilidades".</p> <p>Alumno P:- "Y por qué un maestro es capaz de hacerte repetir si estás fantástico técnicamente?"</p> <p>Alumna L y E:- "Pasa!!! Pasó el año pasado".</p>	<p>a la bulimia en el caso de ser delgado, como tanto un maestro o un referente cumplen siempre el mismo rol.</p> <p>El mayor por orden de jerarquía, siempre más importante</p> <p>Por orden de etiquetas siempre es más importante. Eso, nos hacen saber desde que nacemos siempre</p> <p>En el colegio normal, los maestros, buenos días, señorita</p> <p>La estructura piramidal donde es incuestionable la autoridad de arriba</p> <p>Hasta que llegás y te hacen leer esto"</p> <p>es acá que se ve que es incuestionable, porque por lo menos en esta época afuera...</p> <p>En el colegio si se puede discutir".</p> <p>Pero unos cincuenta años antes, los maestros te pegaban con el puntero</p> <p>el otro día estábamos en una clase y había una chica que tenía el pie lastimado y la maestra le dijo: "E, dejá de hacer</p> <p>La maestra le dijo que ella no era la mamá, era la maestra y le iba a tener que hacer caso</p> <p>rol que cumple la maestra que va por arriba de todo</p> <p>ese caso le voy a dar la razón porque la estaba cuidando</p> <p>Ella habla como de nuevo es incuestionable la autoridad</p> <p>Como saca la autoridad de la madre y pone la de ella por encima</p> <p>seguí la clase porque no soy tu mamá</p> <p>yo lo tomo, lo escucho pero después lo pienso. No es que lo tomo a ciegas</p> <p>Dependiendo de lo que te digan</p> <p>Lo que pasa que es la maestra y nosotros a ella o a él es como que lo tenemos allá arriba"</p> <p>te dicen que te cuides y decís no, me quiero matar porque no te quiero hacer caso. Ahí si lo vas a hacer</p> <p>si te dicen, que se yo, bajá de peso pero vos te sentís bien y la gente te ve bien, y que se yo, ella tiene problemas. Es así</p> <p>el problema ahí es que aunque vos estés conforme con tu cuerpo pero el superior no lo esté, te hace repetir el año, hace que te vaya mal en tu carrera</p>
---	--

<p>Alumno P: -"Exacto, entonces quién es el maestro?".</p> <p>Alumna L:- "Es que estamos en un sistema corrupto. Que se yo".</p> <p>Alumna A:- "Fue una chica de séptimo".</p> <p>Alumna B:- "Bueno, no solamente una. Pasa".</p> <p>Alumna A:- "Yo la que conozco fue de séptimo".</p> <p>Alumna L: "Chicos, repitieron chicas que tienen una técnica bárbara, tenían el físico bien. Muchos maestros de afuera..."</p> <p>Alumna B:- "Y por la altura también!".</p> <p>Alumna L:- "A los maestros de afuera que les he contado, te dicen pero es escuela, no importa el físico en la escuela. Y yo les digo que si les importa. Ellos dicen que importa en el momento que uno deja de ir y si no te cuidaste antes".</p> <p>Alumna G:- "A una chica, el año pasado, le dijeron que era bajita y la hicieron repetir y ella les dijo que en otros años había chicos más bajitos que ella y le dijeron que esto es así".</p> <p>Alumna L:- "Estamos en un ambiente corrupto".</p> <p>Alumna M:- "Yo creo que lo usan como excusa de otras cosas que no les gusta de la persona".</p> <p>Alumno F:- "Si y no".</p> <p>Alumna E:- "Que otras cosas no le gustan?".</p> <p>Alumna M:- "La técnica, la forma de bailar, personal que no quieren exponerlo."</p> <p>Alumno A:- "La forma de bailar, la asistencia, si venis todos los días".</p> <p>Alumno F:- "... Si no sos chupamedias..."</p> <p>Alumna L:- "Incluso el color de piel también".</p> <p>Alumna E:- "El color de piel?".</p> <p>Alumna M:- "Si! El color de piel. Tal vez son cosas personales".</p> <p>Alumno P:- "Entonces creo que somos un poco como Ud. a la hora de correr. O sea, Ud. No se estaba dando cuenta que sufría por el dolor de sus rodillas y de su espalda. Y no nos estamos dando cuenta que no le estamos dando importancia. Es aceptarse, nada más".</p> <p>Alumna B:- "No. No es aceptarse nada más. Porque acá..."</p> <p>Alumno P:- "Estamos buscando todo el tiempo otro. Ser otro. Que molesto!".</p> <p>Alumno F:- "Si! Pero no es simplemente aceptarse. Porque si te aceptás te corren hasta debajo de la cama, por lo menos acá".</p> <p>Alumno P:- "Yo me re acepté".</p> <p>Alumna L:- "Es lo que uno acepta..."</p> <p>Alumna E:- "Pero uno se acepta y capaz te hacen repetir de año".</p> <p>Alumno P:- "A ver, voy hablar sobre mí. Yo aceptándome busqué la posibilidad de irme. Hoy me estoy yendo. Ok. Bueno, pero el otro día, me puso en la barra del medio adelante y me acepto, y me dice: "cerrá las quintas" y bueno, yo cierro mi quinta porque soy PX. Y agarró y me puso la barra en el medio e la clase, o sea en el lugar que todos quizás quieren y me puso a mí, que yo estaba escondido atrás de todo. Se entiende? Creo que quizás si uno intenta trabajar escuchando diferentes miradas, diferente gente capacitada y conocida puede llegar a hacer una conclusión general de lo que es, o sea, todos somos un poco de mucha gente. Yo nací P. Ok. En el transcurso de mi vida estoy tratando de llenar cada letra mi nombre. No sé. Espero algún día llegar a terminar</p>	<p>Tenés que ser consciente que hay un montón de otras posibilidades</p> <p>un maestro es capaz de hacerte repetir si estás fantástico técnicamente</p> <p>Pasó el año pasado. Lo hicieron repetir Fue una chica de séptimo</p> <p>Entonces quién es el maestro?".</p> <p>Es que estamos en un sistema corrupto. Que se yo".</p> <p>Repitieron chicas que tienen una técnica bárbara, tenían el físico bien. Muchos maestros de afuera..."</p> <p>Y por la altura también</p> <p>Los maestros de afuera, te dicen pero es escuela, no importa el físico en la escuela. Y yo les digo que si les importa.</p> <p>Ellos dicen que importa en el momento que uno deja de ir y si no te cuidaste antes".</p> <p>A una chica, el año pasado, le dijeron que era bajita y la hicieron repetir</p> <p>Ella les dijo que en otros años había chicos más bajitos que ella y le dijeron que esto es así</p> <p>Estamos en un ambiente corrupto".</p> <p>Yo creo que lo usan como excusa de otras cosas que no les gusta de la persona</p> <p>No les gusta la técnica, la forma de bailar, personal que no quieren exponerlo</p> <p>La forma de bailar, la asistencia, si venis todos los días</p> <p>Si no sos chupamedias</p> <p>Incluso el color de piel también</p> <p>El color de piel. Tal vez son cosas personales</p> <p>Y no nos estamos dando cuenta que no le estamos dando importancia. Es aceptarse, nada más</p> <p>Estamos buscando todo el tiempo otro. Ser otro.</p> <p>No es simplemente aceptarse. Porque si te aceptás te corren hasta debajo de la cama, por lo menos acá</p> <p>Yo me re acepté</p> <p>Es lo que uno acepta</p> <p>Yo aceptándome busqué la posibilidad de irme el otro día, me puso en la barra del medio adelante de la clase, o sea en el lugar que todos quizás</p>
--	--

<p>la última letra. Pero en ese transcurso de descubrirme quien soy, escuché y aprendí de un montón de gente. Me tocó la maestra X, H, I, como me tocó aprender de ustedes, de la maestra, de gente de afuera. Entonces yo soy un poco de todos. Tengo que aprender a decir esto me gusta pero esto no me gusta, entonces, si no me gusta ¿qué hago? ¿lo charlo? . Bueno, ok. Intento callarme y me escondo o voy y lo charlo. Fui y lo charlé y le dije: “mire, esto de Ud. no me sirve, esto de Ud. no me sirve, esto de Ud. no me sirve, pero esto si, esto si, esto si”. Y me dijo: “bueno, está bien”.</p> <p>Alumna L:- “Yo no creo que eso un referente”.</p> <p>Alumno P:- “Pero yo tengo ese carácter también”.</p> <p>Alumna L:- “No pretendas que todos vamos a hacer como vos hiciste también”.</p> <p>Alumno P:- “No, yo no pretendo. O sea, yo doy un ejemplo. Lo que hice yo para aceptarme como soy”.</p> <p>Alumna L:- “Que fue una lucha”.</p> <p>Alumno P:- “Que fue una lucha! Que sigue y va a seguir”.</p> <p>Alumno F:- “Pensá que para vos fue una lucha teniendo el apoyo de tu familia, pero imaginate de alguien que no”.</p> <p>Alumno P:- “Bueno, obvio, obvio”.</p> <p>Alumna S:- “O la gente que viene a vivir sola desde lejos que no entiende nada de lo que pasa”.</p> <p>Alumno P:- “Si, pero a mí me pasó charlar con una chica que le ponían en el Instituto roles de solista, que no podía hacer una pirueta y que le hicieron repetir de año. Por qué le ponían el rol de solista y después le hacían repetir de año? Por qué no entiendo como piensa ella y por qué intento entender como piensa? Se entiende lo que quiero decir? Me pasó eso, como que yo no lo podía creer. Intentaba entenderlo y me senté y charlamos. Le dí mi punto de vista. Y ella me decía: “no, porque el tendue es tendue y la quinta es quinta”. Pero no porque yo tengo un cuerpo diferente tengo que hacer la misma quinta que F”.</p> <p>Alumna S:- “Yo, por eso es lo que decía antes de esa chica, que la pusieron a hacer papeles principales y después la hicieron repetir. No hablo de esa chica en particular. Hablo de casos”.</p> <p>Alumno J:- “Si, si. De casos en general”.</p> <p>Alumna S:- “Por ahí te ponen una excusa, te dicen es por esto que repetís pero por ahí no es por eso. Por ahí es algo personal”.</p> <p>Alumno P:- “Bueno, pero yo no puedo estar pensando que <i>cazzo!</i> O sea, vení y decímelo!”</p> <p>Alumna A:- “Y yo tengo una pregunta: vos ahora te vas a ir? Cuándo?”.</p> <p>Alumno P:- “La semana que viene”.</p> <p>Alumna A:- “Bien. Qué vas a hacer allá? Cómo vas a hacer tu trabajo en cuanto a técnica? Vas a hacer caso a lo que te dicen o porque es esa persona y no te gusta?”.</p> <p>Alumno P:- “No, yo soy yo en todos lados”.</p> <p>Alumna A:- “Está bárbaro, pero en cuanto a técnica?”</p> <p>Alumno P:- “Si, si, entiendo tu pregunta”.</p> <p>Alumna A:- “Yo no hablo de personalmente”.</p> <p>Alumno P:- “Vos sentís que yo al maestro G no le hago mucho caso. O sea, yo escucho mucho y pienso, o sea, quizás me ven dormido en la clase</p>	<p>quieren y me puso a mi, que yo estaba escondido atrás de todo y me acepto,</p> <p>escuchando diferentes miradas, diferente gente capacitada y conocida puede llegar a hacer una conclusión: todos somos un poco de mucha gente</p> <p>En el transcurso de mi vida estoy tratando de llenar cada letra mi nombre</p> <p>Pero en ese transcurso de descubrirme quien soy, escuché y aprendí de un montón de gente</p> <p>Entonces yo soy un poco de todos</p> <p>Tengo que aprender a decir esto me gusta pero esto no me gusta, entonces, si no me gusta</p> <p>Intento callarme y me escondo o voy y lo charlo</p> <p>Fui y lo charlé y le dije: “mire, esto de Ud. no me sirve, pero esto si</p> <p>Decir lo que pienso no creo que eso un referente</p> <p>No pretendas que todos vamos a hacer como vos hiciste también</p> <p>Lo que hice yo para aceptarme como soy</p> <p>Que fue una lucha. Que sigue y va a seguir”.</p> <p>para vos fue una lucha teniendo el apoyo de tu familia, pero imaginate de alguien que no</p> <p>la gente que viene a vivir sola desde lejos que no entiende nada de lo que pasa</p> <p>pero a mí me pasó charlar con una chica que le ponían en el Instituto roles de solista, que no podía hacer una pirueta y que le hicieron repetir de año</p> <p>Pero no porque yo tengo un cuerpo diferente tengo que hacer la misma quinta</p> <p>Por ahí te ponen una excusa, te dicen es por esto que repetís pero por ahí no es por eso. Por ahí es algo personal</p> <p>Vas a hacer caso a lo que te dicen o porque es esa persona y no te gusta</p> <p>Vos sentís que yo al maestro G no le hago mucho caso. O sea, yo escucho mucho y pienso, o sea, quizás me ven dormido en la clase pero hay algo que me hace, no sé, me molesta.</p> <p>si no me sirve o siento que en este momento no me sirve porque no estoy preparado</p> <p>Pero vos irías a hablar con los maestros?</p> <p>Por qué es lo que te molesta o no querés escuchar de ese maestro</p>
---	--

<p>pero hay algo que me hace, no sé, me molesta. Digo: esto me sirve, esto no. Y allá voy a hacer lo mismo, o sea, si no me sirve o siento que en este momento no me sirve porque no estoy preparado o por etcétera, etcétera. Hay momentos-2.</p> <p>Alumna E:- “Pero vos irías a hablar con los maestros?”.</p> <p>Alumno P:- “Si, yo siempre hablo todo”.</p> <p>Alumno J:- “Por qué es lo que te molesta o no querés escuchar de ese maestro?”.</p> <p>Alumno P:- “Porque a mí me fastidia que no me digan buenos días. Ya desde el principio, o sea. A mí me fastidia venir a hacer una clase de danza que yo elegí y sentir que estoy en el ejército”.</p> <p>Alumna L:- “Que te trate como objeto...”</p> <p>Alumno P:- “Que me trate como objeto”.</p> <p>Alumno F:- “Que te griten...”</p> <p>Alumno P:- “O que nos haga repetir a todos, el paso que todos odiamos porque uno que siempre soy yo, se equivocó en el brazo y que padezca toda la clase porque yo que fui un tonto me equivoqué. Entonces, yo digo: ok, soy un tonto, me equivoqué, me la re banco, Pero la persona le hace caso, “soy un tonto”, hizo repetir a toda la clase y todo el curso me está odiando cuando en realidad todo el curso tiene que decir: “che, pará, que lo repita él” o “che, pará, frenemos después de que hagamos el paso, corregís y que mañana es otro día, mañana estamos de otra forma, mañana lo corregimos”. Me fastidia la antigüedad”.</p> <p>Alumna L.- “Qué es la antigüedad?”.</p> <p>Alumno P:- “O sea, es otra de las cosas que iba a hablar sobre los trastornos alimenticios. Yo creo que el estereotipo en el ballet ha cambiado muchísimo alrededor de los años”.</p> <p>Alumna M:- “Y acá no avanzó”.</p> <p>Alumno P:- “Avanzó el estereotipo y la imagen. Pero, siento que técnicamente seguimos bailando como hace mucho tiempo atrás”.</p> <p>Alumno F:- “Treinta años”.</p> <p>Alumno P:- “Tendríamos que tener el estereotipo de hace treinta años atrás con las chicas que tenían las piernas tamaño camioneta y nosotros también. Entonces si trabajamos como trabajaban hace treinta años sin el descubrimiento de los aductores y de la biomecánica, etc., etc. y pretendemos tener el físico de gente que trabaja de esa forma, o sea, por qué? Si querés que bailemos de esta forma, ok, bailemos de esta forma, con el cuerpo de esta forma y la música de esta forma”.</p> <p>Alumna M:- “Las clases...”</p> <p>Alumno P.- “Las clases. Y si querés que bailemos como en el siglo XXI, hagamos clases del siglo XXI, y así vamos a ser todos físicos del siglo XXI. AL decir siglo XXI también tiene sus contras porque estamos hablando de algo nuevo, de algo moderno, parte es de Nueva York. En Nueva York, que es como la modernidad, que todos sabemos, está Balanchine, quien pretendía que las chicas sean realmente delgadas. Entonces la danza le atribuye la extrema delgadez a Balanchine. Pero Balanchine trabaja de una forma muy moderna que hacía que tengan diferentes cuerpos. Pero si, después te decía: “no comas nada, si querés bailar no comas nada”.</p> <p>Alumno J:- “Hay una anécdota de una chica, que</p>	<p>a mí me fastidia que no me digan buenos días</p> <p>me fastidia venir a hacer una clase de danza que yo elegí y sentir que estoy en el ejército</p> <p>Que te trate como objeto</p> <p>Que me trate como objeto</p> <p>que nos haga repetir a todos, el paso que todos odiamos porque uno que siempre soy yo, se equivocó en el brazo y que padezca toda la clase</p> <p>porque yo que fui un tonto me equivoqué</p> <p>soy un tonto, me equivoqué, me la re banco, Pero la persona le hace caso</p> <p>“soy un tonto”, hizo repetir a toda la clase y todo el curso me está odiando</p> <p>el curso tiene que decir: “che, pará, que lo repita él” o “che, pará</p> <p>el estereotipo en el ballet ha cambiado muchísimo alrededor de los años</p> <p>Avanzó el estereotipo y la imagen. Pero, siento que técnicamente seguimos bailando como hace mucho tiempo atrás”</p> <p>el estereotipo de hace treinta años atrás con las chicas que tenían las piernas tamaño camioneta y nosotros también</p> <p>Si querés que bailemos de esta forma, ok, bailemos de esta forma, con el cuerpo de esta forma y la música de esta forma”.</p> <p>si querés que bailemos como en el siglo XXI, hagamos clases del siglo XXI,</p> <p>la danza le atribuye la extrema delgadez a Balanchine.</p> <p>Pero Balanchine trabaja de una forma muy moderna que hacía que tengan diferentes cuerpos. Pero si, después te decía: “no comas nada, si querés bailar no comas nada”.</p> <p>Hay una anécdota de una chica, que vino Balanchine y le golpeó el abdomen y le dijo: “se tienen que sentir los hueso</p> <p>Un ensayo nos dijeron: “chicas, no coma. Coman solo manzana y yogurt”.</p> <p>Lo dice una persona que de medicina y salud no sabe Y se da el lujo de decir eso. Es un maestro.”</p> <p>No fue un maestro. Fue un Directivo</p> <p>Peor todavía. Se da el lujo de decir no cenes o cená esto</p>
---	--

<p>vino Balanchine y le golpeó el abdomen y le dijo: "se tienen que sentir los huesos".</p> <p>Alumno P:- "Claro! O sea, todo tiene su pro y su contra. Que vengan y me digan que se tienen que sentir los huesos..."</p> <p>Alumna L:- "No sé si los huesos, pero con esas palabras!".</p> <p>Alumna S:- "Bueno, en un ensayo nos dijeron: "chicas, no coma. Coman solo manzana y yogurt".</p> <p>Alumna M:- "O manzana o yogurt!"</p> <p>Alumno F:- "lo dice una persona que de medicina y salud sabe lo mismo que la silla esta. Y se da el lujo de decir eso. Es un maestro."</p> <p>Alumna M:- "No fue un maestro. Fue un Directivo".</p> <p>Alumno F:- "Peor todavía. Se da el lujo de decir no cenes o cená esto. Desde que lugar?. Del saber hablando, no de autoridad, que sabe esa persona para andar diciendo esto?".</p> <p>Alumna L:- "Después de haber tenido un montón de horas de ensayo y llegás muerto".</p> <p>Alumna S:- "Y no tomen sol".</p> <p>Alumna M:- "Ah! Y no tomen sol".</p> <p>Alumno P:- "Y no tomen sol?!".</p> <p>Alumna E:- "En las vacaciones no podemos tomar sol, porque tenemos las Willis (personaje de Giselle) y no podemos estar negras".</p> <p>Alumna B:- "Pero eso del color de piel es verdad. A Mi me lo dijeron como que me cuidara antes de la función porque era morocha. Yo estoy cinco minutos bajo el sol y soy carbón. Y mi papá me llegó a decir que a la maestra Y no le gusta que tomes sol y yo no lo podía creer. Yo estuve cuando la maestra Y: "los bailarines tienen que ser blancos como la leche". Pero la chica es blanca porque nació blanca. Yo soy negra. Estoy cinco minutos bajo el sol y soy más negra. Llegué de vacaciones cuando fui a Brasil y mi papá me decía: "buen, pero a la maestra Y no le guste que tomes sol". Mira si yo iba a estar escondida en Brasil porque a la maestra Y no le gusta que yo sea morocha! Y con el tema de la familia y los profesores que te dicen hacé dieta o no tomes sol, la persona termina enferma".</p> <p>Alumno P:- "Yo de esto traté de hablar en el trabajo, de lo que es la anorexia, de sus inicios, de que se aduce los orígenes de la anorexia, de sus orígenes religiosos en los cuales tienen que hacer ayunos muy extensos para que el alma triunfe".</p> <p>Alumno J:- "Y se purifique"..</p> <p>Alumno P:- "Claro. Que en ese momento era como bueno, sano. Después se empezaron a hacer estudios y bueno, se determinó poner el nombre de anorexia".</p> <p>Alumna M:- "Miren el correlato de la purificación del alma y lo etéreo del bailarín".</p> <p>Alumno P:- "Si, Si! Yo quiero a veces dejar de preguntarme cosas".</p> <p>Alumna M:- "No está mal que te preguntes cosas".</p> <p>Alumno P:- "Si, hasta que momento? Hasta que me pelee con todo el mundo?. Hasta que voy a que voy a decirte a preceptora X que pida disculpas sobre determinadas cosa".</p> <p>Alumna E:- "Fuiste a pedirle disculpas?".</p> <p>Alumno P:- "Chicos, estábamos todos en preceptoria a los gritos juntos que la maestra de materia X llegó una hora tarde al examen, la maestra de la materia Y también. Entonces</p>	<p>Después de haber tenido un montón de horas de ensayo y llegás muerto</p> <p>No tomen sol</p> <p>En las vacaciones no podemos tomar sol, porque tenemos las Willis (personaje de Giselle) y no podemos estar negras</p> <p>Pero eso del color de piel es verdad. A Mi me lo dijeron como que me cuidara antes de la función porque era morocha. Yo estoy cinco minutos bajo el sol y soy carbón.</p> <p>Y mi papá me llegó a decir que a la maestra Y no le gusta que tomes sol y yo no lo podía creer</p> <p>Yo estuve cuando la maestra Y: "los bailarines tienen que ser blancos como la leche". Pero la chica es blanca porque nació blanca. Yo soy negra</p> <p>con el tema de la familia y los profesores que te dicen hacé dieta o no tomes sol, la persona termina enferma</p> <p>la anorexia, de sus inicios, de que se aduce los orígenes de la anorexia, de sus orígenes religiosos en los cuales tienen que hacer ayunos muy extensos para que el alma triunfe</p> <p>Y se purifique Miren el correlato de la purificación del alma y lo etéreo del bailarín</p> <p>Yo quiero a veces dejar de preguntarme cosas</p> <p>Hasta que voy a decirte a preceptora X que pida disculpas sobre determinadas cosa</p> <p>Fuiste a pedirle disculpas?".</p> <p>Cuando vas a preguntar o quejarte, digamos, te responden a gritos y "que es una locura y que basta de quejarte</p> <p>Y no es basta de quejarse. Dame una solución para que no me queje más</p> <p>Porque no pretendemos que sea perfecto".</p> <p>Porque es imposible que sea perfecto porque está formado por personas que no son perfectas</p> <p>Porque nunca te va a gustar todo. Es muy subjetivo que te guste todo.</p> <p>Para mi la perfección existe. Subjetivamente existe. O sea, cada uno tiene su propia definición de perfección</p> <p>La definición de perfección es que no es subjetiva, creo yo. Que simplemente es perfecto. Es indiscutible</p> <p>Entonces existe la cuasi perfección. Cada uno tiene su objetivo y es muy difícil que todos pensemos igual</p>
---	---

<p>nosotros teníamos los exámenes. Lo habían cambiado el día anterior. Llegó un punto en el que dije: "pedinos disculpas, nada más".</p> <p>Alumna L:- "Cuando vas a preguntar o quejarte, digamos, te responden a gritos y "que es una locura y que basta de quejarte". Y no es basta de quejarse. Dame una solución para que no me queje más. Si no tienen tantos factores que dificultan que la queja llegue, la queja no llegaría. Uno no pretende asistencia perfecta. Pero pedir disculpas no es una cosa de locos".</p> <p>Alumno P:- "Porque no pretendemos que sea perfecto".</p> <p>Alumna M:- "Porque es imposible que sea perfecto porque está formado por personas que no son perfectas".</p> <p>Alumna B:- "Porque nunca te va a gustar todo. Es muy subjetivo que te guste todo. Porque para vos te parece que las materias A y H están al divino botón y para otro le parece super importantes y que le aportan a su carrera, por eso.</p> <p>Alumno P:- Para mi la perfección existe. Subjetivamente existe. O sea, cada uno tiene su propia definición de perfección".</p> <p>Alumno F:- "La definición de perfección es que no es subjetiva, creo yo. Que simplemente es perfecto. Es indiscutible".</p> <p>Alumno P:- "Entonces existe la cuasi perfección. Cada uno tiene su objetivo y es muy difícil que todos pensemos igual y lo lindo de vivir es que cada uno piense diferente pero cuando es un tema tan delicado como los trastornos en la alimentación yo creo que una institución como la del Teatro Colón debería tener un hilo conductor que no está. Ahí si, sería perfecto".</p>	<p>Lo lindo de vivir es que cada uno piense diferente pero cuando es un tema tan delicado como los trastornos en la alimentación</p> <p>Una institución como la del Teatro Colón debería tener un hilo conductor que no está. Ahí si, sería perfecto</p>
---	--

8.9. Anexo 9: Grupo II- Reducción de datos-frases

Registro manual	Frases
<p>Entrevistador:- "¿Qué creen que los lleva a cambiar sus hábitos en la alimentación?".</p> <p>Alumna A: -"Creo que no se puede culpar a los maestros. Ellos te dicen que estas gordo por tu bien. Los compañeros son los que te juzgan. Un maestro te puede venir a decir por tu bien que tenés que adelgazar".</p> <p>Alumna B: -"Por ahí la forma en que te lo dicen está mal. Como le dijo hoy X (maestro con cargo jerárquico) a alumna C. A veces te hace sentir mal. Sobre todo si te lo dicen adelante de todos. En el medio de la clase que te sugieran (comillas con los dedos) que dejes de comer algunos alimentos porque tenés las piernas fuertes o porque estás pesado para saltar".</p> <p>Alumno G: -"O porque se te mueven los cachetes cuando bailás como le dijeron a X. Cómo se hace para bajar los cachetes cuando es tu cara y la persona es delgada. Es parte del crecimiento creo yo".</p> <p>Alumna C: -"Como adulto te puede decir eso. Un poco yo no llegué a observarme del todo porque me decían que estaba gorda pero lo suavizaban por el lado que tenía buena técnica. No lo tomaba tan mal. Sólo me preocupé un poco. Me empecé a cuidar y ver que comía".</p> <p>Alumna J: -"A mí, tipo doce, me dijeron que estaba gorda y no modifiqué mi alimentación porque en mi casa no me lo permitían. Si había pastel de papa les decía que no podía comer papa y no me dejaban. Me traumaban pero no del todo...y si te exigen un montón. Si, te sentís mal. Pero por ahí es por tu bien. No sé".</p> <p>Alumna K: -"Mirá, cuando entramos, ya en el examen físico es un momento intenso. Te miden los pliegues de grasa. Tenés que estar en bolas y te miden y pesan. Entiendo que es parte del requisito, pero a la edad que entrás es complicado. Te da cosa".</p> <p>Alumno E: -"Cuando están llegando los exámenes o función te recomiendan (señala comillas con los dedos) yogurt y manzana. Eso que quiere decir:</p>	<p>Creo que no se puede culpar a los maestros. Ellos te dicen que estas gordo por tu bien.</p> <p>Los compañeros son los que te juzgan.</p> <p>Un maestro te puede venir a decir por tu bien que tenés que adelgazar</p> <p>Por ahí la forma en que te lo dicen está mal.</p> <p>Como le dijo hoy X (maestro con cargo jerárquico) a alumna C. A veces te hace sentir mal.</p> <p>En el medio de la clase que te sugieran (comillas con los dedos) que dejes de comer algunos alimentos porque tenés las piernas fuertes o porque estás pesado para saltar</p> <p>Porque se te mueven los cachetes cuando bailás como le dijeron cuando es tu cara y la persona es delgada</p> <p>Como adulto te puede decir eso</p> <p>Un poco yo no llegué a observarme del todo porque me decían que estaba gorda pero lo suavizaban por el lado que tenía buena técnica</p> <p>No lo tomaba tan mal, Sólo me preocupé un poco. Me empecé a cuidar y ver que comía</p> <p>A mí, tipo doce, me dijeron que estaba gorda y no modifiqué mi alimentación porque en mi casa no me lo permitían</p> <p>En casa si había pastel de papa les decía que no podía comer papa y no me dejaban Me traumaban pero no del todo</p> <p>Y si te exigen un montón Si, te sentís mal. Pero por ahí es por tu bien</p> <p>Cuando entramos, ya en el examen físico es un momento intenso</p> <p>Te miden los pliegues de grasa. Tenés que estar en bolas y te miden y pesan. Entiendo que es parte del requisito, pero a la edad que entrás es complicado. Te da cosa".</p> <p>Cuando están llegando los exámenes o función te recomiendan (señala comillas con los dedos) yogurt y manzana</p> <p>Eso que quiere decir: que no comamos porque estamos gordos y que puede ser un impedimento para que no pases el examen</p> <p>Lechuga!! Lo peor es que algunos lo hacen..."</p>

<p>que no comamos porque estamos gordos y que puede ser un impedimento para que no pases el examen”.</p> <p>Alumna B: -“O lechuga!! Lo peor es que algunos lo hacen...”</p> <p>Alumna H: -“Una Maestra dijo que comencemos a vomitar porque al día siguiente había examen. Es difícil para una persona con trastornos en la conducta separar eso. Lo pudo haber dicho en chiste pero si vos estás inseguro o con problemas podés pensar que s una solución válida. Uno tiene miedo de quedar afuera”.</p> <p>Entrevistador: - “¿Creen que el factor externo influye?”</p> <p>Alumno D: -“Creo que es el factor externo el que hace que uno decida o no a cambiar los hábitos. Y si uno es propenso podés cambiar los hábitos mal y padecer trastornos en la conducta alimentaria”.</p> <p>Alumno E: -“Si, el factor externo influye. Quieras o no, te influye. Te tiran una frase y queda rebotando en tu cabeza. Estamos como pendientes de qué dirán. Pensá que dependemos de la mirada externa todo el tiempo”.</p> <p>Alumna H: -“Y si, el apoyo familiar te ayuda. Lo que sucede es que a veces la familia está alineada con lo que te dicen acá. La familia también tiene miedo que te dejen afuera”.</p> <p>Alumno E: -“Pero si el factor externo te apoya es más difícil que pase”.</p> <p>Alumna A: -“La forma está re mal pero hay que decirlo. Te dicen muchas cosas depende como te lo tomás”.</p> <p>Alumno G: - “A la Alumna M le dijeron que por que no pensaba en dedicarse a otra cosa. Que no servía para esto”.</p> <p>Alumna F: -“Si yo quiero entrar en un ballet con este cuerpo no puedo hacerlo. La forma, el lugar, el tiempo como te lo dicen te lastima a veces. Una maestra nos dijo una vez que tenían que comer pollo y zapallo las alumnas tal y tal y la lista se acababa y lo decía delante de todos. Es difícil, en realidad te da vergüenza. Quedás como la gorda”.</p> <p>Alumno G: -“Si, y en dos meses tenían que bajar seis o siete kilos y de todos modos Alumna M repitió. Todos hablan de eso después y nadie</p>	<p>Una Maestra dijo que comencemos a vomitar porque al día siguiente había examen. Es difícil para una persona con trastornos en la conducta separar eso.</p> <p>Lo pudo haber dicho en chiste pero si vos estás inseguro o con problemas podés pensar que s una solución válida</p> <p>Uno tiene miedo de quedar afuera</p> <p>Creo que es el factor externo el que hace que uno decida o no a cambiar los hábitos</p> <p>Y si uno es propenso podés cambiar los hábitos mal y padecer trastornos en la conducta alimentaria</p> <p>Si, el factor externo influye. Quieras o no, te influye</p> <p>Te tiran una frase y queda rebotando en tu cabeza</p> <p>Estamos como pendientes de qué dirán.</p> <p>Pensá que dependemos de la mirada externa todo el tiempo</p> <p>Y si, el apoyo familiar te ayuda</p> <p>Lo que sucede es que a veces la familia está alineada con lo que te dicen acá</p> <p>La familia también tiene miedo que te dejen afuera</p> <p>La forma está re mal pero hay que decirlo.</p> <p>Te dicen muchas cosas depende como te lo tomás</p> <p>A la Alumna M le dijeron que por que no pensaba en dedicarse a otra cosa</p> <p>Que no servía para esto</p> <p>Si yo quiero entrar en un ballet con este cuerpo no puedo hacerlo</p> <p>La forma, el lugar, el tiempo como te lo dicen te lastima a veces</p> <p>Una maestra nos dijo una vez que tenían que comer pollo y zapallo las alumnas tal y tal y la lista se acababa y lo decía delante de todos</p> <p>Es difícil, en realidad te da vergüenza.</p> <p>Quedás como la gorda</p> <p>en dos meses tenían que bajar seis o siete kilos y de todos modos Alumna M repitió</p> <p>Todos hablan de eso después y nadie quiere que le pase como tal o cual caso</p> <p>Yo no comía</p> <p>Salíamos a correr todos los días</p>
--	---

<p>quiere que le pase como tal o cual caso”.</p> <p>Entrevistado: -“¿Buscan ayuda profesional?”.</p> <p>Alumna C: -“Yo no comía. Salíamos a correr todos los días. Ella no pudo bajar. Una nutricionista me dijo que coma cada 3 horas una manzana...uno es una bailarina. Vivía a puré básicamente. Fue una locura. Bajé seis kilos en el receso de verano. Me sentía feliz. Ahora que lo pienso no sé como hice”.</p> <p>Alumno G: - “Alumna H, con tu celiaqu coasta, ¿no tenés un factor extra? Yo en mi época ortoréxica bajé un kilo. Me la pasaba buscando alimentos sanos. No hacía más que medir las calorías y los componentes de los alimentos. Leía todo lo que decían los envases. No sé si era ortorexia, pero estaba obsesionada. Igual, a veces vuelvo a hacerlo”.</p> <p>Alumna H: - (no responde)</p> <p>Alumna J: - “Pregunté a la Maestra X por qué no teníamos apoyo de psicólogos y me contestó que nosotros mismos somos nuestros psicólogos. Eso que quiere decir?. En verdad a veces no sé si tengo conductas impropias con respecto a mi alimentación. En casa hay cosas que no las hablo”.</p> <p>Alumno D: - “El tema es que muchos de nosotros vivimos solos. Hay un montón de factores que influyen en eso. Estás lejos de tu familia, no sabés alimentarte bien, no tenés plata para comprar la comida adecuada...”</p> <p>Entrevistador: -“¿Están conformes con la imagen de sus propios cuerpos?”</p> <p>Alumna A: - Los espejos me deprimen!!! Sabés lo que es estar mirándote todos los días frente al espejo. Hay días que te gustás y otros no. Por eso hacemos el esfuerzo de gustarnos todo el tiempo. Nos gustamos flacos porque nos quieren flacos. De otra manera no tenemos cabida”.</p> <p>Alumna C -“Si, mal ¡Los quiero romper!”.</p> <p>Alumno G: -“Los verdaderos espejos de ballet son los de cristal. Esos no deforman. Es más te re estilizan y te ves super flaco. Esos quisiera!”.</p> <p>Alumna H: -“Si! Yo me miro en los espejos y en los vidrios de las ventanas. Es como un toc. Todo lo que refleje tu imagen”.</p> <p>Alumna A: -“Si tenés un cuerpo normal, de todas formas, aunque tus maestros y compañeros te</p>	<p>Ella no pudo bajar</p> <p>Una nutricionista me dijo que coma cada 3 horas una manzana...uno es una bailarina.</p> <p>Vivía a puré básicamente. Fue una locura</p> <p>Me sentía feliz. Ahora que lo pienso no sé como hice</p> <p>Con tu celiaqu coasta, ¿no tenés un factor extra?</p> <p>Yo en mi época ortoréxica bajé un kilo. Me la pasaba buscando alimentos sanos. No hacía más que medir las calorías y los componentes de los alimentos.</p> <p>Leía todo lo que decían los envases. No sé si era ortorexia, pero estaba obsesionada. Igual, a veces vuelvo a hacerlo”.</p> <p>Pregunté por qué no teníamos apoyo de psicólogos y me contestó que nosotros mismos somos nuestros psicólogos.</p> <p>A veces no sé si tengo conductas impropias con respecto a mi alimentación. En casa hay cosas que no las hablo</p> <p>El tema es que muchos de nosotros vivimos solos. Hay un montón de factores que influyen en eso</p> <p>Estás lejos de tu familia, no sabés alimentarte bien, no tenés plata para comprar la comida adecuada.</p> <p>Los espejos me deprimen</p> <p>Sabés lo que es estar mirándote todos los días frente al espejo. Hay días que te gustás y otros no</p> <p>Por eso hacemos el esfuerzo de gustarnos todo el tiempo. Nos gustamos flacos porque nos quieren flacos. De otra manera no tenemos cabida</p> <p>Si, mal ¡Los quiero romper (los espejos)</p> <p>Los verdaderos espejos de ballet son los de cristal. Esos no deforman</p> <p>Es más te re estilizan y te ves super flaco. Esos quisiera! (espejos)</p> <p>Yo me miro en los espejos y en los vidrios de las ventanas. Es como un toc. Todo lo que refleje tu imagen”.</p> <p>Si tenés un cuerpo normal, de todas formas, aunque tus maestros y compañeros te juzgan bien o mal, no te dicen nada.</p> <p>También está la admiración por los bailarines extra delgados</p> <p>La gente normal está afuera del teatro</p>
---	---

<p>juzgan bien o mal, no te dicen nada. También está la admiración por los bailarines extra delgados. La gente normal está afuera del teatro”.</p> <p>Alumna J: -“La imagen corporal no solo viene de afuera...Para mí también influye lo que te dicen los otros y como te ven. Porque yo no sé si no hiciera danza pensaría que no soy flaca”.</p> <p>Alumno D: -“Mis compañeros homosexuales se fijan más. Ellos también quieren ser super flacos. También hace dieta y cambian sus hábitos en la alimentación. Compiten con las chicas”.</p> <p>Alumna I: -“A mí, en lo personal, cuando entré al Teatro era chiquita y me dijeron que estaba gorda. Empecé a mirarme en el espejo y creo que empecé a pensar que era gorda. En casa no sabían de danza. Supongo que si les decían que yo era gorda también se habrán preocupado. Eso es difícil porque te queda marcado. Siempre lo pienso”.</p> <p>Alumno K: -“También hay que tener en cuenta que no todos se animan a contar si les pasa o les pasó algo relacionado con esto. A veces es difícil. Otras no tenés la oportunidad o no lo podés ver y también puede pasar que los ves tarde”.</p>	<p>La imagen corporal no solo viene de afuera...Para mí también influye lo que te dicen los otros y como te ven</p> <p>Porque yo no sé si no hiciera danza pensaría que no soy flaca.</p> <p>Mis compañeros homosexuales se fijan más. Ellos también quieren ser super flacos. También hace dieta y cambian sus hábitos en la alimentación Compiten con las chicas</p> <p>Cuando entré al Teatro era chiquita y me dijeron que estaba gorda</p> <p>Empecé a mirarme en el espejo y creo que empecé a pensar que era gorda</p> <p>En casa no sabían de danza. Supongo que si les decían que yo era gorda también se habrán preocupado.</p> <p>Eso es difícil porque te queda marcado. Siempre lo pienso</p> <p>Hay que tener en cuenta que no todos se animan a contar si les pasa o les pasó algo relacionado con esto</p> <p>A veces es difícil. Otras no tenés la oportunidad o no lo podés ver y también puede pasar que los ves tarde</p>
---	---

8.10. Anexo 10: Grupo I- Categorización y codificación de los datos

Frase	dimensión	Indicador	Sub-indic.
1.la danza dicta y exige determinadas cosas	NDP	Normalización	condiciones físicas
2. intentamos cumplir día a día y es como una obligación que sea así.	NDP	Normalización	Capacidad
3.Todo tiene que ser perfecto, no hay otra cosa, no hay otra opción que no sea así	NDP	Normalización	Capacidad
4.no hay otra manera de pensar y se hace así	DS	violencia simbólica	Pensamiento
5.nos transmiten, lo que tiene que ser,	DT	Normalización	Pensamiento
6.empezamos a tener referentes, ídolos o empezamos a competir para intentar tener tal condición física	DS	Normalización	condiciones físicas
7.queremos tener ese físico	DS	Etiquetamiento	Cuerpo
8.admiramos tener ese físico empiezan a aparecer trastornos alimenticios	DS	trast.cond.alim.	Peso corporal
9. nos empiezan a insistir a que llegemos a sufrir algún trastorno en la alimentación	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
10.tener tanta ambición a llegar a tal cosa	DS	Normalización	Pensamiento
11.no llegar a abrir la mente y decir esto no me conviene	DS	Normalización	Pensamiento
12. puedo empezar a cuidarme más con la comida pero con un profesional.	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
13. no somos concientes de esas cosas	DS	Normalización	Pensamiento
14.querer llegar a tener tal cuerpo	DS	Etiquetamiento	Cuerpo
15.hacer lo imposible sin conocer la forma adecuada para llegar a tenerlo (cuerpo)	DS	violencia simbólica	Cuerpo
16.no desayuno porque me dijeron que tenía que estar liviano en la clase, para saltar más	DT	trast.cond.alim.	peso corporal
17. no cenar para verme más liviano mañana o tomar mucha agua para que todo...	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
18. hacer locuras para intentar ser algo que no somos y quizás tampoco queremos, y el otro quiere que seamos	DS	Normalización	Pensamiento
19. Cumplir un capricho o una obsesión que alguien en algún momento tuvo o quizás no, pero quiere que nosotros tengamos.	DS	Normalización	condiciones físicas
20. Quizás esperan de nosotros demasiado.	DS	Normalización	condiciones físicas
21. un nene o una nena de 10 años tenga que rendir un examen y le diga: "che, estás gordo" una semana antes	DT	Etiquetamiento	peso corporal
22. dejo de comer hoy, me compro una malla más chica para que se me vea más flaca	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
23. Dura para toda la vida	DS	Normalización	Pensamiento
24. Arrancó en una semana	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
25. no era esto, pero me lo dijo un docente, entonces tengo que hacer caso	DT	Normalización	Pensamiento
26. ahí es cuando nos perdemos. Y quizás se empieza a poner un poco más difícil la situación.	DS	violencia simbólica	Pensamiento
27. Mucho más si comienzan de tan jóvenes y en la adolescencia	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
28. empiezan a aparecer otro tipo de sustancias, no el dejar de comer y que tus padres no lo permitan o no se den cuenta	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
29. empezar a fumar, el drogarse, consumir sustancias para...como laxantes para ir al baño	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
30. en la vida se empiezan a sumar dificultades como en todo. Yo creo que los trastornos en la alimentación también	DS	violencia simbólica	Pensamiento
31. cómo hace esa chica tan chica para saber cómo adelgazar	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
32. chica tan chica no saber cómo adelgazar	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
33. cómo sabe que cosas son adecuadas para su salud	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
34.lograr bajar de peso sin tener las herramientas necesarias	NDP	trast.cond.alim.	peso corporal
35. estás gorda baja de peso	DT	trast.cond.alim.	peso corporal
36. en esta Institución	DS	Normalización	Pensamiento
37. quiero llegar a tener el cuerpo de él que mide dos metros- y que yo mido un metro veinte- y es rubio y flaco	DT	trast.cond.alim.	Cuerpo
38. y empiezo a comer menos para que las piernas se vean más delgadas y empiezo a hacer cosas para intentarlo porque yo creo, escuché de alguien en los pasillos o porque me dijeron	DT	trast.cond.alim.	peso corporal
39. nos exigimos porque nos exigen	DT	violencia simbólica	Pensamiento

40. exigirse? En la clase o fuera de la clase	NDP	violencia simbólica	Cuerpo
41. cómo me tengo que exigir? Hasta lesionarme	NDP	violencia simbólica	Cuerpo
42. omití la desnutrición	DS	trast.cond.alim.	peso corporal
43. Tanto la desnutrición como la obesidad ser un hecho natural	DS	trast.cond.alim.	peso corporal
44. si la madres en esos nueve meses, en su forma habitual de comer necesite comer mucho más el nene quizás nazca obeso y tenga que lidiar toda la vida con eso, con diabetes y con un montón de cosas	DS	trast.cond.alim.	peso corporal
45. que el único hecho entre la desnutrición y la anorexia es el poder adquisitivo	DS	trast.cond.alim.	peso corporal
46. que el único hecho entre la desnutrición y la anorexia es el poder adquisitivo	DS	trast.cond.alim.	peso corporal
47. pero no elige ser desnutrido	DS	trast.cond.alim.	peso corporal
48. El poder adquisitivo me refiero que inconscientemente o no quiere serlo	DS	trast.cond.alim.	peso corporal
49. Un anoréxico sufre todo eso	DS	trast.cond.alim.	Cuerpo
50. un anoréxico es consciente	DS	trast.cond.alim.	Cuerpo
51. un anoréxico no es consciente	DS	trast.cond.alim.	Cuerpo
52.un anoréxico no es conciente no, pero sabe	DS	trast.cond.alim.	Cuerpo
53.me dijeron a los ocho años que tenía que ser más flaco	DT	Etiquetamiento	Cuerpo
54. de repente tu vida pasa por ser así	DS	violencia simbólica	Cuerpo
55. no es que vos querés o sabés. Simplemente es así	DS	Normalización	Pensamiento
56. no te replanteás si esto está bien. Es así.	DS	Normalización	Pensamiento
57. porque te enseñaron como dijiste vos, es así.	DT	Normalización	Pensamiento
58. Porque escuchaste o te dijo un compañero	DT	trast.cond.alim.	Cuerpo
59. cuando tenía diez años me habían dicho que estaba gorda	DT	Etiquetamiento	peso corporal
60. Lo único que me habían dicho es que me cuide, que cuide mi fisico y que no haga locuras. Simplemente esas palabras y nunca más volvieron a tocar el tema.	DT	violencia simbólica	Cuerpo
61. yo simplemente en lugar de volverme loca pensé que eran unos enfermos que no me lo podían decir así.	DT	Resistencia	Pensamiento
62. en mi caso me lo dicen. Yo sé que no soy una persona que esté totalmente bien.	DT	Etiquetamiento	Condiciones físicas
63. pero tampoco llegué al punto de ningún trastorno ni de ninguna locura	NDP	trast.cond.alim.	Cuerpo
64. pasa mucho por el sostén de la familia y de las personas cercanas. Es fundamental	DS	Resistencia	Pensamiento
65. he entrado en los comienzos de pisar un trastorno pero de tener el sostén y salir así	NDP	trast.cond.alim.	Cuerpo
66. No llegué a caer el todo	NDP	trast.cond.alim.	Cuerpo
67. la etapa de la adolescencia es muy sensible a cualquier tipo de estas influencias	DS	violencia simbólica	Pensamiento
68. si un maestro te dice que estás gordo...es muy fuerte Es una figura muy superior. Es incontradecible	DT	Etiquetamiento	peso corporal
69. te lo dice el maestro	DT	Normalización	Pensamiento
70. En la estructura piramidal de la danza, en donde el maestro está arriba, es incontradecible	DS	Normalización	Pensamiento
71. Si te catalogan que estás gordo, no hay vuelta que darle	DT	Etiquetamiento	Cuerpo
72. capaz a los diez años, si no tenés un apoyo de la familia y si encima tenés genéticamente tendencia, caíste	DS	trast.cond.alim.	Pensamiento
73. A mí generalmente me lo decían en época de examen	DT	Etiquetamiento	Peso corporal
74. En un examen te dice un maestro pero "la mesa" dijo: trece personas superiores, directivos, maestros, etc.	DT	Etiquetamiento	Peso corporal
75. ya está en tu cabeza que hay trece personas que creen que estás gorda.	DS	Etiquetamiento	Cuerpo
76. quería festejar mi cumpleaños antes del examen y no me dejaron	DT	Violencia simbólica	Pensamiento
77. la maestra X dijo que nadie vaya al cumpleaños porque no querían que se lesionen y que no coman	DT	Normalización	Peso corporal
78. nos pidió que mandáramos una foto de lo que estábamos comiendo.	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
79. no nos dejaba comer lechuga porque la lechuga hinchaba	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
80. Una vez teníamos un asado y nos habían dicho que no. Que estábamos locos si se nos ocurría comer asado antes de un examen.	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
81. Mis papás no saben absolutamente nada de danza, entonces, el que te lo haya dicho la maestra, bueno, alguna razón debe tener	DT	Normalización	Pensamiento

82. Fue en época de examen	NDP	Violencia simbólica	Cuerpo
83. hay un par de factores que hacen que una persona pueda padecer trastornos en la alimentación: los ídolos o referentes, la familia que puede acompañar	DS	Etiquetamiento	Cuerpo
84. tiene que ver un poco con los referentes, o caso contrario que puede ser que tenga un ídolo que le diga "yo como bien"	DS	trast.cond.alim.	Pensamiento
85. A quién admirar o no	DS	Etiquetamiento	Pensamiento
86. una familia que contenga	DS	Resistencia	Pensamiento
87. también la depresión Yo creo que el estar deprimido lleva a la obesidad o a la anorexia	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
88. Yo, a veces, estoy deprimido y como un montón	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
90. está deprimida y no come absolutamente nada. Pero no come por semanas	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
91. Los amigos y las charlas	DT	trast.cond.alim.	Cuerpo
92. estamos charlando y hay uno que en un detalle, porque es en un detalle Y se suma otro, otro y otro y después se termina haciendo un núcleo de gente enferma,	DT	trast.cond.alim.	Cuerpo
93. en un concurso de EEUU me marcaron desnutrición. Falta de nutrientes. Estaba muy delgada	DT	Discriminación	Peso corporal
94. Te habías ido de mambo ya. Te había ido al otro lado".	NDP	trast.cond.alim.	Peso corporal
95. en el Instituto no te ven con bajo peso	DS	normalización	Cuerpo
96. acá podés ser un escarbadietes y está bárbaro	DS	Normalización	condiciones físicas
97. a mi me pasó que estuve	DT	trast.cond.alim.	condiciones físicas
98. la profe le dijo a R de los cachetes gordos.	DT	Etiquetamiento	Rasgos físicos
99. los cachetes de la cara	DT	Discriminación	Rasgos físicos
100. en la clase R era muy callada	NDP	Normalización	Pensamiento
101. nos hacía poner en fila para ver a quien se le movía el salero	NDP	Violencia simbólica	Rasgos físicos
102. esa maestra tenía un trastorno ella y creo que aún lo tiene	DS	trast.cond.alim.	Cuerpo
103. Se miraba la espejo más que nosotras	NDP	trast.cond.alim.	Cuerpo
104. tenía mucha presión de la casa por seguir o no seguir	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
105. caso contrario del acompañamiento familiar: Presiona tanto porque no entienden.	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
106. familiar lo que hace es apoyar	DT	Normalización	Cuerpo
107. en los recreos, los compañeros comían alfajor y ella manzana	NDP	trast.cond.alim.	Peso corporal
108. siempre fue así muy de cuidarse	NDP	trast.cond.alim.	Peso corporal
109. también por la mamá un poco	DT	Normalización	Pensamiento
110. la mamá le había dicho que tenía que bajar de peso,	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
111. la madre en una bailarina frustrada,	DS	Etiquetamiento	condiciones físicas
112. la maestra fue bailarina pero tuvo un montón de trastornos	DS	trast.cond.alim.	Pensamiento
113. una bailarina casi frustrada	DT	Etiquetamiento	condiciones físicas
114. Los maestros Cumplen el mismo rol que como cuando va al colegio o al jardín : rol de madre	DS	Normalización	Pensamiento
115. yo llegaba desde la provincia acá, venía y la maestra X era como mi mamá.	DS	Normalización	Pensamiento
116. Cuantas veces en lugar de decirle maestra le decíamos "mamá,	NDP	Normalización	Pensamiento
117. si hay un familiar que tiende a la anorexia o a la bulimia en el caso de ser delgado, como tanto un maestro o un referente cumplen siempre el mismo rol.	DS	trast.cond.alim.	Pensamiento
118. el mayor por orden de jerarquía, siempre más importante	DS	Normalización	Pensamiento
119. por orden de etiquetas siempre es más importante. Eso, nos hacen saber desde que nacemos siempre	DT	Normalización	Pensamiento
120. en el colegio normal, los maestros: buenos días, señorita	DS	Normalización	Pensamiento
121. la estructura piramidal donde es incuestionable la autoridad de arriba	DS	Normalización	Pensamiento
122. hasta que llegás y te hacen leer esto"	DT	Resistencia	Pensamiento
123. es acá que se ve que es incuestionable, porque por lo menos en esta época afuera...	NDP	Normalización	Pensamiento
124. En el colegio si se puede discutir	DT	Resistencia	Pensamiento
125. Pero unos cincuenta años antes, los maestros te pegaban con el puntero	NDP	Violencia simbólica	Cuerpo

126. el otro día estábamos en una clase y había una chica que tenía el pie lastimado y la maestra le dijo: "E, dejá de hacer	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
127. La maestra le dijo que ella no era la mamá, era la maestra y le iba a tener que hacer caso	DT	Violencia simbólica	Pensamiento
128. el rol que cumple la maestra que va por arriba de todo	DS	Normalización	Pensamiento
129. en ese caso le voy a dar la razón porque la estaba cuidando	DS	Normalización	Cuerpo
130. ella habla como de nuevo es incuestionable la autoridad	DT	Normalización	Pensamiento
131. saca la autoridad de la madre y pone la de ella por encima	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
132. seguí la clase porque no soy tu mamá	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
133. yo lo tomo, lo escucho pero después lo pienso. No es que lo tomo a ciegas	DS	Resistencia	Pensamiento
134. dependiendo de lo que te digan	DS	Normalización	Pensamiento
135. Lo que pasa que es la maestra y nosotros a ella o a él es como que lo tenemos allá arriba	DS	Normalización	Pensamiento
136. te dicen que te cuides y decís no, me quiero matar porque no te quiero hacer caso. Ahí si lo vas a hacer	NDP	Normalización	Cuerpo
137. si te dicen, que se yo, bajá de peso pero vos te sentís bien y la gente te ve bien, y que se yo, ella tiene problemas. Es así	DT	Resistencia	Peso corporal
138. el problema ahí es que aunque vos estés conforme con tu cuerpo pero el superior no lo esté, te hace repetir el año, hace que te vaya mal en tu carrera	NDP	Violencia simbólica	condiciones físicas
139. Tenés que ser consciente que hay un montón de otras posibilidades	DT	Resistencia	Pensamiento
140. un maestro es capaz de hacerte repetir si estás fantástico técnicamente	NDP	Discriminación	Cuerpo
141. Pasó el año pasado. Lo hicieron repetir Fue una chica de séptimo	NDP	Discriminación	Capacidad
142. entonces quién es el maestro?"	DT	Resistencia	Pensamiento
143. Es que estamos en un sistema corrupto. Que se yo	DT	Resistencia	Pensamiento
144. repitieron chicas que tienen una técnica bárbara, tenían el físico bien. Muchos maestros de afuera..."	NDP	Discriminación	condiciones físicas
145. y por la altura también	NDP	Discriminación	Rasgos físicos
146. los maestros de afuera, te dicen pero es escuela, no importa el físico en la escuela.	DT	Violencia simbólica	Pensamiento
147. y yo les digo que si les importa. Ellos dicen que importa en el momento que uno deja de ir y si no te cuidaste antes	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
148. a una chica, el año pasado, le dijeron que era bajita y la hicieron repetir	DT	Etiquetamiento	Rasgos físicos
149. ella les dijo que en otros años había chicos más bajitos que ella y le dijeron que esto es así	DT	Discriminación	Rasgos físicos
150. Estamos en un ambiente corrupto".	DT	Resistencia	Pensamiento
151. Yo creo que lo usan como excusa de otras cosas que no les gusta de la persona	DS	Violencia simbólica	Pensamiento
152. No les gusta la técnica, la forma de bailar, personal que no quieren exponerlo	DS	Discriminación	condiciones físicas
153. La forma de bailar, la asistencia, si venís todos los días	NDP	Etiquetamiento	Capacidad
154. Si no sos chupamedias	DS	Etiquetamiento	Pensamiento
155. Incluso el color de piel también	DS	Discriminación	Rasgos físicos
156. El color de piel. Tal vez son cosas personales	DS	Violencia simbólica	Rasgos físicos
157. Y no nos estamos dando cuenta que no le estamos dando importancia. Es aceptarse, nada más	DT	Etiquetamiento	Cuerpo
158. Estamos buscando todo el tiempo otro. Ser otro.	DT	trast.cond.alim.	Cuerpo
159. no es simplemente aceptarse. Porque si te aceptás te corren hasta debajo de la cama, por lo menos acá	NDP	Violencia simbólica	condiciones físicas
160. Yo me re acepté	DT	trast.cond.alim.	Cuerpo
161. Yo aceptándome busqué la posibilidad de irme	DT	Discriminación	Cuerpo
162. el otro día, me puso en la barra del medio adelante de la clase, o sea en el lugar que todos quizás quieren y me puso a mí, que yo estaba escondido atrás de todo,, y me acepto,	NDP	Violencia simbólica	Cuerpo
163. escuchando diferentes miradas, diferente gente capacitada y conocida puede llegar a hacer una conclusión: todos somos un poco de mucha gente	DS	Normalización	Pensamiento
164. En el transcurso de mi vida estoy tratando de llenar cada letra mi nombre	DS	Normalización	Pensamiento
165. Pero en ese transcurso de descubrirme quien soy, escuché y aprendí de un montón de gente	DS	Normalización	Pensamiento
166. Entonces yo soy un poco de todos	DT	Normalización	Pensamiento

167. Tengo que aprender a decir esto me gusta pero esto no me gusta, entonces, si no me gusta	DT	Resistencia	Pensamiento
168. Intento callarme y me escondo o voy y lo charlo	NDP	Normalización	Pensamiento
169. Fui y lo charlé y le dije: "mire, esto de Ud. no me sirve, pero esto si	DT	Resistencia	Pensamiento
170. Decir lo que pienso no creo que eso un referente	DT	Normalización	Pensamiento
171. No pretendas que todos vamos a hacer como vos hiciste también	DT	Normalización	Pensamiento
172. Lo que hice yo para aceptarme como soy	DT	Normalización	Pensamiento
173. Que fue una lucha. Que sigue y va a seguir	DS	Resistencia	Pensamiento
174. para vos fue una lucha teniendo el apoyo de tu familia, pero imaginate de alguien que no	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
175. la gente que viene a vivir sola desde lejos que no entiende nada de lo que pasa	NDP	Discriminación	Pensamiento
176. pero a mí me pasó charlar con una chica que le ponían en el Instituto roles de solista, que no podía hacer una pirueta y que le hicieron repetir de año	NDP	Discriminación	condiciones físicas
177. Pero no porque yo tengo un cuerpo diferente tengo que hacer la misma quinta	NDP	Resistencia	condiciones físicas
178. Por ahí te ponen una excusa, te dicen es por esto que repetís pero por ahí no es por eso. Por ahí es algo personal	DS	Discriminación	condiciones físicas
179. Vas a hacer caso a lo que te dicen o porque es esa persona y no te gusta	DS	Violencia simbólica	Pensamiento
180. Vos sentís que yo al maestro G no le hago mucho caso. O sea, yo escucho mucho y pienso, o sea, quizás me ven dormido en la clase pero hay algo que me hace, no sé, me molesta.	DS	Resistencia	Pensamiento
181. si no me sirve o siento que en este momento no me sirve porque no estoy preparado	DT	Normalización	Pensamiento
182. Por qué es lo que te molesta o no querés escuchar de ese maestro	DS	Normalización	Pensamiento
183.a mí me fastidia que no me digan buenos días	DT	Violencia simbólica	Pensamiento
184. me fastidia venir a hacer una clase de danza que yo elegí y sentir que estoy en el ejército	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
185. Que te trate como objeto	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
186. Que me trate como objeto	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
187. que nos haga repetir a todos, el paso que todos odiamos porque uno que siempre soy yo, se equivocó en el brazo y que padezca toda la clase	NDP	Etiquetamiento	Capacidad
188. porque yo que fui un tonto me equivoqué	DS	Etiquetamiento	Capacidad
189. soy un tonto, me equivoqué, me la re banco, Pero la persona le hace caso	DS	Etiquetamiento	Capacidad
190. soy un tonto", hizo repetir a toda la clase y todo el curso me está odiando	NDP	Etiquetamiento	Capacidad
191. el curso tiene que decir: "che, pará, que lo repita él" o "che, pará	DS	Normalización	Capacidad
192. el estereotipo en el ballet ha cambiado muchísimo alrededor de los años	NDP	Resistencia	condiciones físicas
193. Avanzó el estereotipo y la imagen. Pero, siento que técnicamente seguimos bailando como hace mucho tiempo atrás	NDP	Normalización	Capacidad
194. el estereotipo de hace treinta años atrás con las chicas que tenían las piernas tamaño camioneta y nosotros también	NDP	Etiquetamiento	Cuerpo
195. Si querés que bailemos de esta forma, ok, bailemos de esta forma, con el cuerpo de esta forma y la música de esta forma	NDP	Normalización	Capacidad
196. si querés que bailemos como en el siglo XXI, hagamos clases del siglo XXI,	NDP	Resistencia	Capacidad
197. la danza le atribuye la extrema delgadez a Balanchine.	DT	Etiquetamiento	Cuerpo
198. Pero Balanchine trabaja de una forma muy moderna que hacía que tengan diferentes cuerpos. Pero si, después te decía: "no comas nada, si querés bailar no comas nada	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
199. Hay una anécdota de una chica, que vino Balanchine y le golpeó el abdomen y le dijo: "se tienen que sentir los hueso	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
200. un ensayo nos dijeron: "chicas, no coma. Coman solo manzana y yogurt	DT	trast.cond.alim.	peso corporal
201. lo dice una persona que de medicina y salud no sabe Y se da el lujo de decir eso. Es un maestro	DT	Resistencia	Peso corporal

202. No fue un maestro. Fue un Directivo	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
203. Peor todavía. Se da el lujo de decir no cenés o cená esto	DT	trast.cond.alim.	Peso corporal
204. Después de haber tenido un montón de horas de ensayo y llegás muerto	NDP	Resistencia	Cuerpo
205. no tomen sol	DT	Violencia simbólica	Rasgos físicos
206. En las vacaciones no podemos tomar sol, porque tenemos las Willis (personaje de Giselle) y no podemos estar negras	DT	Discriminación	Rasgos físicos
207. Pero eso del color de piel es verdad. A Mi me lo dijeron como que me cuidara antes de la función porque era morocha. Yo estoy cinco minutos bajo el sol y soy carbón.	DT	Etiquetamiento	Rasgos físicos
207. Y mi papá me llegó a decir que a la maestra Y no le gusta que tomes sol y yo no lo podía creer	DT	Discriminación	Rasgos físicos
208. Yo estuve cuando la maestra Y: "los bailarines tienen que ser blancos como la leche". Pero la chica es blanca porque nació blanca. Yo soy negra	DT	Discriminación	Rasgos físicos
209. con el tema de la familia y los profesores que te dicen hacé dieta o no tomes sol, la persona termina enferma	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
210. la anorexia, de sus inicios, de que se aduce los orígenes de la anorexia, de sus orígenes religiosos en los cuales tienen que hacer ayunos muy extensos para que el alma triunfe	DS	trast.cond.alim.	Cuerpo
211. Y se purifique Miren el correlato de la purificación del alma y lo etéreo del bailarín	DS	trast.cond.alim.	Cuerpo
212. Yo quiero a veces dejar de preguntarme cosas	DS	Normalización	Pensamiento
213. Hasta que voy a decirte a preceptora X que pida disculpas sobre determinadas cosas	DT	Normalización	Pensamiento
214. Fuiste a pedirle disculpas?	DT	Normalización	Pensamiento
215. Cuando vas a preguntar o quejarte, digamos, te responden a gritos y que es una locura y que basta de quejarte	DT	Violencia simbólica	Pensamiento
216. Y no es basta de quejarse. Dame una solución para que no me queje más	DT	Resistencia	Pensamiento
217. Porque no pretendemos que sea perfecto".	DT	Normalización	Cuerpo
218. Porque es imposible que sea perfecto porque está formado por personas que no son perfectas	DT	Normalización	cuerpo
219. Porque nunca te va a gustar todo. Es muy subjetivo que te guste todo.	DS	Normalización	Pensamiento
220. Para mí la perfección existe. Subjetivamente existe. O sea, cada uno tiene su propia definición de perfección	DS	Normalización	Pensamiento
221. La definición de perfección es que no es subjetiva, creo yo. Que simplemente es perfecto. Es indiscutible	DS	Normalización	Pensamiento
223. Entonces existe la cuasi perfección. Cada uno tiene su objetivo y es muy difícil que todos pensemos igual	DS	Normalización	Capacidad
224. lo lindo de vivir es que cada uno piense diferente pero cuando es un tema tan delicado como los TCA	DS	Normalización	Cuerpo
225. una institución como la del Teatro Colón debería tener un hilo conductor que no está. Ahí sí, sería perfecto	DS	Normalización	Pensamiento




8.11. Anexo 11: Grupo II- Categorización y codificación de los datos

Frase	dimensión	indicador	Sub-indic.
1. Creo que no se puede culpar a los maestros. Ellos te dicen que estar gordo por tu bien.	DT	etiquetamiento	Cuerpo
2. Los compañeros son los que te juzgan	DT	discriminación	Cuerpo
3. Un maestro te puede venir a decir por tu bien que tenés que adelgazar	DT	normalización	Peso corporal
4. Por ahí la forma en que te lo dicen está mal	DT	Violencia simbólica	Pensamiento
5. Como le dijo hoy X (maestro con cargo jerárquico) a alumna C. A veces te hace sentir mal.	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
6. En el medio de la clase que te sugieran (comillas con los dedos) que dejes de comer algunos alimentos porque tenés las piernas fuertes o porque estás pesado para saltar	DT	Trast cond alim	Peso corporal
7. porque se te mueven los cachetes cuando bailás como le dijeron cuando es tu cara y la persona es delgada	DT	discriminación	Rasgos físicos
8. Como adulto te puede decir eso	DS	resistencia	Pensamiento
9. Un poco yo no llegué a observarme del todo porque me decían que estaba gorda pero lo suavizaban por el lado que tenía buena técnica	DT	etiquetamiento	Cuerpo
10. No lo tomaba tan mal, Sólo me preocupé un poco. Me empecé a cuidar y ver que comía	NDP	Trast cond alim	Peso corporal
11. A mí, tipo doce, me dijeron que estaba gorda y no modifiqué mi alimentación porque en mi casa no me lo permitían	DT	resistencia	Peso corporal
12. En casa si había pastel de papa les decía que no podía comer papa y no me dejaban Me traumaban pero no del todo	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
13. y si te exigen un montón Si, te sentís mal. Pero por ahí es por tu bien	DT	normalización	Cuerpo
14. cuando entramos, ya en el examen físico es un momento intenso	NDP	Violencia simbólica	condiciones físicas
15. Te miden los pliegues de grasa. Tenés que estar en bolas y te miden y pesan. Entiendo que es parte del requisito, pero a la edad que entrás es complicado. Te da cosa	NDP	Violencia simbólica	condiciones físicas
16. Cuando están llegando los exámenes o función te recomiendan (señala comillas con los dedos) yogurt y manzana	DT	Trast cond alim	Peso corporal
17. Eso que quiere decir: que no comamos porque estamos gordos y que puede ser un impedimento para que no pases el examen	DS	discriminación	Peso corporal
18. Lechuga!! Lo peor es que algunos lo hacen..."	NDP	Trast cond alim	Peso corporal
19. Una Maestra dijo que comencemos a vomitar porque al día siguiente había examen. Es difícil para una persona con trastornos en la conducta separar eso.	DT	Trast cond alim	Peso corporal
20. Lo pudo haber dicho en chiste pero si vos estás inseguro o con problemas podés pensar que s una solución válida	DS	Trast cond alim	Peso corporal
21. Uno tiene miedo de quedar afuera	DS	discriminación	condiciones físicas
22. Creo que es el factor externo el que hace que uno decida o no a cambiar los hábitos	DS	Trast cond alim	Pensamiento
23. Y si uno es propenso podés cambiar los hábitos mal y padecer trastornos en la conducta alimentaria	DS	Trast cond alim	Peso corporal
24. Si, el factor externo influye. Quieras o no, te influye	DT	Trast cond alim	Peso corporal
25. Te tiran una frase y queda rebotando en tu cabeza	DT	Violencia simbólica	Pensamiento
26. Estamos como pendientes de qué dirán.	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
27. Pensá que dependemos de la mirada externa todo el tiempo	DS	etiquetamiento	Cuerpo
28. Y si, el apoyo familiar te ayuda	DT	resistencia	Peso corporal
29. Lo que sucede es que a veces la familia está alineada con lo que te dicen acá	DS	normalización	Peso corporal
30. La familia también tiene miedo que te dejen afuera	DS	discriminación	condiciones físicas
31. La forma está re mal pero hay que decirlo.	DT	normalización	Cuerpo
32. Te dicen muchas cosas depende como te lo tomás	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
33. A la Alumna M le dijeron que por que no pensaba en dedicarse a otra cosa	DT	discriminación	condiciones físicas
34. Que no servía para esto	DT	etiquetamiento	condiciones físicas
35. Si yo quiero entrar en un ballet con este cuerpo no puedo hacerlo	DS	etiquetamiento	Cuerpo
36. La forma, el lugar, el tiempo como te lo dicen te lastima a veces	DT	Violencia simbólica	condiciones físicas







37. Una maestra nos dijo una vez que tenían que comer pollo y zapallo las alumnas tal y tal y la lista se acababa y lo decía delante de todos	DT	Violencia simbólica	Peso corporal
38. Es difícil, en realidad te da vergüenza.	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
39. Quedás como la gorda	DS	etiquetamiento	Peso corporal
40. en dos meses tenían que bajar seis o siete kilos y de todos modos Alumna M repitió	DNP	discriminación	Peso corporal
41. Todos hablan de eso después y nadie quiere que le pase como tal o cual caso	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
42. Yo no comía	DT	Trast cond alim	Peso corporal
43. Salíamos a correr todos los días	DNP	Trast cond alim	Cuerpo
44. Ella no pudo bajar	DNP	Trast cond alim	Peso corporal
45. Una nutricionista me dijo que coma cada 3 horas una manzana...uno es una bailarina.	DT	Normalización	Cuerpo
46. Vivía a puré básicamente. Fue una locura	NDP	Trast cond alim	Peso corporal
47. Me sentía feliz. Ahora que lo pienso no sé como hice	DS	Trast cond alim	Peso corporal
48. con tu celiaquez, ¿no tenés un factor extra?	DS	Trast cond alim	Peso corporal
49. Yo en mi época ortoréxica bajé un kilo.	DT	Trast cond alim	Peso corporal
50. Me la pasaba buscando alimentos sanos. No hacía más que medir las calorías y los componentes de los alimentos	NDP	Trast cond alim	Peso corporal
51. Leía todo lo que decían los envases. No sé si era ortorexia, pero estaba obsesionada. Igual, a veces vuelvo a hacerlo	NDP	Trast cond alim	Cuerpo
52. Pregunté por qué no teníamos apoyo de psicólogos y me contestó que nosotros mismos somos nuestros psicólogos	DT	etiquetamiento	Capacidad
53.a veces no sé si tengo conductas impropias con respecto a mi alimentación. En casa hay cosas que no las hablo	DNP	Trast cond alim	Cuerpo
54. El tema es que muchos de nosotros vivimos solos. Hay un montón de factores que influyen en eso	DS	Trast cond alim	Peso corporal
55. Estás lejos de tu familia, no sabés alimentarte bien, no tenés plata para comprar la comida adecuada	DT	Trast cond alim	Cuerpo
56. Los espejos me deprimen	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
57. Sabés lo que es estar mirándote todos los días frente al espejo. Hay días que te gustás y otros no	NDP	Trast cond alim	Cuerpo
58. Por eso hacemos el esfuerzo de gustarnos todo el tiempo. Nos gustamos flacos porque nos quieren flacos. De otra manera no tenemos cabida	DT	discriminación	Peso corporal
59. Si, mal ¡Los quiero romper (los espejos)	DS	Violencia simbólica	Cuerpo
60. Los verdaderos espejos de ballet son los de cristal. Esos no deforman	DS	etiquetamiento	Cuerpo
61. Es más te re estilizan y te ves super flaco. Esos quiesieral (espejos)	DS	etiquetamiento	Cuerpo
62.Yo me miro en los espejos y en los vidrios de las ventanas. Es como un toc. Todo lo que refleje tu imagen	NDP	Trast cond alim	Cuerpo
63. Si tenés un cuerpo normal, de todas formas, aunque tus maestros y compañeros te juzgan bien o mal, no te dicen nada.	NDP	etiquetamiento	Cuerpo
64. También está la admiración por los bailarines extra delgados	DS	etiquetamiento	Peso corporal
65. La gente normal está afuera del teatro (peso)	DS	etiquetamiento	Cuerpo
66. La imagen corporal no solo viene de afuera...Para mí también influye lo que te dicen los otros y como te ven	DT	Violencia simbólica	Cuerpo
67. Porque yo no sé si no hiciera danza pensaría que no soy flaca.	DT	etiquetamiento	Cuerpo
68. Mis compañeros homosexuales se fijan más. Ellos también quieren ser super flacos. También hace dieta y cambian sus hábitos en la alimentación Compiten con las chicas	DT	etiquetamiento	Sexualidad
69. cuando entré al Teatro era chiquita y me dijeron que estaba gorda	DT	etiquetamiento	Peso corporal
70. Empecé a mirarme en el espejo y creo que empecé a pensar que era gorda	NDP	Trast cond alim	Peso corporal
71. En casa no sabían de danza. Supongo que si les decían que yo era gorda también se habrán preocupado.	DT	normalización	Peso corporal
72. Eso es difícil porque te queda marcado. Siempre lo pienso	DS	normalización	Cuerpo
73. hay que tener en cuenta que no todos se animan a contar si les pasa o les pasó algo relacionado con esto	DT	normalización	Cuerpo
74.A veces es difícil. Otras no tenés la oportunidad o no lo podés ver y también puede pasar que los ves tarde	NDP	Trast cond alim	Peso corporal

Referencias categorización y codificación de datos

Dimensiones

-  Dimensión Discursiva Textual
-  Dimensión Discursiva Simbólica
-  Dimensión No Discursiva Práctica

Indicador

-  Normalización
-  Etiquetamiento
-  Discriminación
-  Violencia Simbólica
-  Resistencia
-  Trastornos en la Conducta Alimentaria

Sub –indicador

-  Cuerpo
-  Peso Corporal
-  Rasgos Físicos
-  Pensamiento
-  Capacidad
-  Condiciones Físicas
-  Sexualidad

8.12. Anexo 12: EDI-2-Tabulación de datos

Grupo I

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
OD	1. Como dulces e hidratos de carbono sin preocuparme	1	1	0	0	0	2	1	0	2	0	1	1	0	1	0
IC	2. Creo que mi estómago es demasiado grande	0	0	2	0	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0
MM	3. Me gustaría volver a ser niño para sentirme seguro	2	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3	2	0	0	0
B	4. Suelo comer cuando estoy disgustado	2	0	1	0	1	3	1	0	2	0	1	1	1	0	0
B	5. Suelo hartarme de comida	2	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
MM	6. Me gustaría ser más joven	2	0	0	1	0	0	0	0	3	0	3	2	0	0	1
OD	7. Pienso en ponerme a dieta	2	0	1	0	0	1	1	0	3	0	0	3	1	0	0
CI	8. Me asusto cuando mis sentimientos son muy fuertes	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0
IC	9. Pienso que mis muslos son demasiado gruesos	1	2	3	0	0	3	0	0	3	0	2	1	0	2	0
I	10. Me considero una persona poco eficaz	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	1
OD	11. Me siento muy culpable cuando como en exceso	3	0	3	0	0	3	2	0	1	0	0	3	0	0	0
IC	12. Creo que mi estómago tiene el tamaño adecuado	1	0	1	0	0	2	0	0	3	0	1	1	0	0	0
P	13. En mi familia sólo se consideran suficientemente buenos los resultados sobresalientes	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
MM	14. La infancia es la época más feliz de la vida	2	0	0	0	0	3	1	0	0	0	3	1	0	0	2
DI	15. Soy capaz de expresar mis sentimientos	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2
OD	16. Me aterroriza la idea de engordar	3	0	3	0	0	2	1	3	3	0	0	3	3	0	0
DI	17. Confío en los demás	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I	18. Me siento solo en el mundo	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
IC	19. Me siento satisfecho con mi figura	2	1	2	2	0	1	1	0	3	0	3	2	1	0	3
I	20. Creo que generalmente controlo las cosas que me pasan en la vida	1	1	0	0	3	2	1	0	0	0	2	1	0	3	0
CI	21. Suelo estar confuso sobre mis emociones	1	2	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
MM	22. Preferiría ser adulto a ser niño	1	0	3	3	2	3	2	0	0	3	1	2	3	3	3
DI	23. Me resulta fácil comunicarme con los demás	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0
I	24. Me gustaría ser otra persona	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OD	25. Exagero o doy demasiada importancia al peso	1	0	3	0	0	0	1	0	3	0	0	1	2	2	0
CI	26. Puedo reconocer las emociones que siento en cada momento	2	1	1	0	2	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0
I	27. Me siento incapaz	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
B	28. He ido a comilonas en las que sentí que no podía parar de comer	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	0	1	3
P	29. Cuando era pequeño, intentaba con empeño no decepcionar a mis padres y profesores	2	1	0	3	0	0	1	3	2	2	0	2	0	0	0
DI	30. Tengo amigos íntimos	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3
IC	31. Me gusta la forma de mi trasero	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	2
OD	32. Estoy preocupado porque querría ser una persona más delgada	3	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	3	2	0	0
CI	33. No sé qué es lo que ocurre en mi interior	2	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	2	1	0	2
DI	34. Me cuesta expresar mis emociones a los demás	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	1	0	0	1
MM	35. Las exigencias de la vida adulta son excesivas	2	0	2	0	1	2	2	0	1	1	3	1	2	0	0
P	36. Me fastidia no ser el mejor en todo	3	0	1	2	0	2	1	0	2	0	0	3	1	0	0
I	37. Me siento seguro de mí mismo	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	3
B	38. Suelo pensar en darme un atracón	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
MM	39. Me alegra haber dejado de ser un niño	0	0	0	1	1	1	1	0	2	0	3	1	0	0	1
CI	40. No sé muy bien cuando tengo hambre o no	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	3
I	41. Tengo mala opinión de mí	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0

I	42. Creo que puedo conseguir mis objetivos	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0
P	43. Mis padres esperaban de mí resultados sobresalientes	2	2	2	3	0	0	1	0	1	2	0	2	0	0
CI	44. Temo no poder controlar mis sentimientos	0	0	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
IC	45. Creo que mis caderas son demasiado anchas	1	0	2	0	0	2	2	0	3	0	0	0	0	0
B	46. Como con moderación delante de los demás, pero me doy un atracón cuando se van	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1
CI	47. Me siento hinchado después de una comida normal	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
MM	48. Creo que las personas son más felices cuando son niños	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0
OD	49. Si engordo un kilo, me preocupa que pueda seguir ganando peso	3	3	1	0	0	3	1	1	1	0	0	1	1	3
I	50. Me considero una persona valiosa	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
CI	51. Cuando estoy disgustado no sé si estoy triste, asustado o enfadado	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	2	2	0	2
P	52. Creo que debo hacer las cosas perfectamente o no hacerlas	2	0	0	2	0	1	1	2	0	3	3	1	0	0
B	53. Pienso en vomitar para perder peso	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
DI	54. Necesito mantener cierta distancia con la gente; me siento incómodo si alguien se acerca demasiado	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
IC	55. Creo que el tamaño de mis muslos es adecuado	0	1	2	0	0	2	0	0	3	0	3	0	1	1
I	56. Me siento emocionalmente vacío en mi interior	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0
DI	57. Soy capaz de hablar sobre aspectos personales y sentimientos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0
MM	58. Los mejores años de tu vida son cuando llegas a ser adulto	1	0	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	3	0
IC	59. Creo que mi trasero es demasiado grande	0	0	2	0	0	3	0	0	3	3	2	0	0	0
CI	60. Tengo sentimientos que no puedo identificar del todo	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	1	2	0
B	61. Como o bebo a escondidas	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
IC	62. Creo que mis caderas tienen el tamaño adecuado	1	1	0	0	0	2	1	2	3	0	3	0	1	1
P	63. Me fijo objetivos sumamente ambiciosos	2	0	2	3	0	0	0	3	0	2	0	3	1	0
CI	64. Cuando estoy disgustado, temo empezar a comer	3	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0
IS	65. La gente que me gusta de verdad suele acabar defraudándome	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0
A	66. Me avergüenzo de mis debilidades humanas	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Im	67. La gente dice que soy una persona emocionalmente inestable	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0
A	68. Me gustaría poder tener un control total sobre mis necesidades corporales	3	2	1	0	1	3	1	3	3	3	2	0	3	2
IS	69. Suelo sentirme a gusto en la mayor parte de las situaciones de grupo	0	2	3	3	3	0	1	3	2	3	3	1	3	2
Im	70. Digo impulsivamente cosas de las que después me arrepiento	1	2	3	2	3	0	0	0	0	0	3	0	0	2
A	71. Me esfuerzo por buscar cosas que producen placer	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	1	2	0	0
Im	72. Debo tener cuidado con mi tendencia a consumir drogas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0
IS	73. Soy comunicativo con la mayoría de la gente	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	1	2	0
IS	74. Las relaciones con los demás hacen que me sienta atrapado	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3	0
A	75. La abnegación me hace sentir más fuerte espiritualmente	2	0	0	0	1	2	0	0	0	3	0	0	0	0
IS	76. La gente comprende mis verdaderos problemas	1	0	1	0	3	0	0	0	2	0	2	2	1	2
A	77. Tengo pensamientos extraños que no puedo quitarme de la cabeza	2	0	3	1	1	0	2	0	0	2	0	0	3	0
A	78. Comer por placer es signo de debilidad moral	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0

Im	79. Soy propenso a tener ataques de rabia o de ira	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
IS	80. Creo que la gente confía en mí tanto como merezco	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Im	81. Debo tener cuidado con mi tendencia a beber demasiado alcohol	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0
Im	82. Creo que estar tranquilo y relajado es una pérdida de tiempo	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Im	83. Los demás dicen que me irrito con facilidad	0	2	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2
A	84. Tengo la sensación de que todo me sale mal	2	0	2	2	1	0	2	0	0	2	3	0	2	0	2
Im	85. Tengo cambios de humor bruscos	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0
A	86. Me siento incómodo por las necesidades de mi cuerpo	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	0	0
IS	87. Prefiero pasar el tiempo solo que estar con los demás	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0
A	88. El sufrimiento te convierte en una persona mejor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
IS	89. Sé que la gente me aprecia	1	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	1	0	3	3
Im	90. Siento la necesidad de hacer daño a los demás a mí mismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
IS	91. Creo que realmente sé quién soy	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1

Grupo II

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
OD	1. Como dulces e hidratos de carbono sin preocuparme	1	0	0	1	3	0	0	1	3	0	0	1	0	3	0	0	2	0	3	1	1	0	0	3	0	
IC	2. Creo que mi estómago es demasiado grande	2	1	3	0	0	0	0	0	2	3	3	3	2	3	1	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0	
MM	3. Me gustaría volver a ser niño para sentirme seguro	0	0	0	0	2	0	3	0	0	1	0	3	0	0	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	3	
B	4. Suelo comer cuando estoy disgustado	0	0	0	0	0	0	1	1	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
B	5. Suelo hartarme de comida	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	
MM	6. Me gustaría ser más joven	2	0	3	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	3	1	0	3	0	0	0	0	0	3	
OD	7. Pienso en ponerme a dieta	3	0	3	0	0	0	0	2	2	0	0	0	3	3	0	1	3	0	3	0	0	0	0	3	3	
CI	8. Me asusto cuando mis sentimientos son muy fuertes	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
IC	9. Pienso que mis muslos son demasiado gruesos	0	0	0	0	1	0	3	2	0	0	3	3	3	3	0	1	3	0	3	0	0	0	0	0	0	
I	10. Me considero una persona poco eficaz	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	1	
OD	11. Me siento muy culpable cuando como en exceso	3	0	3	0	2	1	0	1	0	0	0	0	3	3	0	3	3	0	3	0	0	0	0	0	2	3
IC	12. Creo que mi estómago tiene el tamaño adecuado	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	3	2	0	3	0	1	0	0	0	0	
P	13. En mi familia sólo se consideran suficientemente buenos los resultados sobresalientes	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	2	0	2	3	1	0	0	0	3	1	
MM	14. La infancia es la época más feliz de la vida	0	0	3	0	0	0	3	2	3	3	3	2	0	3	3	0	0	1	1	2	2	0	2	3	3	
DI	15. Soy capaz de expresar mis sentimientos	1	0	3	0	1	0	2	0	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	1	
OD	16. Me aterroriza la idea de engordar	1	0	0	0	3	3	3	0	3	0	3	0	3	3	1	3	3	3	3	0	1	0	0	3	1	
DI	17. Confío en los demás	0	0	3	0	1	0	1	0	0	2	0	1	3	3	0	2	0	0	0	0	2	0	1	2	0	
I	18. Me siento solo en el mundo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	
IC	19. Me siento satisfecho con mi figura	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3	1	0	3	3	0	3	0	2	0	0	1	1	
I	20. Creo que generalmente controlo las cosas que me pasan en la vida	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	3	1	0	1	0	2	0	0	0	3	
CI	21. Suelo estar confuso sobre mis emociones	0	2	1	0	1	1	3	0	1	2	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	
MM	22. Preferiría ser adulto a ser niño	3	0	1	3	2	3	3	2	3	0	3	0	0	0	0	0	1	1	3	1	3	1	1	1	3	
DI	23. Me resulta fácil comunicarme con los demás	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	1	
I	24. Me gustaría ser otra persona	0	3	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	
OD	25. Exagero o doy demasiada importancia al peso	0	0	2	2	3	0	0	0	3	0	3	0	3	2	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3	1	
CI	26. Puedo reconocer las emociones que siento en cada momento	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	
I	27. Me siento incapaz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	

Im	67. La gente dice que soy una persona emocionalmente inestable	0	0	3	0	1	0	3	0	1	0	3	0	0	0	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0
A	68. Me gustaría poder tener un control total sobre mis necesidades corporales	1	0	3	0	3	2	3	0	1	2	3	0	3	3	0	2	3	1	2	0	0	0	3	2	3
IS	69. Suelo sentirme a gusto en la mayor parte de las situaciones de grupo	1	2	0	1	2	1	2	1	2	1	3	2	3	3	1	1	2	1	3	0	0	3	2	2	1
Im	70. Digo impulsivamente cosas de las que después me arrepiento	0	0	3	0	0	2	3	0	2	0	3	3	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
A	71. Me esfuerzo por buscar cosas que producen placer	2	0	0	3	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3	1	0	0	3
Im	72. Debo tener cuidado con mi tendencia a consumir drogas	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	3	0	1
IS	73. Soy comunicativo con la mayoría de la gente	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	3
IS	74. Las relaciones con los demás hacen que me sienta atrapado	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
A	75. La abnegación me hace sentir más fuerte espiritualmente	0	0	3	0	0	0	2	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0
IS	76. La gente comprende mis verdaderos problemas	0	0	3	2	1	0	3	0	0	2	0	3	1	0	1	1	3	1	1	0	3	0	0	1	0
A	77. Tengo pensamientos extraños que no puedo quitarme de la cabeza	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0
A	78. Comer por placer es signo de debilidad moral	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Im	79. Soy propenso a tener ataques de rabia o de ira	0	0	2	0	0	0	3	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
IS	80. Creo que la gente confía en mí tanto como merezco	0	0	3	0	0	0	2	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0
Im	81. Debo tener cuidado con mi tendencia a beber demasiado alcohol	0	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0
Im	82. Creo que estar tranquilo y relajado es una pérdida de tiempo	1	0	0	2	0	3	3	0	1	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Im	83. Los demás dicen que me irrito con facilidad	1	0	3	0	0	0	3	0	1	0	3	0	0	0	0	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0
A	84. Tengo la sensación de que todo me sale mal	1	0	3	2	1	2	3	2	2	1	3	0	0	3	3	3	2	0	0	2	2	0	0	3	0
Im	85. Tengo cambios de humor bruscos	0	1	2	0	0	0	3	0	2	2	3	3	0	1	0	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0
A	86. Me siento incómodo por las necesidades de mi cuerpo	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	3	2	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IS	87. Prefiero pasar el tiempo solo que estar con los demás	0	0	3	0	0	2	2	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	2	0
A	88. El sufrimiento te convierte en una persona mejor	0	0	2	0	0	0	2	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
IS	89. Sé que la gente me aprecia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	2	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0
Im	90. Siento la necesidad de hacer daño a los demás a mí mismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IS	91. Creo que realmente sé quién soy	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1

Referencias

Items con valoración negativa

8.13. Anexo 13: EDI-2: Presentación datos por escalas

Grupo I

Obsesión por la delgadez

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
OD	1. Como dulces e hidratos de carbono sin preocuparme	1	1	0	0	0	2	1	0	2	0	1	1	0	1	0
OD	7. Pienso en ponerme a dieta	2	0	1	0	0	1	1	0	3	0	0	3	1	0	0
OD	11. Me siento muy culpable cuando como en exceso	3	0	3	0	0	3	2	0	1	0	0	3	0	0	0
OD	16. Me aterroriza la idea de engordar	3	0	3	0	0	2	1	3	3	0	0	3	3	0	0
OD	25. Exagero o doy demasiada importancia al peso	1	0	3	0	0	0	1	0	3	0	0	1	2	2	0
OD	32. Estoy preocupado porque querría ser una persona más delgada	3	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	3	2	0	0
OD	49. Si engordo un kilo, me preocupa que pueda seguir ganando peso	3	3	1	0	0	3	1	1	1	0	0	1	1	3	2
	Total	16	4	13	0	0	13	7	4	14	0	1	15	9	6	2

Bulimia

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
B	4. Suelo comer cuando estoy disgustado	2	0	1	0	1	3	1	0	2	0	1	1	1	0	0
B	5. Suelo hartarme de comida	2	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
B	28. He ido a comilonas en las que senti que no podía parar de comer	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	0	1	3
B	38. Suelo pensar en darme un atracón	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
B	46. Como con moderación delante de los demás, pero me doy un atracón cuando se van	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1
B	53. Pienso en vomitar para perder peso	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	61. Como o bebo a escondidas	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	total	7	0	1	3	1	9	3	0	2	4	1	4	1	1	7

Insatisfacción corporal

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IC	2. Creo que mi estómago es demasiado grande	0	0	2	0	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0
IC	9. Pienso que mis muslos son demasiado gruesos	1	2	3	0	0	3	0	0	3	0	2	1	0	2	0
IC	12. Creo que mi estómago tiene el tamaño adecuado	1	0	1	0	0	2	0	0	3	0	1	1	0	0	0
IC	19. Me siento satisfecho con mi figura	2	1	2	2	0	1	1	0	3	0	3	2	1	0	3
IC	31. Me gusta la forma de mi trasero	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	2
IC	45. Creo que mis caderas son demasiado anchas	1	0	2	0	0	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0
IC	55. Creo que el tamaño de mis muslos es adecuado	0	1	2	0	0	2	0	0	3	0	3	0	1	1	0
IC	59. Creo que mi trasero es demasiado grande	0	0	2	0	0	3	0	0	3	3	2	0	0	0	0
IC	62. Creo que mis caderas tienen el tamaño adecuado	1	1	0	0	0	2	1	2	3	0	3	0	1	1	0
	total	6	5	16	2	0	16	5	2	26	3	15	4	5	4	5

Ineficacia

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I	10. Me considero una persona poco eficaz	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	1
I	18. Me siento solo en el mundo	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
I	20. Creo que generalmente controlo las cosas que me pasan en la vida	1	1	0	0	3	2	1	0	0	0	2	1	0	3	0
I	24. Me gustaría ser otra persona	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I	27. Me siento incapaz	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
I	37. Me siento seguro de mí mismo	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	3
I	41. Tengo mala opinión de mí	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
I	42. Creo que puedo conseguir mis objetivos	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0
I	50. Me considero una persona valiosa	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3
I	56. Me siento emocionalmente vacío en mi interior	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	total	5	1	4	2	7	5	5	0	1	0	3	4	8	3	10

Perfeccionismo

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
P	13. En mi familia sólo se consideran suficientemente buenos los resultados sobresalientes	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
P	29. Cuando era pequeño, intentaba con empeño no decepcionar a mis padres y profesores	2	1	0	3	0	0	1	3	2	2	0	2	0	0	0
P	36. Me fastidia no ser el mejor en todo	3	0	1	2	0	2	1	0	2	0	0	3	1	0	0
P	43. Mis padres esperaban de mí resultados sobresalientes	2	2	2	3	0	0	1	0	1	2	0	2	2	0	0
P	52. Creo que debo hacer las cosas perfectamente o no hacerlas	2	0	0	2	0	1	1	2	0	3	3	1	0	0	0
P	63. Me fijo objetivos sumamente ambiciosos	2	0	2	3	0	0	0	3	0	2	0	3	1	0	3
	total	13	5	5	16	0	3	4	8	5	9	3	13	4	2	3

Desconfianza interpersonal

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
DI	15. Soy capaz de expresar mis sentimientos	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2
DI	17. Confío en los demás	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DI	23. Me resulta fácil comunicarme con los demás	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0
DI	30. Tengo amigos íntimos	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3
DI	34. Me cuesta expresar mis emociones a los demás	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	1	0	0	1
DI	54. Necesito mantener cierta distancia con la gente; me siento incómodo si alguien se acerca demasiado	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
DI	57. Soy capaz de hablar sobre aspectos personales y sentimientos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0
	total	7	0	0	0	3	3	1	1	0	1	5	7	3	0	6

Conciencia Introceptiva

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
CI	8. Me asusto cuando mis sentimientos son muy fuertes	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0
CI	21. Suelo estar confuso sobre mis emociones	1	2	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
CI	26. Puedo reconocer las emociones que siento en cada momento	2	1	1	0	2	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0
CI	33. No sé qué es lo que ocurre en mi interior	2	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	2	1	0	2
CI	40. No sé muy bien cuando tengo hambre o no	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	3
CI	44. Temo no poder controlar mis sentimientos	0	0	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
CI	47. Me siento hinchado después de una comida normal	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0
CI	51. Cuando estoy disgustado no sé si estoy triste, asustado o enfadado	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	2	2	0	0	2
CI	60. Tengo sentimientos que no puedo identificar del todo	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	1	2	0	0
CI	64. Cuando estoy disgustado, temo empezar a comer	3	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0
	total	14	6	6	0	5	5	12	0	1	1	5	10	7	3	7

Miedo a la madurez

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
MM	3. Me gustaría volver a ser niño para sentirme seguro	2	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3	2	0	0	0
MM	6. Me gustaría ser más joven	2	0	0	1	0	0	0	0	3	0	3	2	0	0	1
MM	14. La infancia es la época más feliz de la vida	2	0	0	0	0	3	1	0	0	0	3	1	0	0	2
MM	22. Preferiría ser adulto a ser niño	1	0	3	3	2	3	2	0	0	3	1	2	3	3	3
MM	35. Las exigencias de la vida adulta son excesivas	2	0	2	0	1	2	2	0	1	1	3	1	2	0	0
MM	39. Me alegra haber dejado de ser un niño	0	0	0	1	1	1	1	0	2	0	3	1	0	0	1
MM	48. Creo que las personas son más felices cuando son niños	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0
MM	58. Los mejores años de tu vida son cuando llegas a ser adulto	1	0	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	3	0	0
	total	12	0	6	7	6	10	6	0	9	5	19	12	8	3	7

Ascetismo

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	66. Me avergüenzo de mis debilidades humanas	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
A	68. Me gustaría poder tener un control total sobre mis necesidades corporales	3	2	1	0	1	3	1	3	3	3	2	0	3	2	0
A	71. Me esfuerzo por buscar cosas que producen placer	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	1	2	0	0	0
A	75. La abnegación me hace sentir más fuerte espiritualmente	2	0	0	0	1	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0
A	77. Tengo pensamientos extraños que no puedo quitarme de la cabeza	2	0	3	1	1	0	2	0	0	2	0	0	3	0	1
A	78. Comer por placer es signo de debilidad moral	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
A	84. Tengo la sensación de que todo me sale mal	2	0	2	2	1	0	2	0	0	2	3	0	2	0	2
A	86. Me siento incómodo por las necesidades de mi cuerpo	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	0	0
A	88. El sufrimiento te convierte en una persona mejor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0
	total	11	3	8	4	6	5	6	6	4	10	6	6	12	4	4

Impulsividad

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Im	67. La gente dice que soy una persona emocionalmente inestable	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Im	70. Digo impulsivamente cosas de las que después me arrepiento	1	2	3	2	3	0	0	0	0	0	3	0	0	2	2
Im	72. Debo tener cuidado con mi tendencia a consumir drogas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Im	79. Soy propenso a tener ataques de rabia o de ira	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Im	81. Debo tener cuidado con mi tendencia a beber demasiado alcohol	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
Im	82. Creo que estar tranquilo y relajado es una pérdida de tiempo	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0
Im	83. Los demás dicen que me irrito con facilidad	0	2	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	2	0
Im	85. Tengo cambios de humor bruscos	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0
Im	90. Siento la necesidad de hacer daño a los demás a mí mismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	total	6	7	9	2	6	1	0	1	0	6	3	6	6	7	2

Inseguridad social

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IS	65. La gente que me gusta de verdad suele acabar defraudándome	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
IS	69. Suelo sentirme a gusto en la mayor parte de las situaciones de grupo	0	2	3	3	3	0	1	3	2	3	3	1	3	2	3
IS	73. Soy comunicativo con la mayoría de la gente	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	1	2	0	1
IS	74. Las relaciones con los demás hacen que me sienta atrapado	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3	0	0
IS	76. La gente comprende mis verdaderos problemas	1	0	1	0	3	0	0	0	2	0	2	2	1	2	0
IS	80. Creo que la gente confía en mí tanto como merezco	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
IS	87. Prefiero pasar el tiempo solo que estar con los demás	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0
IS	89. Sé que la gente me aprecia	1	0	0	0	3	3	0	0	0	0	1	0	3	3	0
IS	91. Creo que realmente sé quién soy	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0
	total	3	3	4	4	7	5	2	5	4	5	8	10	14	8	4

Grupo II

Obsesión por la delgadez

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
OD	1. Como dulces e hidratos de carbono sin preocuparme	1	0	0	1	3	0	0	1	3	0	0	1	0	3	0	0	2	0	3	1	1	0	0	3	0
OD	7. Pienso en ponerme a dieta	3	0	3	0	0	0	0	2	2	0	0	0	3	3	0	1	3	0	3	0	0	0	0	3	3
OD	11. Me siento muy culpable cuando como en exceso	3	0	3	0	2	1	0	1	0	0	0	0	3	3	0	3	3	0	3	0	0	0	0	2	3
OD	16. Me aterroriza la idea de engordar	1	0	0	0	3	3	3	0	3	0	3	0	3	3	1	3	3	3	3	0	1	0	0	3	1
OD	25. Exagero o doy demasiada importancia al peso	0	0	2	2	3	0	0	0	3	0	3	0	3	2	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3	1
OD	32. Estoy preocupado porque querría ser una persona más delgada	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	0	3	3	0	3	3	0	3	0	0	0	0	1	0
OD	49. Si engordo un kilo, me preocupa que pueda seguir ganando peso	2	0	0	0	3	0	2	2	3	0	3	0	3	3	0	3	3	0	3	0	0	0	0	1	1
	total	10	0	10	3	16	4	5	6	16	0	9	1	18	22	1	16	20	3	18	1	2	0	0	16	9

Bulimia

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
B	4. Suelo comer cuando estoy disgustado	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
B	5. Suelo hartarme de comida	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
B	28. He ido a comilonas en las que sentí que no podía parar de comer	2	3	1	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0
B	38. Suelo pensar en darme un atracón	0	0		3	1	0	0	1	0	0	3	3	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	46. Como con moderación delante de los demás, pero me doy un atracón cuando se van	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1
B	53. Pienso en vomitar para perder peso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	61. Como o bebo a escondidas	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	total	2	3	1	3	2	1	8	7	0	2	7	4	0	3	4	8	0	0	7	0	0	0	0	0	3

Insatisfacción corporal

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
IC	2. Creo que mi estómago es demasiado grande	2	1	3	0	0	0	0	0	2	3	3	3	2	3	1	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0
IC	9. Pienso que mis muslos son demasiado gruesos	0	0	0	0	1	0	3	2	0	0	3	3	3	3	0	1	3	0	3	0	0	0	0	0	0
IC	12. Creo que mi estómago tiene el tamaño adecuado	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	3	2	0	3	0	1	0	0	0	0
IC	19. Me siento satisfecho con mi figura	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3	1	0	3	3	0	3	0	2	0	0	1	1
IC	31. Me gusta la forma de mi trasero	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	1	1	0	2	3	3
IC	45. Creo que mis caderas son demasiado anchas	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	3	3	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0
IC	55. Creo que el tamaño de mis muslos es adecuado	0	0	1	0	1	0	3	3	2	2	3	3	3	3	1	1	3	0	3	0	1	0	0	0	0
IC	59. Creo que mi trasero es demasiado grande	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	0	3	3	0	1	3	1	3	0	0	0	0	2	0
IC	62. Creo que mis caderas tienen el tamaño adecuado	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	0	2	3	3	2	3	3	0	3	1	2	0	0	0	0
	total	4	1	5	1	5	0	16	7	4	5	21	19	26	16	7	17	25	1	27	2	7	0	2	6	4

Ineficacia

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
I	10. Me considero una persona poco eficaz	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	1
I	18. Me siento solo en el mundo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
I	20. Creo que generalmente controlo las cosas que me pasan en la vida	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	3	1	0	1	0	2	0	0	0	3
I	24. Me gustaría ser otra persona	0	3	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0
I	27. Me siento incapaz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0
I	37. Me siento seguro de mí mismo	1	0	3	1	1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
I	41. Tengo mala opinión de mí	0	0	2	1	0	0	2	0	2	0	3	0	0	0	0	3	2	0	2	1	2	0	0	0	0
I	42. Creo que puedo conseguir mis objetivos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
I	50. Me considero una persona valiosa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	3	0	3	0	0
I	56. Me siento emocionalmente vacío en mi interior	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	2	0
	total	1	4	10	2	3	0	5	0	4	4	9	0	4	0	0	13	9	0	14	5	9	0	3	2	4

Perfeccionismo

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
P	13. En mi familia sólo se consideran suficientemente buenos los resultados sobresalientes	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	2	0	2	3	1	0	0	0	3	1
P	29. Cuando era pequeño, intentaba con empeño no decepcionar a mis padres y profesores	0	3	0	0	1	1	1	0	2	1	0	3	0	3	3	3	3	2	3	1	0	0	3	0	1
P	36. Me fastidia no ser el mejor en todo	2	0	0	0	1	0	3	0	2	1	3	0	0	3	1	3	1	1	2	1	0	0	0	0	2
P	43. Mis padres esperaban de mí resultados sobresalientes	0	1	0	0	0	0	0	2	3	0	0	2	0	0	3	3	1	2	0	2	1	0	0	3	1
P	52. Creo que debo hacer las cosas perfectamente o no hacerlas	2	3	3	3	2	1	2	2	3	2	3	1	0	0	2	3	2	2	2	1	0	0	0	2	0
P	63. Me fijo objetivos sumamente ambiciosos	0	3	3	1	2	1	3	1	3	1	3	1	0	0	2	3	3	1	2	1	0	0	3	2	2
	total	4	10	6	4	4	2	5	5	9	3	6	4	0	0	7	9	6	5	4	4	1	0	3	7	3

Desconfianza interpersonal

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
DI	15. Soy capaz de expresar mis sentimientos	1	0	3	0	1	0	2	0	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	1
DI	17. Confío en los demás	0	0	3	0	1	0	1	0	0	2	0	1	3	3	0	2	0	0	0	0	2	0	1	2	0
DI	23. Me resulta fácil comunicarme con los demás	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	1
DI	30. Tengo amigos íntimos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0
DI	34. Me cuesta expresar mis emociones a los demás	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	3	0	0	1	0	1	0	0	2	2	0	0	0	0
DI	54. Necesito mantener cierta distancia con la gente; me siento incómodo si alguien se acerca demasiado	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	3	1	0	3	1	0	0	0	1	0
DI	57. Soy capaz de hablar sobre aspectos personales y sentimientos	0	0	3	0	0	3	2	0	2	1	0	0	1	0	2	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0
	total	1	0	12	0	3	3	7	3	5	8	7	4	10	3	4	5	3	0	4	10	13	0	1	3	2

Conciencia introceptiva

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
CI	8. Me asusto cuando mis sentimientos son muy fuertes	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
CI	21. Suelo estar confuso sobre mis emociones	0	2	1	0	1	1	3	0	1	2	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1
CI	26. Puedo reconocer las emociones que siento en cada momento	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1
CI	33. No sé qué es lo que ocurre en mi interior	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	3	0
CI	40. No sé muy bien cuando tengo hambre o no	1	0	1	3	1	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	0
CI	44. Temo no poder controlar mis sentimientos	0	0	3	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
CI	47. Me siento hinchado después de una comida normal	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	3	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1
CI	51. Cuando estoy disgustado no sé si estoy triste, asustado o enfadado	0	0	3	2	1	2	3	3	2	0	0	2	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	3	1
CI	60. Tengo sentimientos que no puedo identificar del todo	0	0	3	1	0	0	3	0	3	1	1	1	3	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0
CI	64. Cuando estoy disgustado, temo empezar a comer	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	total	4	2	18	6	6	3	15	5	10	6	7	12	3	4	1	7	9	1	1	2	3	0	3	14	4

Miedo a la madurez

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
MM	3. Me gustaría volver a ser niño para sentirme seguro	0	0	0	0	2	0	3	0	0	1	0	3	0	0	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	3
MM	6. Me gustaría ser más joven	2	0	3	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	3	1	0	3	0	0	0	0	0	3
MM	14. La infancia es la época más feliz de la vida	0	0	3	0	0	0	3	2	3	3	3	2	0	3	3	0	0	1	1	2	2	0	2	3	3
MM	22. Preferiría ser adulto a ser niño	3	0	1	3	2	3	3	2	3	0	3	0	0	0	0	0	1	1	3	1	3	1	1	1	3
MM	35. Las exigencias de la vida adulta son excesivas	0	0	3	1	1	1	3	0	3	1	3	3	0	3	1	0	2	0	1	1	0	0	0	2	3
MM	39. Me alegra haber dejado de ser un niño	1	1	0	0	2	0	3	1	3	0	3	0	0	2	1	1	2	1	0	0	2	0	0	2	3
MM	48. Creo que las personas son más felices cuando son niños	0	0	1	0	2	0	3	2	3	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	3	0
MM	58. Los mejores años de tu vida son cuando llegas a ser adulto	2	1	2	2	1	0	3	0	3	1	3	1	3	0	2	0	1	1	0	0	2	30	0	1	0
	total	8	2	13	6	11	4	21	7	20	6	16	12	3	8	11	4	8	4	10	5	10	31	3	12	18

Ascetismo

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
A	66. Me avergüenzo de mis debilidades humanas	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	3	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0
A	68. Me gustaría poder tener un control total sobre mis necesidades corporales	1	0	3	0	3	2	3	0	1	2	3	0	3	3	0	2	3	1	2	0	0	0	3	2	3
A	71. Me esfuerzo por buscar cosas que producen placer	2	0	0	3	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3	1	0	0	3
A	75. La abnegación me hace sentir más fuerte espiritualmente	0	0	3	0	0	0	2	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0
A	77. Tengo pensamientos extraños que no puedo quitarme de la cabeza	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0
A	78. Comer por placer es signo de debilidad moral	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	84. Tengo la sensación de que todo me sale mal	1	0	3	2	1	2	3	2	2	1	3	0	0	3	3	3	2	0	0	2	2	0	0	3	0
A	86. Me siento incómodo por las necesidades de mi cuerpo	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	3	2	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	88. El sufrimiento te convierte en una persona mejor	0	0	2	0	0	0	2	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
	total	4	0	18	5	8	5	10	2	9	5	16	2	9	6	5	10	8	2	3	3	7	1	6	11	6

Impulsividad

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Im	67. La gente dice que soy una persona emocionalmente inestable	0	0	3	0	1	0	3	0	1	0	3	0	0	0	0	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0
Im	70. Digo impulsivamente cosas de las que después me arrepiento	0	0	3	0	0	2	3	0	2	0	3	3	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Im	72. Debo tener cuidado con mi tendencia a consumir drogas	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	3	0	1
Im	79. Soy propenso a tener ataques de rabia o de ira	0	0	2	0	0	0	3	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Im	81. Debo tener cuidado con mi tendencia a beber demasiado alcohol	0	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0
Im	82. Creo que estar tranquilo y relajado es una pérdida de tiempo	1	0	0	2	0	3	3	0	1	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Im	83. Los demás dicen que me irrito con facilidad	1	0	3	0	0	0	3	0	1	0	3	0	0	0	0	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0

Im	85. Tengo cambios de humor bruscos	0	1	2	0	0	0	3	0	2	2	3	3	0	1	0	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0
Im	90. Siento la necesidad de hacer daño a los demás a mí mismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	total	2	1	19	5	1	5	18	6	8	2	21	10	0	3	6	13	5	2	0	5	1	0	6	1	3

Inseguridad social

ESC	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
IS	65. La gente que me gusta de verdad suele acabar defraudándome	1	1	2	0	1	0	0	0	2	2	0	0	3	2	2	3	0	1	0	2	0	0	0	3	0
IS	69. Suelo sentirme a gusto en la mayor parte de las situaciones de grupo	1	2	0	1	2	1	2	1	2	1	3	2	3	3	1	1	2	1	3	0	0	3	2	2	1
IS	73. Soy comunicativo con la mayoría de la gente	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	3
IS	74. Las relaciones con los demás hacen que me sienta atrapado	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
IS	76. La gente comprende mis verdaderos problemas	0	0	3	2	1	0	3	0	0	2	0	3	1	0	1	1	3	1	1	0	3	0	0	1	0
IS	80. Creo que la gente confía en mí tanto como merezco	0	0	3	0	0	0	2	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0
IS	87. Prefiero pasar el tiempo solo que estar con los demás	0	0	3	0	0	2	2	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	2	0
IS	89. Sé que la gente me aprecia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	2	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0
IS	91. Creo que realmente sé quién soy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1
	total	2	3	15	3	5	4	9	4	5	11	9	8	9	7	5	6	6	6	6	7	16	3	2	8	5

Referencias

- Items con valoración negativa
- Puntuación dentro del corte sugerido por escala