

Los trastornos del comportamiento alimentario y los procesos de transmisión-adquisición de la cultura alimentaria

Eating disorders and the process of eating socialization

María Jesús Sánchez Hernández

Doctoranda. Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense Madrid.
chusa@hotmail.com

RESUMEN

Tras el alarmante incremento de los casos de trastornos del comportamiento alimentario (TCA), la mayoría de las investigaciones se han fijado en las cuestiones relacionadas con aspectos psicológicos de los afectados, recurriendo a los rasgos socioculturales sólo como factores predisponentes en términos de modelos de delgadez. La propuesta del trabajo de campo realizado y citado en este artículo como base de la investigación sobre los TCA, propone practicar cierta ruptura epistemológica con los predicados dominantes en los estudios epidemiológicos, para revisar la sintomatología de estos trastornos. Las reflexiones finales proponen una visión más crítica con la definición clínica y una reconstrucción de los contextos de socialización alimentaria, por cuanto las pautas restrictivas y la ingesta compulsiva parecen formar parte de la tendencia generalizada.

ABSTRACT

Recently, the majority of Spanish researchers have focused on questions related to the psychological aspects of people affected by eating disorders (ED), because of the alarming increase of such disorders; at the same time, researchers refer to socio-cultural characteristics only as predisposing factors in terms of models for thinness. The proposal of fieldwork mentioned in this article is presented as the basis for the investigation on ED, and suggests to develop an epistemological rift with the dominating premises in epidemiological studies. This allows us to re-evaluate the symptomology of these disorders. The final reflections introduce a more critical vision of the clinical definition and a reconstruction of the contexts of eating socialization, since restrictive diets and compulsive eating seem to form part of the predominant trend.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

alimentación | trastornos alimentarios | cultura alimentaria | feeding | eating disorders | feeding culture

Introducción

Tal y como se descubre a partir de los más recientes informes sobre anorexia nerviosa y bulimia en la población española, el número de casos no ha dejado de crecer (la proporción de enfermos se ha triplicado desde junio de 1998 a junio de 1999 al pasar de 250.000 a más de 750.000 personas afectadas) (1) y se prevé que en los próximos años seguirá creciendo (Gandarillas *et al.* 2000). Si bien a este tipo de trastornos se le adjudica un origen multifactorial, a la hora de explicar el enorme aumento de casos sólo acaecido a finales del siglo pasado (2), se ha destacado la importancia de los predisponentes y entre ellos los denominados *culturales*, definidos como presión social primando modelos de delgadez (Gandarillas *et al.* 2000: 11). Por lo que, a primera vista, el estudio de dichos factores parece el ámbito legítimo de las ciencias sociales y entre ellas, disciplinas como la antropología social; así pues se trataría de acotar esas diversas influencias sociales en las que dominan las ideas de delgadez como ideales y poner en funcionamiento la imaginación sociológica para encontrar la conexión entre la anorexia nerviosa y la bulimia con aquéllas. El objeto de estudio así definido para la investigación etnográfica resultaría de gran interés por cuanto permitiría contemplar diversas tendencias en el imaginario cultural de la población en un determinado momento y las posibles consecuencias de determinadas imágenes y propuestas, pero guarda un sesgo importarte a priori, al aceptar las premisas que definen la etiopatogenia de los citados trastornos, esto es, acepta los predicados del cuerpo de especialistas

legitimados (psiquiatras, psicólogos, endocrinos, etc.) al apuntar las posibles causas, sin poner en cuestión el propio discurso biomédico (3) como construcción sociocultural con unas coordenadas determinadas en el espacio y en el tiempo. Es, por tanto, preciso practicar cierta ruptura epistemológica con los supuestos enunciados por dicho discurso, en virtud de poder presentar un análisis certero en términos antropológicos y para ello es imprescindible que esa ruptura y su subsiguiente vigilancia se practiquen desde un primer momento con la propia definición de la enfermedad y con el de sus posibles causas. Para el caso concreto de la anorexia nerviosa ya señalaba Gracia Arnaiz (2002) como el discurso dominante se había psiquiatrizado tiempo atrás (desde el siglo XIX), apuntando la falta de racionalidad de las afectadas, ya que estaban dispuestas a renunciar a una conducta lógica a favor de su bienestar físico y mental, practicando conductas desviadas que sólo se debían a la constitución del cuerpo femenino como rasgo problemático y recurrente (mal adaptado). Así mismo en la actualidad se ha diseñado un perfil epidemiológico de población en riesgo que da buena cuenta del tipo de sesgos a los que me refiero: se habla de mujer, adolescente, blanca caucásica, clase, media, etc. Dicho perfil se remite a las estadísticas oficiales realizadas a partir de los ingresos hospitalarios, lo que deja fuera a los posibles afectados que no acudieron a la consulta o aquellos a los que no se les diagnosticó el trastorno: lo que resulta de vital importancia cuando la tendencia generalizada entre los afectados es negar su dolencia y ocultar los síntomas (buena parte de ellos son ingresados por los síntomas derivados de su inanición: bradicardia, disfunciones hormonales, etc.). Así pues reunir las características que tienen en común la mayoría de los afectados diagnosticados y exponerlas como el perfil de riesgo, sólo nos da cuenta de cómo hasta ahora se presenta la enfermedad o el conjunto de síntomas, sin prestar atención a otras posibles manifestaciones individuales o particulares.

La investigación epidemiológica

Con la intención de revisar tal perfil y poner a prueba sus características me propuse realizar una investigación etnográfica que intentase practicar dicha ruptura con el discurso dominante, lo que podría denominarse en la línea de Menéndez (1998) un tipo de epidemiología sociocultural, en busca de las causas estructurales y de las inmediatas que se vinculan al inicio y mantenimiento del trastorno. Así, comencé mi trabajo de campo con una población de escolares entre 12 y 14 años en el distrito centro de Madrid (4). Me parecía interesante empezar una *investigación transversal* que recogiera los antecedentes y la evolución temporal de los sujetos en grupos de riesgo, y de esta manera hacer posible una identificación más amplia de las situaciones vividas en el proceso de la adolescencia que pudieran verse relacionadas con esas conductas pertenecientes al ámbito de la alimentación. Se trataba de revisar las posibles manifestaciones del trastorno sin considerar a priori que pudieran tratarse de conductas desviadas o enfermizas, sino de plantear una investigación que revisase las prácticas que se consideran de riesgo como las pautas de atracón y las restricciones alimentarias en el propio contexto de socialización de los sujetos. Por otro lado, tenía en cuenta los criterios de desarrollo psicosocial (Piaget e Inhelder 1984), pues tal y como se plantea en estudios como el de Conde y Camas (1997: 27), a esas edades y en países como el nuestro, los escolares (5) comienzan a ganar cuotas en *autonomía* a la hora de decidir sobre sus hábitos y prácticas, pero aún mantienen muchas de las restricciones de períodos anteriores. Lo que resultaba fundamental para mi trabajo por cuanto en el origen de los trastornos alimentarios se habían destacado ciertos rasgos problemáticos relacionados con esa consecución de autonomía en la etapa adolescente (6). Así, conectar el análisis de los procesos de socialización ligados a la cultura alimentaria con el período preadolescente, como el momento en el que empiezan con frecuencia la negociación en cuanto a las normas básicas, así como determinadas estrategias de aceptación y adaptación más flexible, me parecía que permitiría profundizar en el conocimiento de los procesos de adquisición, aprendizaje y transmisión de conocimientos, prácticas y valores acerca de la alimentación que pudieran estar influyendo en la aparición de los trastornos. No estoy diciendo con esto que esté de acuerdo en "problematizar" el período adolescente como fase crítica por sí misma (7) en el desarrollo del individuo, sino que entiendo la adolescencia y la juventud como elaboraciones socioculturales que en el caso español se constituyen como etapas diferenciadas de otras en la vida del sujeto socializado, con sus propias normas de conducta y características.

Mi proyecto tenía como objetivo analizar los antecedentes directos de lo que se considera el período de máximo riesgo (los 14 años) y comparar los resultados de otra investigación epidemiológica (la de Gandarillas *et al.* 2000) que había intentado medir la prevalencia de los citados trastornos en una muestra de escolares del instituto que yo había elegido. Para dicho trabajo se habían distribuido cuestionarios autoadministrados entre los escolares (de 14 años en adelante) en diferentes centros de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. Mi trabajo pretendía así comparar los resultados de dichos cuestionarios con una muestra de escolares de 1º de la ESO a través de la observación directa de sus prácticas y con otras técnicas de investigación que me permitieran dar cuenta de su proceso de enculturación alimentaria. Con la intención de realizar un análisis que pudiera dar cuenta de los procesos que pueden originar los síntomas de los trastornos alimentarios era imprescindible reconstruir el proceso de enculturación alimentaria (8) y no solamente ir en busca de las prácticas que pudieran relacionarse con la aparición del trastorno una vez diagnosticado. El interés por tanto de mi investigación se centró en los procesos de transmisión-adquisición de prácticas y representaciones de la cultura alimentaria en el grupo de escolares, por lo que mi objeto de estudio no se remitió únicamente a las prácticas o discursos que pudieran relacionarse con la aparición de trastornos de la conducta alimentaria, sino al estudio de los procesos a través de los cuales se produce esa enculturación.

Los procesos de transmisión-adquisición de conocimientos y prácticas relacionados con la cultura alimentaria

La definición de tales procesos no alberga una división estricta entre transmisión y adquisición sino que se han de pensar como un continuo, en el que se entiende que sería imposible transmitir cultura sin transformarla, al menos en algún grado, y que es imposible también adquirir (o aprender) cultura sin transformarla, al menos en algún grado, en el propio proceso de adquisición (o de aprendizaje). *Adquisición y aprendizaje implican el filtrado de los nuevos contenidos a la luz de los esquemas previos, así como la reorganización de éstos ante el impacto de aquellos.* Un agente transmisor ejerce una *doble influencia modificadora sobre el contenido cultural que transmite*; por un lado, para poder transmitir ese contenido tuvo antes que adquirirlo o aprenderlo, por lo que desplegó sobre él la acción antes señalada; por otro, máxime cuando la intencionalidad es alta, el propio proceso de transmisión obliga a alterar el contenido transmitido a fin de lograr los propósitos del transmisor (9) (García Castaño y Pulido 1994: 96).

Así mismo coincido con Piaget (en Martí 2000: 104) al pensar que ninguna transmisión de conocimiento se convertirá en verdadero conocimiento desde el punto de vista del sujeto a menos que éste la *filtre, la reelabore, la asimile, la digiera y la modifique a su manera.* También el sujeto de la propuesta de Vygotsky (Martí 2000: 105) encaja con las premisas iniciales de este trabajo, por tratarse de una elaboración definida en términos de un *productosociocultural, consciente, semiótico y adaptado* (10). De este modo, la teoría vygotkiana piensa en el sujeto como *producto sociocultural* por entender el proceso de desarrollo del individuo como aquel inconcebible al margen de determinadas formas de relación social que hacen posible el progreso individual. En su opinión, el desarrollo precisaría de los otros (como representantes y herederos de un pasado cultural determinado), donde hay que buscar el impulso decisivo que explicaría el que el individuo se convierta en persona culta, autónoma y consciente (en Martí 2000: 105). El desarrollo sería inconcebible al margen de los instrumentos mediadores de origen cultural.

Mi análisis de los datos obtenidos a través de las técnicas de investigación se elaboró a partir de la propuesta de Strauss y Quinn (en García Castaño y Pulido 1994: 86-87) al precisar que toda investigación dedicada a la procesos de transmisión-adquisición ha de dar cuenta de los siguientes aspectos: 1) el *acceso* que tienen los que están aprendiendo a los contenidos que se pretenden investigar, 2) de qué *factores* depende tal acceso, 3) las *analogías* que se emplean para completar la falta de información, 4) la *diversidad* de informaciones para un determinado dominio de conocimiento y 5) la *motivación* que guía el interés de quien aprende y de quien enseña.

1. Acceso de los escolares a los contenidos y prácticas. Factores de los que depende tal acceso

Tanto el acceso a los contenidos de la cultura alimentaria como los factores que lo determinaban en el caso de los escolares estaban relacionados con lo que llamaré *edad percibida*: aunque no todos tenían la misma edad (estaban entre los 12 y los 14 años), entre aquellos que tenían la misma edad, había diferencias considerables en cuanto a su edad percibida. Algunos de ellos con 12 años eran considerados más mayores por parte del grupo de pares que sus compañeros de igual edad, lo que explicaban diciendo que esto se debía a sus actividades e intereses (marcaban una clara distinción entre lo que consideraban cosas de mayores y cosas de niños (11)). Esto no significa que todos estuvieran de acuerdo con tales clasificaciones, generalmente los señalados como más pequeños por sus compañeros no aceptaban de buen grado tal definición: sin embargo, la relación más conflictiva en este sentido solían mantenerla con sus familiares por cuanto estas clasificaciones solían emplearse como justificación para restringir su autonomía y movimientos. Tanto en el grupo de iguales como en sus casas, los escolares encontraban serias limitaciones a su aprendizaje en términos de alimentación cuando se les consideraba demasiado pequeños por parte de los adultos con los que convivían: lo que parecía llevar implícito que cuando crecieran no habría problema en que aprendiesen dichos contenidos. Esto solía relacionarse con los peligros asociados a los electrodomésticos que se emplean en las labores de elaboración y preparación de los alimentos, pero no eran éstos conocimientos (los relativos a la cocina y preparación) los únicos que se veían restringidos, puesto que otros contenidos relacionados con las propiedades otorgadas a determinados alimentos tampoco eran facilitados de mejor manera. Éste era el caso de los alimentos como remedios curativos: pondré un ejemplo, algunos de los escolares hablaron de las propiedades de los huevos a la hora de sanar síntomas como el mal de ojo, lo que se incluía en una práctica ritual realizada por alguna de las mujeres de la familia con conocimientos especializados y a la que muy pocos tenían acceso. Para algunos de ellos, sobre todo las chicas, las concepciones acerca de su edad resultaban confusas por cuanto tiempo atrás viviendo en sus países de origen habían adquirido responsabilidades en cuanto a las tareas relacionadas con la alimentación, que al llegar a España les habían prohibido realizar: lo que solía estar relacionado con sus cuidadores, mientras que en sus países de origen se habían quedado con las abuelas maternas, más dispuestas a delegar tareas domésticas, en España vivían con sus madres no tan dadas a permitirles determinadas manipulaciones en la cocina. Sólo cuando se les consideraba lo suficientemente mayores, sobre todo en el caso, de las chicas podían esperar que sus preguntas respecto a los alimentos que engordan (12) (era una de las cuestiones para ellas más relevantes) fueran respondidas; en caso contrario se les aconsejaba que esperasen, en tanto se privilegiaba un discurso que relacionaba la alimentación correcta con su crecimiento y desarrollo.

Así mismo en el grupo de iguales su acceso a determinados conocimientos sobre alimentación también se veía limitado en función de su edad percibida, como cuando intercambiaban consejos dietéticos para adelgazar y que no solían compartir con los considerados pequeños. Esta restricción resultó ser una forma de mantener en privado y con el grupo de amigos, su interés por esos temas, ya que dejaban traslucir cierto tipo de información acerca de la valoración que hacía de su aspecto físico y de su insatisfacción con respecto al mismo.

Por otro lado, el género de los escolares apareció como otra variable en buena medida relacionada con el acceso. Aunque muy pocos de ellos hablaban abiertamente de lo que pensaban de su aspecto físico o de su imagen corporal, la mayoría durante las entrevistas se mostró descontento con ellos, hablando de lo acomplejados que les hacían sentir lo que consideraban unos kilos de más; sólo cuando se reunían los grupos de amigas comentaban estos aspectos (las dietas o los trucos para adelgazar). En sus casas eran ellas también las que en comparación más posibilidades tenían de preguntar y aprender sobre alimentación y dietética, ya que eran las que en comparación con sus compañeros más tareas relacionadas solían realizar; también eran las que más tiempo podían pasar escuchando a sus madres hablar de alimentación con las otras mujeres de la casa en los espacios especializados (como la cocina),

puesto que por su condición de mujeres de la familia formaban parte del grupo por adscripción.

El número de hermanos y la posición en cuanto a ellos del escolar fue otro asunto a tener en cuenta a la hora de comprender sus posibilidades de adquirir conocimientos. En caso de ser el mayor de varios hermanos sus posibilidades se incrementaban por cuanto los adultos en la casa le podían hacer responsable de diversas cuestiones relacionadas con la alimentación y se mostraban más solícitos a sus demandas de información. En caso de ser varios hermanos, era importante como ya decía hace un momento tener en cuenta el número de varones y mujeres: en caso de ser menos mujeres en la casa, era más probable que los escolares pudieran tener mayor acceso a los asuntos relacionados con la alimentación y la cocina.

2. Agencias transmisoras

En cuanto a las agencias transmisoras de conocimiento podrían distinguirse por su capacidad de influir en los repertorios de los escolares dependiendo de los contextos en los que se encontrasen. Para la mayoría, en presencia de sus iguales tanto en el patio del instituto como fuera de él, los repertorios más recurrentes eran los relacionados con la alimentación y la adolescencia, o ellos como escolares (qué es conveniente y adecuado comer en el patio, por ejemplo). El repertorio de conocimientos sobre alimentación que solían emplear en esos casos se refería sobre todo a sus términos nutricionales; es decir, a cómo afectaría a su estado de salud. Por otro lado, en determinados grupos sobre todo entre los formados por las chicas, el repertorio dominante era el que relaciona la alimentación con el aspecto físico. En general, todos aceptaban con pocas dudas que cierto "sobrepeso" en alguno de sus compañeros de aula se debía comer en exceso. Este repertorio dominante en los contextos donde compartían tiempo con el grupo de iguales no era el mismo que el que aparecía en sus casas (allí no solían estar con ellos), donde solía ser el de la alimentación en conexión con la salud; sus familiares solían destacar la importancia de la alimentación con respecto a su desarrollo en la pubertad y como etapa del crecimiento. Casi todos estaban acostumbrados a acudir con cierta regularidad al médico para certificar que su desarrollo en la pubertad era normal y para que el especialista valorase dicho estado de salud y crecimiento en cuestiones de alimentación y nutrición. En tanto el discurso dominante era el biomédico, relacionando el bienestar físico con la alimentación, mantenido por parte de los profesores y de sus familiares, para muchos de los escolares el más interesante era el que tenía que ver con los efectos de la alimentación sobre la apariencia física. Además es importante señalar que por parte de sus cuidadores era relativamente frecuente premiarles con alguno de los alimentos que calificaban como poco saludables (dulces sobre todo), cosa que los escolares no dijeron percibir como incoherente, sino en respuesta a un momento de celebración o excepcionalidad para el que también había algún alimento especial. Tal y como plantea Barthes "alimentarse es una conducta que se desarrolla más allá de su propio fin, que sustituye, resume o denota otras conductas; y es en esta medida que constituye un *signo*" (en Contreras 1995: 21).

De la relación que mantuvieran los escolares con sus familiares dependían también sus posibilidades de adquirir conocimientos alimentarios. Como decía hace un momento, muchos escolares durante las ausencias prolongadas de sus madres habían afianzado los lazos con las abuelas maternas, convirtiéndose en la figura protectora principal frente a la madre, que colocaban en un segundo plano. En general las abuelas, por lo que comentaron los escolares, resultaban mucho más permisivas a la hora de dejar que los escolares entrasen en la cocina o intentasen preparar algunos alimentos. Parece que muchas de ellas habían estimulado este tipo de actividades entre sus nietos, sobre todo entre las chicas. La actitud de estas mujeres parecía determinante en cuanto a la *motivación* que los escolares mostraron en relación a los procesos de transmisión-adquisición de contenidos relacionados con la cultura alimentaria, pues al delegar algunas tareas en las nietas, habían estimulado su interés por este tipo de conocimientos. Es por esto que, a la hora de comprender los procesos de transmisión-adquisición, el investigador no sólo ha de conocer las posibilidades de acceso a determinado repertorio que tengan los escolares, los conocimientos que adquieren y cómo los elaboran, sino también cómo los usan y en qué

contextos; entender la relación que pudieran mantener esos conocimientos con las experiencias cotidianas del escolar significa comprender una nueva dimensión del proceso de aprendizaje. Las madres no solían mostrarse tan favorables a delegar las tareas relacionadas con la alimentación. Los escolares comentaron que no era tan frecuente que ellas les incitasen a la realización de este tipo de quehaceres aludiendo siempre a los posibles peligros para ellos y que eran demasiado pequeños.

Tanto la televisión como algunas revistas de temática juvenil solían ser una puerta para muchos de los que estaban interesados en adquirir conocimientos sobre alimentación. En la mayoría de los casos esos contenidos adquiridos de esa manera se referían a consejos para adelgazar y recetas de cocina. Sobre todo los anuncios publicitarios y los promociones televisivas eran los que más atención recibían por parte de los escolares, en particular aquellos dirigidos a un público adolescente o juvenil: gozaban de gran prestigio en el grupo de pares aquellos que estaban mejor informados de los nuevos productos (refrescos, dulces, etc) que salían al mercado y estaban publicitados y mejor aún quienes pudieran exhibirlos en presencia de los otros (esto es, quien pudiera pagarlo).

3. Las analogías y diversidad de información

Las analogías que empleaban los escolares a la hora de completar la información, como por ejemplo qué alimentos eran los más adecuados para comer en determinadas ocasiones estaban muy relacionadas con sus experiencias anteriores como escolares (lo que se come en el patio de la escuela y cómo). A la hora de clasificar alimentos en función de sus características nutricionales solían recurrir a los contextos en los que solían encontrarlos (por ejemplo, tanto los chupachups, como las palomitas eran frutos secos, por asociación al nombre de las tiendas donde podían encontrarlos). Aunque los repertorios de conocimiento que habían adquirido no eran iguales para todos ellos, y algunos destacaron con mucho por lo vasto de sus conocimientos esto parecía estar muy relacionado con sus motivaciones y no sólo con el acceso que tuvieran.

En cuanto a la diversidad de información a la que tenían acceso dependía en buena medida de los repertorios especializados, esto es, en caso de considerárseles escolares (por parte de los profesores o de sus cuidadores en el ámbito doméstico) sus posibilidades de encontrar información se referían sobre todo a relacionar la alimentación con el bienestar físico y mental en términos de rendimiento en la escuela, mientras que considerados como preadolescentes o adolescentes el discurso dominante era el biomédico en términos de salud y crecimiento. Sin embargo, si eran ellos los que podían decidir qué preguntar o qué saber, sus intereses corrían por otros derroteros y solían estar mucho más interesados en aprender cómo se hacían las comidas que les gustaban o cómo afectaba a su apariencia y bienestar. Los repertorios a los que tenían acceso eran bastante limitados por cuanto no se consideraba de su interés estos temas (no aparecían en los libros de texto para este curso, tampoco se incluían en los temas tratados en el aula, salvo contadas excepciones sus cuidadores no les ofrecían gran información en este sentido, sino lo referido a lo que el médico hubiese indicado).

4. Motivación

El último punto, referido a la motivación será en el que más me detenga por cuanto de interés tuvo en mi investigación, siendo además el que parece influir de modo determinante en los demás, puesto que algunos de los escolares demostraron tener acceso a amplios conocimientos sobre alimentación y sin embargo un escaso conocimiento de los mismos, lo que en buena medida parecía explicado por sus intereses y motivaciones. Las diferencias entre unos escolares y otros en cuanto a los conocimientos adquiridos sobre alimentación parecieron estar motivadas por el interés que en sus casas sus familiares demostrasen por estos temas: con pocas excepciones los escolares mostraron cierto interés que no se correspondiese con cierto estímulo por parte de sus cuidadores. En los casos en los que sus familiares le daban poca importancia este tipo de asuntos se podía comprobar con gran acierto que los escolares le dedicaban poca atención o interés. Pondré un ejemplo ilustrativo al respecto, el caso de una escolar cuya

madre era cocinera de profesión y a quien tuve oportunidad de entrevistar, decía que sí solían usar los libros de cocina que tenía en casa, pero que esto no servía para atraer la atención de su hija:

Investigadora. ¿Usan libros o recetas alguna vez para cocinar?

Informante. Sí, pero ella no le pone interés a los libros, ni nada. Tener los tengo yo ... y ahora que tenemos Internet, estuve mirando recetas, pero vamos que no, que ella no pone interés.

Sin embargo, en opinión de la chica su madre tampoco mostraba gran preocupación por estos libros:

Informante. Sí, yo, a veces, me voy en la cocina con ella.

Investigadora. ¿Y dónde ha aprendido ella?

Informante. Yo creo que lo sabe... que lo aprendió hace ya tiempo, hay algunas cosas que hace que son nuevo, con un libro...

Investigadora. ¿Con el libro y va siguiendo los pasos?

Informante. No, no suele hacerlo. Son las cosas que nos gustan.

Aunque la madre decía que intentaba estimular el interés de su hija por la alimentación y, en especial, por la cocina a través de los libros, parecía que ella no solía usarlos, por lo que a la chica no le llamaban especialmente la atención. Más que tener acceso a los conocimientos (a los libros, en este caso), lo más importante en la adquisición era la actitud de la madre en cuanto a tales contenidos.

En otros casos, las respuestas fueron bien diferentes, como decía un chico de 13 años:

Investigadora. ¿Estabas diciendo que te gusta cocinar para otros?

Informante. Sí, porque hay veces que no tengo nada que hacer, y porque me resulta divertido.

Investigadora. ¿Y quién te ha enseñado?

Informante. Tengo un libro en casa que es de 8 años a 15 años.

Investigadora. ¿Para cocinar?

Informante. Sí.

Investigadora. ¿Y cómo es?

Informante. ...que viene con dibujos. Entonces, yo, a veces, lo utilizo y, a veces, me enseña mi madre.

Investigadora. ¿Y si buscas algo en el libro, qué cosas sueles buscar?

Informante. Pues lo que le guste a mi madre

Otro escolar de 12 años decía:

Investigadora. ¿Y qué te gusta preparar cuando cocinas para otros?

Informante. Todo. Lo que me pidan.

Investigadora. ¿De todo?

Informante. Hombre, de todo, empiezo a mirar el libro de recetas, y me lo leo una vez y ya está.

Investigadora. ¿Tienes un libro de recetas?

Informante. Sí,

Investigadora. ¿Y lo usas?

Informante. No tengo uno, tengo más de 30.

Investigadora. ¿Y eso?

Informante. Uno hecho por mi abuela, después más hechos por muchos cocineros, y cada uno tiene una comida diferente.

Investigadora. ¿Hay uno que ha hecho tu abuela?

Informante. Sí.

Investigadora. ¿Para ti?

Informante. ¡Claro!

Investigadora. ¿Y qué cosas tiene?

Informante. Muchas,... porque ella también era cocinera.

Investigadora. ¿Era cocinera?

Informante. Sí, y aquí trabajó ... aquí a la esquina,.. trabajó ...en telefónica

El que se acercaran a los libros de cocina, como señalaban las entrevistas anteriores, tenía mucho que ver así mismo con las *actitudes de sus familiares*. Si sus parientes empleaban estos manuales o les incitaban para que los escolares los usaran, los chicos/as se mostraban más interesados en ellos, a través de sus recetas de cocina comprobé cómo estos conocimientos relacionados con los manuales culinarios se hacían patentes. Cuando les pedí que escribieran una receta de cocina, en las que había muy pocos detalles, sin diferenciar apartados como ingredientes, preparación, etc., averigüé que no tenían libros de cocina en casa, ni los habían tenido. En aquellas recetas donde sí apareció este formato, no todos ellos tenían libros de cocina pero sí parecieron mucho más familiarizados con los conocimientos culinarios. Parece que el empleo de esos manuales favorecía su aprendizaje y motivación para acercarse a este tipo de conocimientos. Resultó que aquellos que solían usar manuales de cocina y que escribieron con el formato de receta de cocina tenían más conocimientos culinarios que sus compañeros que no lo hicieron así. Las recetas también mostraron que muchas de las personas que eligieron escribir sobre platos de muy fácil elaboración, como los bocadillos, sándwiches, etc, tampoco tenían grandes conocimientos sobre alimentación y cocina. Las excepciones de quienes escribieron recetas como estas últimas, de platos sencillos, y que mostraron en la entrevista un amplio repertorio de conocimientos sobre alimentación, parecían explicarse por el rechazo a la escritura. Según parece muchos de éstos encontraban poco motivante escribir sobre ello, parecían considerarlo un esfuerzo en el que no podrían muchas energías, por lo que habían decidido conservar el formato de la receta de cocina, pero elegir platos muy sencillos en los que la descripción fuera muy breve.

Buena parte de *su motivación* dependía de las posibilidades de aplicación de sus conocimientos: el que pudieran usar lo que sabían se descubrió como una de las bases más sólidas para fomentar el aprendizaje. Su interés por aprender acerca de asuntos relacionados con la alimentación tenía que ver, sobre todo, con cómo podían hacer uso después de esos conocimientos. Aunque el saber alimentario, como plantea Gracia Arnaiz (1997: 100), se adquiera en muchos casos sin que en el momento de aprender exista una motivación para ejecutarlo, como cuando están en la cocina con sus madres mientras ellas preparan comida, que los escolares mostrasen mayor o menor interés por este tipo de asuntos se vinculaba con cómo valorasen sus posibilidades de aplicación. Si no tenían muchas posibilidades de prepararse su propia comida o de cocinar, etc. tampoco parecían muy interesados en aprender nada que tuviera relación (13). Así, el que se les dejase cocinar había sido fundamental para que se interesasen por los contenidos relacionados con la cultura alimentaria. Sobre todo las chicas, quienes en comparación con los chicos tenían muchas más tareas asignadas relacionadas con la alimentación, solían ser las que presentaban repertorios de conocimiento más amplios y más dispuestas a aprender nuevos contenidos, también eran ellas a las que más se solían animar a adquirir habilidades y conocimientos asociados a este repertorio, como parte de su formación como mujeres y cuidadoras. Las chicas destacaron por la atención y tiempo dedicados a adquirir conocimientos sobre cuestiones relacionadas con la alimentación y la apariencia física, no solamente en cuanto a lo referido a dietas de adelgazamiento, sino también lo que favorece la aparición de granos u otras afecciones de la piel, etc. Ellas siempre encontraron mejor aceptación en sus casas para poder preguntar a sus madres o hermanas sobre estos contenidos; lo que parecía tener que ver también con que de ellas se esperaba que pudieran transmitir esos conocimientos a otros y tenerlos en cuenta en sus prácticas y actividades en términos de cuidadoras. Las chicas en diferentes ocasiones al hablar de sus experiencias y aprendizaje culinarios señalaban como referente a sus madres, diciendo que ellas se parecían mucho entre sí, ya que a ambas les gustaba mucho cocinar: no estoy diciendo con ello que tomasen a sus madres como ejemplo, sino que en muchos casos eran un referente a la hora de explicar sus intereses (14).

En el caso de los chicos, el interés que mostraron por la alimentación también tenía que ver con la apariencia física, pues les interesaba conocer qué alimentos eran los que engordaban, pero su atención se dirigía con mayor frecuencia a conocer qué alimentos les permitirían estar en buenas condiciones para realizar determinadas actividades físicas (formaban parte de un equipo de fútbol).

Es importante destacar que muchas de las chicas experimentaron cierto incremento de peso (entre los 2 y 6 kilos) a lo largo de los 6 meses, mientras que muy pocos de los chicos engordaron más de 2 kilos. Muchos menos adelgazaron 3 o más kilos: quienes se sometieron a ciertas restricciones con tal fin, la mayoría fueron chicas. Esta diferencia por género, podría explicarse en razón de los cambios prepuberales en términos de desarrollo (el llamado estirón), en el que las chicas ganan peso a una edad más temprana que los chicos; sin embargo, otro factor parecía estar influyendo en estos incrementos de peso. Para la mayoría de las chicas, el acceso a la calle estaba mucho más limitado que en el caso de los chicos. Mientras que en la calle podían estar realizando algún tipo de actividad física, en sus casas solían pasar el tiempo aburridas y era frecuente que dedicasen buena parte de su tiempo libre comiendo, como una actividad más con la que llenar esos ratos muertos. La ingesta compulsiva durante estos tiempos, a veces también aparecía en el grupo de iguales y en la calle pero no de la misma forma, pues a solas podían prescindir de sus modales y las cantidades ingeridas solían ser muy superiores a las que comían en sus casas: también porque sus posibilidades económicas no les permitían comprar cuanto quisieran y era extraño que salieran llevando consigo alimentos de sus casas. A esas prácticas que he denominado compulsivas, por no responder al hambre o al apetito (15), les solían seguir cierto sentimiento de culpa por no ser capaz de controlar la ansiedad, ni la ingesta. Aunque casi todos estaban disconformes con su aspecto físico y más que dispuestos a transformarlo, sobre todo en cuanto a su peso, aquellos que solían realizar estas ingestas compulsivas en sus hogares solían presentar con frecuencia una baja autoestima y una escasa aceptación de sí mismos. Tal y como plantea Aranceta *et al.* (1995:34), el hambre y el apetito están íntimamente unidos a las necesidades emocionales. Es importante tener en cuenta que el alimento es rico en significado simbólico y, por lo tanto, el acto de comer puede ser también una vía de expresión o reflejo emocional de forma no consciente. Los alimentos adquieren asociaciones peculiares con las circunstancias en las que se han ofrecido o consumido. Algunas sensaciones emocionales de anhelo, deseo y compulsión originan conductas alimentarias como vía para aliviar ansiedad o tensión, proporcionar seguridad y bienestar, o bien provocar ira o frustración en otras personas (16). Así, el que estas prácticas fueran mucho más frecuentes entre las chicas no debe hacernos deducir algún tipo de peculiaridad en el carácter femenino sino devolver la atención a las circunstancias y contextos donde tienen lugar y el valor que le atribuyen quienes las realizan.

Sobre todo eran las chicas, por cuanto sus oportunidades para realizar estas prácticas eran mucho mayores que para los chicos, pasaban mucho más tiempo en sus casas a solas, podían entrar en la cocina o donde se almacenaran los alimentos con mayor facilidad (ya que eran ellas las que preparan a veces las comidas familiares). Eran ellas las que más sentimientos de culpa solían confesar en cuanto a sus "atracones", lo que parecía estar relacionado con el nivel de exigencia en cuanto a su aspecto físico por parte del grupo de iguales, aunque no solamente pues también en sus casas parecía existir cierto estímulo constante en este sentido. Eran relativamente frecuente que identificasen lo femenino con determinadas pautas y comportamientos, entre ellos los modales en la ingesta, así aparecer delicada y contenida durante la ingesta en presencia del grupo de pares era requisito imprescindible para lograr la aceptación entre los escolares, puesto que ser chica y no femenina era fácilmente identificable con la categoría de "ordinaria" y de ahí a que se calificasen de "marimacho" había un paso. Estos apelativos no solamente ponían de relieve las identidades de género normativas en el grupo de pares, sino que llevan aparejados determinadas creencias como el que una chica que no considerasen femenina bien podía ser lesbiana, lo que significaría la expulsión del grupo de amigas y cierto ostracismo en el aula. Así mismo el que pensarán que una de las chicas estaba "gorda" venía a significar que comía demasiado, lo que no se correspondía con su ideal femenino en términos de delicadeza y significaba que su aceptación en el grupo también podría estar en peligro. Esas valoraciones con respecto a la apariencia física se referían sobre todo a términos comparativos, se trataba de no estar más gorda que sus amigas o que las otras compañeras en el aula: en contra de lo que se ha comentado en diversas ocasiones los modelos que aparecen con frecuencia en revistas y televisión extremadamente delgadas, eran sólo para unas pocas modelos a seguir o ideales a conseguir, más bien se trataba de no salir muy mal parado en las comparaciones con los otros integrantes en el grupo de pares. Las comparaciones que sistemáticamente realizaban considerando sus ropas, peinados y peso y las de los otros en el patio no eran un tema fácilmente obviaable por cuanto dependían en buena medida de la aceptación de sus compañeros para

mantener a salvo su autoestima.

Se mostraron siempre atentos a conocer y mantener la postura y actitud adecuadas en presencia de sus compañeros, lo que significaba en lo relativo a la alimentación que durante los tiempos de ingesta (como el recreo o durante el tiempo del ocio de las tardes) exhibir determinados modales que considerasen apropiados. Valorados por encima de otras cosas, la contención y delicadeza en la ingesta, era importante observar los modales y formas de los otros para ser capaz de imitarlos o por no menos de no transgredir la norma. Como ya señalaba más arriba, en el caso de las chicas, la no adecuación a estas normas de conducta ponía en cuestión su identidad de género, logrando cierta desaprobación generalizada en cuanto a su conducta. En definitiva la mayor parte de su atención se dirigía a obtener los conocimientos que pudieran mejorar o no empeorar su aceptación en el grupo de iguales, por lo que conocer la forma de comportarse adecuadamente era uno de sus intereses principales, lo que se correspondía con la gran atención que le prestaban a los detalles y el tiempo dedicado a la observación tanto de los otros como de sí mismos.

Otro asunto de su interés era conocer las categorías que les adjudicaban a los alimentos otras personas con las que se relacionaban (como sus familiares) pues les facilitaba la comprensión y les permitía manejar metáforas y asociaciones (era un entretenimiento corriente entre ellos jugar a poner apelativos a todas las personas que conocían). Pondré un ejemplo para ilustrar este punto. Una de las chicas de 12 años comentó que un día, hablando por teléfono con su madre mientras estaba comiendo, ésta le había preguntado con cierto sarcasmo que si no estaría comiendo hojalata. Mientras ella se reía y miraba nuestras caras de sorpresa (la mía y la de sus amigas), dijo que ella tampoco lo había comprendido en un principio; hasta que recordó que el mayor temor de su madre era que se hiciera un piercing en la lengua, así que, cuando la escuchó hablar con cierta dificultad, pensó que quizás se debía a las molestias tras la perforación. La madre estaba llamando hojalata al pendiente que traspasa la lengua y, por estar dentro de la boca, lo había presentado como algo que se come. El efecto que pretendía conseguir la madre, al plantear lo que, en su opinión, era *muy poco apropiado* (agujerearse la lengua e introducir un pendiente), lo había transferido a lo que sabía que su hija también consideraría inapropiado: "comer hojalata". Para entender lo que su madre le estaba diciendo, la escolar se vio obligada a usar las categorías de su madre de apropiado y no apropiado; lo que, por mucho que las rechazase, suponía recordarlas y tenerlas en cuenta. Al plantearlo de esta manera, la madre había logrado algo más, y era la atención de la escolar, sin embargo, cuando intentaba comentarlo de otra manera, como solía hacerlo, era frecuente que la escolar dejase de escucharla. Este recurso estilístico en forma de metáfora recuperó de forma sorprendente la atención de la escolar hacia el comentario de su madre, así como el de sus amigas.

Me gustaría destacar la importancia de este tipo de contenidos transmitidos en forma de metáfora por cuanto despiertan el lado emocional y consiguen transmitir las imágenes que proponen, así como el sistema conceptual de la persona. Como plantean Lakoff y Johnson (1980: 234): "Se considera que las palabras tiene sentidos propios en términos de los cuales se pueden expresar verdades. Usar las palabras metafóricamente es usarlas en un sentido impropio, sacudir la imaginación y por tanto las emociones y alejarnos de la verdad hacia las ilusiones". En el caso de la escolar, el que considerase que comer hojalata no solamente es inapropiado, sino peligroso, pone de manifiesto que puede entender lo que su madre opina de que se haga el piercing: lo que para Wittgenstein (en Velázquez 1990: 22) es posible gracias a los "juegos de lenguaje". El uso de las categorías de no apropiado y peligroso (17), al plantearse de esta manera, se ve reforzado porque obliga a quien las usa a comprender los sentidos bajo los que se les puede interpretar; lo que le obliga a adquirirlas. Ello no significa que el sujeto las considere válidas (y que la escolar acabe pensando que el piercing es como comer hojalata) y esté dispuesto a evaluar e interpretar el mundo bajo las que le proponen (18), pues la escolar -por ejemplo- estaba dispuesta a hacerse el piercing y seguir considerándolo apropiado.

Mencionaré un ultimo ejemplo acerca del uso de los apelativos y el uso de analogías en forma de metáfora, como formas de transmitir información y de adquirir conocimientos: también los escolares se

mostraron capaces de reelaborar lo aprendido, modificarlo en función del contexto y emplearlo de forma distinta a la transmitida. La importancia que le concedían los escolares a la imagen que los otros tuvieran de ellos, así como a que sus conductas resultasen apropiadas, se hacía patente también en el tipo de sanciones que aplicaban a los comportamientos que no consideraban adecuados: lo que en ocasiones se transformaba en un apelativo con poco cariño. Éste fue el caso de un niño primo de una de las escolares con las que tuve contacto y al que solía reprender: el motivo era que acostumbraba a llevar en la boca trozos de tela que mordisqueaba (19). La ingesta lejos de ser aprobada por sus familiares, era motivo de reprobación; y para su hermano y su prima, en particular, había sido el motivo para apodarlo *polilla*. Ninguno de los dos estimaba esta práctica del niño. Siempre que le veían metiéndose en la boca la manga o el cuello del jersey que llevaba puesto, le recriminaron su conducta, diciendo que parecía "un muerto de hambre". Para los dos, el que se comiera la ropa no sólo era inapropiado por cuanto el tejido no quedaba bajo la categoría de comestible, sino que además les parecía que podía ser malinterpretado en términos de prestigio social. Para ellos, el que el niño comiera ropa podía ser entendido como que no tenía otra cosa que comer o que no le daban lo suficiente. Así, a ellos, con quienes estaba emparentado, les dejaba en muy mal lugar. Además, el que fueran mayores que él les colocaban en una posición comprometida, pues de alguna manera, se sentían responsables de su bienestar, en general, y de lo que ingería, en particular (20).

La forma que tenían de mostrar su rechazo a través del apelativo (*polilla*) funcionaba como sanción social para que el pequeño dejase de comer. Aunque no surtió siempre el mismo efecto, pues a veces el pequeño se daba la vuelta y seguía a lo suyo, lo que pretendían al identificarle con un insecto (que les resultaba de lo más desagradable), era que el niño se sintiera rechazado y que modificase su conducta. Esta costumbre de poner apelativos a ciertas personas que exhibían determinadas conductas reprobables, era de lo más frecuente entre los escolares. Una vez elegido el nombre a partir de la observación de las conductas de la persona, el apelativo se iba cargando de significados que, en principio, no tenía. Motes y apelativos peyorativos servían para dejar constancia de cuál era su opinión acerca de la persona en cuestión; que lo usaran en presencia de ésta dependía de la reprobación y el ánimo de que cambiara su comportamiento. A veces, sin embargo, sólo pretendían molestar y llamar la atención, es decir, usaban dichos apelativos como una forma de diferente de dirigirse unos a los otros. Teniendo en cuenta la importancia que prestaban a lo que los demás pensasen sobre ellos, a su imagen personal, este tipo de apelativos suponía un *estigma diferenciador* para muchos de ellos.

Para concluir me gustaría devolver la argumentación al principio de estas líneas para apuntar la importancia de los procesos de transmisión-adquisición de la cultura alimentaria en relación con trastornos como la anorexia nerviosa poniendo de relieve los contextos de socialización en los que los sujetos adquieren tales contenidos. Puesto que las líneas dominantes (tanto las que recorren el discurso biomédico -modelos conceptuales como el genético, el cognitivo-conductual, etc. Como las del discurso feministas, aludiendo a la relación de dominación que se ejerce sobre los cuerpos de las mujeres desde tiempos inmemoriales), al buscar rasgos psicológicos e individualizar estas patologías en sus síntomas sin considerar las posibles conexiones con la alimentación y el aprendizaje (21) que supone se corre el riesgo de abandonar la posibilidad de profundizar en nuestro conocimiento sobre dicho trastorno y sobre su posible etiología. El que el porcentaje de mujeres diagnosticadas sean muy superior al de hombres puede explicarse de diferentes maneras, pero no considerar la ideología que recorre la adjudicación de tareas en el ámbito doméstico es obviar lo evidente (22).

. El que para las escolares fuera comer, un recurso aceptado para moderar y canalizar su ansiedad en sus casas, mientras que los chicos poseían además de ése otros recursos (tenían mayores posibilidades de salir a la calle), podría ayudar a explicar las relaciones que conectan ciertos rasgos de emotividad con la alimentación (Cencillo 1993). Conocer y entender los factores emocionales que dominan nuestra relación como seres humanos con la comida podría permitirnos comprender cómo los hábitos y actitudes de los afectados por los trastornos del comportamiento alimentario cobran sentido en sus propios términos. Como lejos de poder considerarse un acto natural, la ingesta es mediada por elaboraciones culturales que determinan nuestros comportamientos y actitudes, como en el caso de los escolares, por ejemplo, por

encima de otras cosas (comer su palto preferido) valoraban las ocasiones en las que podían compartir la ingesta con otros miembros de la familia; como hay *factores emocionales* relacionados con los alimentos y como de vuelta la importancia de la comensalidad en nuestra relación con la comida (recordemos que los atracones, tanto en el caso de los escolares como los practicados por bulímicos son siempre practicados a solas). Como señala Hamblin (1995: 220), el apetito sería vulnerable a la ideación y al humor así como a los estados fisiológicos.

Así mismo es importante reconocer la influencia de los discursos dominantes en lo referente a alimentación, entre los que destaca el biomédico, ya que fomenta y mantiene en gran medida unos estándares de peso y altura que promocionan una apariencia delgada como la saludable y la más deseada, y que por ser el hegemónico (como pude apreciar entre los escolares y sus familiares) tiene la capacidad de afianzar determinados ideales y creencias. Muchas de las clasificaciones que mantenían los escolares con respecto a los alimentos y sus categorías provenían de determinadas informaciones difundidas por especialistas en nutrición y medicina, en las que se podían distinguir alimentos por su mayor o menor contenido kilocalórico y que clasificaban en función de si engordaban más o menos: sistemáticamente los que pensaban que engordaban eran categorizados como malos y a eliminar de sus dietas para adelgazar, del mismo modo que asociaban el que uno de ellos fuera más gordo con que comiera demasiado. El que considerasen algo como malo para adelgazar, no significaba que lo fueran a eliminar inmediatamente de su ingesta, pues ésta en caso de poder elegir estaba dominada por sus gustos y preferencias, pero en caso de ingesta compulsiva eran los más frecuentes: dicho de otra manera, los alimentos prohibidos o a los que de alguna manera les otorgaban un peligro (engordar) en casos excepcionales se convertían en los preferidos. Ese valor simbólico de los alimentos que se prohibían para poder adelgazar (o simplemente para no engordar) aparecía manifiesto durante los estados de ansiedad, en los que elegían entre otros, éstos como forma de satisfacer sus deseos y rebajar dicha ansiedad. Alimentos como los bollos o las galletas a los que habían renunciado, o por lo menos lo habían intentado se convertían en esas ocasiones en los más consumidos y los más deseados, lo que se corresponde con los consejos sobre nutrición y obesidad: no cualquier alimento dulce satisface la demanda de la ingesta compulsiva, podrían haber sido frutas de sabor dulce, sino que recurrían a los alimentos que habían descartado por sentirlos enemigos para sus fines (no engordar o adelgazar). Finalmente, es preciso contextualizar los propios trastornos de la conducta alimentaria, pues sólo aparecen en sociedades de la abundancia y occidentalizadas (recordemos que los primeros casos comenzaron a aparecer en países como Japón en las últimas décadas del siglo pasado) donde los ideales de belleza femenina no son los mismos aunque se vengán homogeneizando de un tiempo a esta parte, entonces ¿por qué no revisar la importancia y valor social de la alimentación en nuestras sociedades y plantear los trastornos de la conducta alimentaria como manifestaciones de diversos malestares que confluyen generando una determinada sintomatología?

En última instancia es preciso dilucidar en futuras investigaciones y en términos epidemiológicos la posible influencia de la información difundida por los medios de comunicación acerca de la anorexia nerviosa, habida cuenta de cómo se describe a sus afectados (destacando su ánimo perfeccionista y el éxito social que suelen mantener en sus relaciones), convirtiendo la enfermedad en una patología de la elite o de grupos distinguidos. Presentados así sus afectados, la enfermedad alcanza cierto prestigio social que se refuerza por la aceptación y reconocimiento que recibe quien se somete a una restricción alimentaria en aras de perder peso (es frecuente que se le indique lo bien que está o que se le comente la admiración que provoca su control del apetito y de la ingesta). Es por esto que se hace preciso revisar las posibilidades de "contagio" a partir de la imitación de los síntomas del trastorno, pues una de las primeras manifestaciones del trastorno es la sensación de control por parte del afectado: esto es, mientras copia los hábitos que sabe condujeron a otros al trastorno (y que son aceptados socialmente ya que forman parte de las prácticas y hábitos corrientes de la población, como lo es hacer dieta), piensa que él/ella no acabarán de la misma manera, porque pueden controlar tales prácticas y pensamientos. En el caso de los escolares habían oído hablar de los trastornos del comportamiento alimentario, sobre todo de la anorexia nerviosa, pensaban que podía causar la muerte, pero nunca pensaron que ninguno de ellos pudiera padecerla ya que no había forma de contagiarse (como en el caso de los resfriados o el sarampión), no encontraban un agente causante de la enfermedad, un microbio, así que atribuían el

origen de la enfermedad a algún tipo de peculiaridad del sujeto, considerando que serían sujetos desviados y que a ellos no iba a pasarles nunca.

Notas

1. La media de las tasas de incidencia anual entre los 10 y 30 años es de 17-19/100.000 en anorexia nerviosa (AN), mientras que la incidencia de bulimia nerviosa en el mismo rango de edades se ha multiplicado por tres en los últimos diez años, alcanzando una tasa de 50/100.000. Se considera actualmente que la prevalencia para la AN es del 1% y para la BN del 1-3%, siendo muy similares estas cifras en casi todos los países desarrollados. Si tenemos en cuenta los síndromes parciales, los TCA afectarían al 4,7% de las mujeres y al 0,9% de los varones.

En <http://es.salut.conecta.it/descripcionanorexia.htm> y <http://es.salut.conecta.it/bibliometria.html>

2. Hay que señalar en este punto que las tasas de incidencia de este tipo de trastornos podrían verse afectadas en la actualidad con respecto a períodos anteriores, esto es, que su incremento reciente, podría explicarse en relación con una mejor detección y diagnóstico, debido a la mayor divulgación de información de los TCA y a que se acuda con mayor frecuencia a la consulta del médico, es decir a la detección precoz de los mismos: por lo que no podemos afirmar con completa seguridad que el incremento tenga únicamente otros factores sin considerar éste.

3. Tanto la anorexia nerviosa como la bulimia han sido clasificadas como trastornos del comportamiento alimentario (DSM-IV) o bien como trastornos asociados a disfunciones fisiológicas y a factores somáticos (CIE-10).

En http://www.psicoadactiva.com/cie10/cie10_31.htm

4. Antes de iniciar la investigación y como propuesta a la hora de definir objetivos y los modos de alcanzarlos, elaboré un proyecto en el que había dispuesto que realizaría mi trabajo de campo durante los seis meses siguientes entre preadolescentes con menos de 14 años. Esas edades que había seleccionado se correspondían con el umbral de riesgo antecedente para los trastornos alimentarios surgidos en la adolescencia, pues numerosos autores habían situado como edad media de la aparición de los trastornos los 13 o 14 años. Aunque comenzaron a surgir casos de anorexia nerviosa recientemente entre niños de hasta 9 años. La edad de riesgo de la anorexia se adelanta a los nueve años. Diario *El Mundo*, martes, 6 de julio de 1999. <http://www.el-mundo.es/1999/07/06/sociedad/6N0082.html>

Por otro lado, quiero aprovechar este espacio para dar las gracias a Maria Isabel Jociles, del departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense, por su apoyo, por su dirección del trabajo y por hacerme ver y orientar la investigación hacia los puntos de mayor interés.

5. Por ser un período de escolarización obligatoria, el Instituto de Enseñanza Secundaria ofrecía excelentes oportunidades de realizar una observación directa de sus prácticas e iniciar un primer contacto con el grupo de pares que no excluyó otros espacios de socialización.

6. Manifestándose en la etapa precedente (preadolescente) una vivencia de la escisión y separación entre el adentro-afuera, entre el mundo interior y el exterior, con cierta orientación general hacia el exterior y desarrollo de una tensión entre los intentos de controlar y de adaptarse al mundo exterior (Conde y Camas 1997: 25).

7. Como se acepta frecuentemente en los predicados de la psicología evolutiva y las ciencias aplicadas a la educación.

8. Entendiendo por enculturación los procesos mediante los cuales cada individuo adquiere la cultura propia de la sociedad en la que nace; me refiero a los procesos de transmisión e incorporación de los

rasgos culturales específicos del grupo en que crece el niño referentes a la conceptualización y la organización de la alimentación, es decir alusivos a qué es comestible, en qué ocasión y por parte de quién (Carrasco1993, en Carpena1999: 359). Así, partiendo de la concepción de García Castaño y Pulido (1994: 10): la transmisión-adquisición de la cultura (en este caso, la alimentaria) estaría constituida, por un lado, por todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones, costumbres y formas de comportamiento, en general, a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e incluso a miembros de otros grupos y, por otro lado, por los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc.

9. Los escolares también se presentaron como transmisores de conocimiento para otras personas en el ámbito doméstico, como sucede en el siguiente caso, en que una chica cuenta una anécdota que tuvo lugar con su hermano menor:

Informante: Y yo a las patas las cogía así y se lo metía en la boca a mi hermano (risas), a mi hermanastro (risas). Y yo le digo no, es pollo, comételo, cómelo. Le digo ¡qué rico! (risas). Todo crudo así.

Esta chica, que pensaba que no era apropiado comerse las patas del pollo, bromea con su hermanastro, intentando convencerle de lo contrario. Lo que también es una forma de aprender qué es apropiado comer y qué no: la actitud de la escolar delata sus intenciones. Tal y como plantean Castaño y Pulido (1994: 96), de la intencionalidad del transmisor dependerá que éste transforme los contenidos transmitidos para lograr sus objetivos. Aunque esta chica no parecía tener intención de enseñar a su hermano qué partes de pollo eran comestibles y cuáles no, este tipo de situaciones son frecuentes a la hora de transmitir este tipo de contenidos, pues la actitud del transmisor que sanciona la respuesta del que aprende influirá en los contenidos que se adquieren. Que el hermanastro vea a su hermana con una sonrisa muy probablemente le hará dudar de la veracidad de lo que le dice. Y por otro lado, si acepta lo que le da a comer no recibirá la aprobación de su hermanastra, sino el ridículo por lo inapropiado de su ingesta. Cuando la escolar pretende que su hermanastro se coma lo que le ofrece, está jugando con las características propias del proceso de transmisión-adquisición. Ella sabe que lo que su hermanastro acepta como comida, en buena medida, depende de lo que le han enseñado, de lo que le dicen que se come y lo que no. También sabe que el que su hermanastro acepte lo que se le propone como comida está en función de la presión que se ejerza. Cuando decide gastarle una broma metiéndole en la boca e instándole a que se coma algo que ella piensa que no es adecuado (como las patas crudas del pollo), está jugando con lo que piensa que es inapropiado y en cómo funciona el proceso de aprendizaje alimentario.

10. En tanto que consciente, el modelo de sujeto de Vygotsky revisa los aspectos intencionales y conscientes, no por negar la posibilidad de otros no conscientes, sino porque su investigación se traza del lado de la educación formal y en relación a los aspectos susceptibles de control y elaboración consciente.

11. El que uno de ellos ingiriera tipeg como forma de romper el ritmo de una de sus clases, para muchos de ellos fue una niñería, los que se consideraban a sí mismos más mayores, mientras que fumar constituía un hábito de mayores para los mismos.

12. En los casos en que habían cambiado de país, las madres, en general, dedicaban en la actualidad menos tiempo del que habían dedicado antes a enseñar a los escolares; lo que parecía deberse a la falta de tiempo, debido a sus obligaciones laborales. Todas las madres de los escolares, menos dos, trabajaban en la actualidad fuera del hogar familiar; mientras que, en sus países de origen, muy pocas de ellas lo habían hecho; lo que explicaría, en buena medida, que pudiesen dedicar mucho menos tiempo a su llegada a España a las tareas propias de la alimentación y, en particular, a enseñar a sus hijos e hijas asuntos relacionados con ésta. En el caso de los dos chicos de 12 años con madres dedicadas por entero a las tareas domésticas, los dos comentaron que pasaban mucho tiempo en la casa con ellas viendo cómo preparaban las comidas. El tiempo disponible resultó ser un factor elemental para explicar las posibilidades del escolar de adquirir conocimientos, prácticas, etc. en relación a la alimentación. El papel de la familia como principal agencia socializadora en relación a este ámbito de conocimiento aparecía también en la interacción en el grupo de pares y fuera del contexto familiar: aquéllos con más

posibilidades de presenciar diferentes situaciones alimentarias en el contexto familiar mostraron un repertorio más amplio de conocimientos alimentarios.

13. La aplicación y uso de este tipo de conocimientos podía aparecer en los diferentes contextos en los que los escolares se encontrasen. Como en el caso de una chica, cuya madre tenía una pizzería, la elección de los alimentos que consumía en el tiempo que pasaba con sus amigos fuera del instituto dependía mucho de la experiencia y conocimientos adquiridos en el establecimiento de su madre; con un vistazo era capaz de decir qué alimentos se habían usado y cuál había sido la elaboración de muchos de los comestibles que adquiriría. Lo que determinaba en buena medida sus compras y consumo, y también el de sus amigos por cuanto consideraban importante su opinión en función de los conocimientos y la experiencia de los que hacía gala. Resulta evidente que cuanto mayor fuera el repertorio del que dispusiera el escolar más posibilidades tenía de tomar sus propias decisiones en cuanto a su ingesta y consumo.

14. Esta identificación con sus madres y el rol que éstas desempeñaban influía en sus intereses. Las conclusiones de mi trabajo no pueden ahondar más en estas cuestiones por cuanto no eran objeto de mi estudio y tampoco realicé una observación directa más que en un caso, pero sería interesante profundizar en estos asuntos relacionados con los procesos de transmisión-adquisición de la cultura alimentaria en el ámbito doméstico y, en particular, a partir de la relación entre madres e hijas para conocer las características de esos procesos y comprobar la posible influencia de esa relación. Por ejemplo, comprobar si, en el caso de los escolares, cobraba sentido lo que apuntaba Orbach (1986: 186) acerca del proceso de socialización en términos de género: "En el proceso de convertirse en una niña, uno está aprendiendo las formas en las que las niñas y las mujeres están en el mundo, la importancia de la preparación de las comidas en sus vidas, los significados asociados con la comida como un medio de expresión... Como resultado, la mayoría de las mujeres crecen con el deseo de adquirir este lado central en los atributos femeninos, no por la exclusión del desarrollo de otros aspectos de sí mismas, sino como parte de ser femenina".

15. Mientras que el hambre se refiere a la sensación trófica de la necesidad de comer, el apetito no es ya un estado somático carencial, sino un estado consciente caracterizado por el deseo de comer, estrechamente condicionado por una experiencia anterior y provocado por el gusto de una comida concreta (Marañón en Cruz 1991: 45-48).

16. La palabra *alimento* viene del latín *alere*: nutrir y hacer crecer (Cruz 1991: 10).

17. Estas categorías de peligroso y adecuado en cuanto a los alimentos aparecieron en otro momento durante una entrevista con una escolar, en la que ésta no fue la clasificación dominante, sino la de la comida como bien sagrado:

Informante: Y un día, que se me olvidó quitar la caca y comí caldo de pollo con caca, es que no hay que decir nada porque, si no,... lo tienes que desperdiciar el caldo, y es pecado...

Investigadora: ¿Es pecado?

Informante: (Asiente).

Investigadora: ¿Por qué es pecado?

Informante: Porque es comida de Dios. Mi abuelita decía mejor es comérselo, yo también me lo comí.

Investigadora: ¿Sí?

Informante: (Asiente): Y sin decir nada, luego, cuando ya acaban de comer, se lo dices. Si alguien le entra las ganas de vomitar, que vomite, pero no pasa nada.

Parece evidente que esta escolar sabe cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición en el caso de la repugnancia. Como no se trata de un proceso natural sin más, sino que necesita de la mediación cultural, el actor ha de conocer la existencia de los productos repugnantes para que aparezca la respuesta negativa afectiva (asco); lo que podría ocasionar una respuesta fisiológica como ella plantea (náusea y vómitos), pero el actor social precisa de tal consciencia. Incluso conociendo la existencia de tales sustancias repugnantes, el que ingiere puede inhibir la respuesta fisiológica; como ella decía: "yo también

lo comí". Es preciso, por tanto, tener en cuenta cómo cada persona evalúa estas situaciones, es decir, si por encima de la repulsión física (adquirida culturalmente), hay otras cuestiones que determinan la ingesta.

18. Tal y como plantea Piaget (en Martí 2000: 104), ninguna transmisión de conocimiento se convertirá en verdadero conocimiento, desde el punto de vista del que la adquiere, a menos que éste la *filtre, la reelabore, la asimile, la digiera y la modifique a su manera*.

19. Solía masticar la tela mientras hacía otras cosas (como jugar con otros niños). Para Cruz (1991: 129), este tipo de ingestas de sustancias no nutritivas como el yeso, pinturas, tizas, gomas, jabón, cuerdas, ropa, insectos, etc., que denomina *pica*, es relativamente frecuente en los niños y niñas de corta edad (el niño en cuestión tenía seis años).

20. Por otro lado, tal y como dijo su prima, les preocupaba que se comiera la ropa porque dudaban de las condiciones en las que ésta estuviera; el niño solía sentarse o tumbarse en el suelo, por lo que la ropa no parecía demasiado limpia. Tanto para su hermano como para su prima, las condiciones higiénicas de los comestibles tenían gran importancia a la hora de considerar lo apropiado de su ingesta. El que el niño se comiera trozos de su ropa en esas condiciones significaba un riesgo para su salud; les parecía probable que desarrollara algún tipo de trastorno digestivo, aunque según dijeron, nunca había tenido problemas relacionados con esta ingesta

21. Lo que ya destacaba Hamblin (1995: 219) al plantear la gran importancia que se le ha dado a los temas relacionados con la imagen corporal y a los factores fisiológicos en detrimento de la investigación sobre conductas y pautas en alimentación en el caso de los TCA.

22. Es importante señalar que los resultados de algunos estudios como el de Gandarillas *et al.* (2003) apuntan más altas puntuaciones en la prevalencia de los trastornos del comportamiento alimentario en los casos de mujeres adolescentes cuyas madres trabajan fuera de casa.

Bibliografía citada

Aranceta, Javier *et al.*

1995 *Factores determinantes de los hábitos y preferencias alimentarias en la población adulta de la comunidad de Madrid*. Documento de Salud Pública nº 23. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Salud.

Carpena, Josefa

1999 "Aproximaciones empíricas a las experiencias de aprendizaje alimentario. Una perspectiva etnográfica y comparativa", en *Alimentación y cultura. Actas del congreso internacional*. Museo Nacional de Antropología. España. Huesca, La Val de Onsera.

Cencillo, Luis

1993 "Alimento, afectividad y significados", *Antropológica. Revista de Etnopsicología y etnopsiquiatría*. Instituto Antropología de Barcelona, v. 13-14 (1993): 75-90.

CIE-10

1992 *Trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid. Meditor.

Conde, Fernando (y Victoriano Camas)

1997 *Las representaciones sociales sobre la salud de los niños de 6 a 12 años de la comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Contreras, Jesús

1995 "Introducción", en Jesús Contreras (comp.), *Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona. Universidad de Barcelona: 9-24.

Cruz Cruz, Juan

1991 *Alimentación y cultura: antropología de la conducta alimentaria*. Pamplona. Eunsa.

Gandarillas, Ana (y Consuelo Febrel)

2000 *Encuesta de prevalencia de trastornos del comportamiento alimentario en adolescentes escolarizados de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Dirección General de Salud Pública. Consejería de Sanidad. Documentos Técnicos de Salud Pública, número 67.

Gandarillas, Ana, (Belén Zorilla y Ana Rosa Sepúlveda)

2003 *Trastornos del comportamiento alimentario: Prevalencia de casos clínicos en mujeres adolescentes de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Dirección General de Salud Pública. Consejería de Sanidad. Documentos Técnicos de Salud Pública, número 85.

García Castaño, Francisco Javier (y Rafael Pulido Moyano)

1994 *Antropología de la educación*. Madrid. Eudema

Gracia Arnaiz, Mabel

1997 *Paradojas de la alimentación contemporánea*. Barcelona. Icaria.

2002 "Por qué la comida, por qué no comer: discursividad y poder en la construcción social de la anorexia nerviosa", comunicación presentada en el XIX Congreso de Antropología en Barcelona, 4,5 6 y 7 septiembre del 2002.

Hamblin, David

1995 "Actitudes de los adolescentes hacia la comida", en Jesús Contreras (comp.), *Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona. Universidad de Barcelona, 1995: 219-237.

Lakoff, George (y Mark Johnson)

1980 *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra.

Martí, Eduardo

2000 "El alumno de Piaget y el alumno de Vygotsky", en Silvia Aznar y Elisabet Serrat, *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*. Gerona, Universidad de Girona. Horsori.

Menéndez, Eduardo

1998 "Estilos de vida, riesgos y construcción social. Conceptos similares y significados diferentes", *Estudios Sociológicos*, 46: 37-67.

Orbach, Susan

1986 *Hunger Strike: the anorectic's struggle as a metaphor for our age*. Faber.

Piaget, Jean (y Bärbel Inhelder)

1984 *Psicología del niño*. Madrid. Morata.

Velázquez, José Luis

1990 *Wittgenstein. Observaciones a la rama dorada*. Madrid. Tecnos.

