



REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2
NÚMERO 1

Revista Internacional de Ciencias Sociales



VOLUMEN 2 NÚMERO 1

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES
www.lascienciassociales.com

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2530-4909

© 2016 (revistas individuales), el autor(es)
© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

EDITORES

Lucía Sutil, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, Bilbao, España

CONSEJO EDITORIAL

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela
Karim Javier Gherab Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Ester Massó Guijarro, Universidad de Granada, Granada, España
José Antonio Mingolarra, Universidad del País Vasco, Bilbao, España
José Luis Ortega Martín, Universidad de Granada, Granada, España
Norma Rodríguez Roldán, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico
Lucía Sutil, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, Bilbao, España

EDITORES ASOCIADOS

María Teresa Caro Valverde
Gladys Carrasquel
Silvia Concha
Mara Darcanchy
Priscila de Paulo Uliam Martins
Paloma Garrido Íñigo
Liliana Gómez Cardona
Veronica Gesser
Alcina Lourenco
Lizette Martínez
Elizabeth Martinez Palma
Sonia Montaña
José Carlos Morgad
Andrea Nuvoli
Rafael Sirera
Mirian Teran de Serrentino

Índice

Desenvolvimento da versão portuguesa do celiac disease questionnaire.....	1
<i>Catarina Lobão, Rui Gonçalves, Baltazar Ricardo Monteiro</i>	
Alimentación y diferenciación social: el caso de una comunidad en México.....	9
<i>Teresa Ochoa Rivera</i>	
Convergencias disciplinares entre historia y antropología: la perspectiva “histórico-regional” y las investigaciones sobre los pueblos indígenas en Norpatagonia, Argentina.....	21
<i>Sebastián Valverde</i>	
Escribir en una aldea reticular: intervención de los formatos en los contenidos.....	37
<i>Gladys Carrasquel</i>	
La educación para la salud en la escuela como intervención social.....	45
<i>Laura Monsalve Lorente</i>	
Proyecto <i>El Árbol</i>: comunicación interdisciplinaria e intermedial para las humanidades.....	61
<i>Leonora López, Sebastián Gómez, Macarena Cádiz, Carlos Willatt</i>	



Table of Contents

Development of the Portuguese Version of the Celiac Disease Questionnaire.....	1
<i>Catarina Lobão, Rui Gonçalves, Baltazar Ricardo Monteiro</i>	
Food and Social Differentiation: The Case of a Community in Mexico.....	9
<i>Teresa Ochoa Rivera</i>	
Disciplinary Convergences Between History and Anthropology: “Historical-Regional” Perspective and Research on Indigenous Peoples in Norpatagonia, Argentina.....	21
<i>Sebastián Valverde</i>	
Writing in a Reticulated Village: Intervention of the Format on the Content.....	37
<i>Gladys Carrasquel</i>	
Health Education at School as Social Intervention.....	45
<i>Laura Monsalve Lorente</i>	
Project <i>El Árbol</i>: Interdisciplinary and Intermedial Communication for the Humanities.....	61
<i>Leonora López, Sebastián Gómez, Macarena Cádiz, Carlos Willatt</i>	



Desenvolvimento da versão portuguesa do celiac disease questionnaire

Catarina Lobão, Escola Superior de Saúde de Leiria, Portugal
Rui Gonçalves, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal
Baltazar Ricardo Monteiro, Escola Superior de Saúde de Leiria, Portugal

Resumo: A doença celíaca caracteriza-se como uma intolerância permanente e crónica à ingestão de glúten. O único tratamento eficaz é a restrição de glúten da alimentação de forma definitiva, o que implica uma mudança radical nos hábitos alimentares e na vida da pessoa, constituindo um constante desafio e com potenciais alterações na sua percepção de qualidade de vida. Ocupando o estudo da qualidade de vida um alvo de interesse em diversas áreas da atividade humana, não encontramos na literatura todavia instrumentos, adaptados à realidade portuguesa, que pudessem avaliar a percepção de qualidade de vida na pessoa celíaca adulta. Foi então nosso objetivo desenvolver a versão portuguesa do Celiac Disease Questionnaire - CDQ (desenvolvido pela equipa do Doutor Winfried Häuser em 2007), que possa contribuir para a identificação de fatores que influenciam a percepção de qualidade de vida da pessoa celíaca adulta. Procedemos à tradução e equivalência das medidas a nível cultural e funcional através da realização de um estudo preliminar. Aplicamos posteriormente o CDQ a 231 pessoas celíacas adultas e procedemos à sua análise fatorial e consistência interna. Tal como na versão original, a análise da estrutura fatorial da versão portuguesa sugere a existência de quatro dimensões com um coeficiente KMO de 0,897. Todavia, obtivemos um agrupamento diferente dos itens em cada uma das dimensões: experiência emocional, participação social, medos e preocupação, sintomas gastrointestinais. Para cada dimensão o α de Cronbach variou entre 0,71 e 0,89 e o valor de 0,91 no global. A versão portuguesa do CDC revelou-se um instrumento específico de avaliação da percepção de qualidade de vida sensível e capaz de avaliar de forma individual e específica alguns aspectos da população celíaca adulta.

Palavras-chave: percepção de qualidade de vida, pessoa celíaca adulta

Abstract: Celiac disease is characterized as a permanent and chronic intolerance to the gluten ingestion. The only effective treatment is the lifelong gluten-free diet, which implies radical changes in the patient's life and eating habits with a constant challenge and potential shifts in their health-related quality of life. The health-related quality of life occupies an important place as a research subject in different areas of human activity. However we do not find in the literature specific instruments adapted to the Portuguese reality that could measure the health-related quality of life in celiac patients. Then our goal is to develop the Portuguese version of the Celiac Disease Questionnaire - CDQ (developed by Dr. Winfried Häuser team in 2007), which may contribute to the identification of factors that influence the adult celiac patients health-related quality of life. We carried out the translation, cultural and functional equivalence of measures with a preliminary study. Subsequently we applied the CDQ to 231 celiac patients and proceeded with a component analysis and reliability. As in the original version, the analysis of the Portuguese version suggests the existence of a four dimensions model with a KMO coefficient of 0.897. Nevertheless, we obtained a different item factor loading in each dimension: emotional experience, social participation, fears and concerns, gastrointestinal symptoms. For each dimension the Cronbach's α ranged from 0.71 to 0.89 and an overall value of 0.91. The Portuguese version of the CDC proved to be a specific instrument for health-related quality of life assessment in adult celiac patients.

Keywords: Health-Related Quality Of Life, Adult Celiac Patient.

Introdução

A doença celíaca caracteriza-se como uma intolerância permanente e crónica à ingestão de glúten, uma proteína existente na maioria dos cereais e usada na indústria panificadora e pasteleira. Conduz a um processo inflamatório da mucosa intestinal que compromete a absorção de vários nutrientes, manifestando-se de forma muito variável, desde casos típicos de má absorção e desnutrição até formas discretas e não específicas (Kotze, 2006; Pedro, Lopes, Szantho, Costa & Moura, 2009; Silva & Furlanetto, 2010; Samões, 2010). Todavia, a diversidade de formas de apresentação clínica tem um forte impacto na saúde das pessoas geneticamente suscetíveis e dificulta o diagnóstico definitivo, que apenas é conclusivo após a realização de



biopsia intestinal pela certificação da atrofia da mucosa (Machado, Teixeira, Cardoso, Cruz, Paiva & Tavela-Veloso, 2006).

O único tratamento eficaz para a doença celíaca é a restrição de glúten da alimentação de uma forma definitiva (Kotze, 2006; Nobre, Silva & Cabral, 2007; Pedro *et al.*, 2009) o que, apesar da aparente simplicidade, pode revelar várias dificuldades. O cumprimento da dieta, aqui designado por tratamento, requer que a pessoa desenvolva um novo modo de estar perante a forma como se alimenta necessitando, na maioria das vezes, de uma equipa multidisciplinar que assegure apoio regular com dietista e nutricionista para monitorização da sua adesão, do progresso clínico e histológico.

A restrição do glúten da alimentação implica uma mudança radical nos hábitos alimentares e na vida da pessoa, constituindo um constante desafio e pode tornar-se uma tarefa difícil de executar, pela presença de quantidades residuais de glúten nos alimentos disponíveis no mercado e pela falta de alimentos alternativos. Assim, há uma preocupação constante em interpretar rótulos alimentares, em conhecer como é confeccionada a alimentação que ingere fora de casa, em confeccionar uma dieta saudável mas também variada e agradável. Também na aquisição desta alimentação há dificuldades como a sua acessibilidade, variedade, falta de alimentação já confeccionada, dificuldade na interpretação dos rótulos e o preço.

Embora esta patologia fosse considerada, durante algum tempo, como uma entidade patológica relativamente incomum e essencialmente pediátrica, estudos recentes comprovam que a doença celíaca é a intolerância alimentar mais frequente no mundo, constituindo um emergente problema de saúde pública (Nobre, Silva & Cabral, 2007; Rodrigo, 2006) com forte impacto na saúde, nas práticas alimentares e consequentemente na qualidade de vida da pessoa.

Metodologia

Sendo o conceito de qualidade de vida marcado pela subjetividade, que envolve todos os componentes essenciais da condição humana (físico, psicológico, social, cultural e espiritual), ao longo deste documento vamos referir-nos à qualidade de vida como a perceção do nível de bem-estar e satisfação com a vida, tendo em conta as alterações físicas, mentais e sociais impostas pela doença celíaca e pelo tratamento da mesma.

Ocupando o estudo de qualidade de vida um alvo de interesse em diversas áreas da atividade humana, verificamos que em Portugal não existia nenhuma ferramenta de medida capaz de avaliar especificamente a qualidade de vida das pessoas celíacas adultas (Lobão, Gonçalves, Monteiro & Castro, 2010). Ora, pelas características do nosso objeto de estudo sentimos a necessidade de selecionar um instrumento que focalizasse aspetos estritamente relacionados com a perceção da qualidade de vida em pessoas celíacas adultas de modo a maximizarmos a deteção de mudanças significativas. Não havendo disponível em Portugal nenhum instrumento específico que nos permitisse concretizar este nosso objetivo, recorreremos ao instrumento desenvolvido por Häuser, Gold, Stallmach, Caspary & Stein (2007) designado de *Celiac Disease Questionnaire* (CDQ) procedendo aos estudos da sua tradução cultural e validação.

Desenvolvimento do Instrumento

O CDQ é uma medida específica de avaliação da perceção de qualidade de vida da pessoa celíaca adulta, desenvolvida por uma equipa de clínicos em contexto alemão (em parceria com a *German Celiac Society*) e é constituída por vinte e oito itens, que avalia a qualidade de vida dos sujeitos em estudo em quatro dimensões específicas (emocional, social, preocupações e sintomas gastrointestinais) e um *score* global, através de uma escala tipo *likert* de sete posições.

A permissão para a adaptação cultural do CDQ foi solicitada via correio eletrónico ao autor principal Dr. Winfried Häuser, que respondeu afirmativamente ao pedido, enviando de imediato a versão original do CDQ em língua inglesa e as instruções de aplicação do mesmo.

Para a adaptação transcultural do CDQ adotamos uma metodologia visando testar as suas propriedades de medida e equivalência no novo contexto cultural. A metodologia defendida por Viana & Madruga (2008) foi para nós uma referência tal como as *guidelines* 2010 do *International Test Commission*.

O processo de tradução foi realizado por dois tradutores independentes, um com conhecimentos acerca da problemática em estudo e outro com desconhecimento total. Estas duas versões foram compiladas dando origem à versão que submetemos à retrotradução por uma pessoa bilingue, com formação específica.

Após a retroversão, confrontámos esta com a versão original e a versão traduzida de modo a obtermos um instrumento o mais consensual possível tendo em conta regras lexicais e semânticas. Esta versão foi posteriormente submetida a um pré-teste.

Com a aplicação do pré-teste foi possível melhorar o instrumento de recolha de dados e clarificar algumas questões mais problemáticas ou eventualmente resolver dificuldades relacionadas com a compreensão dos itens.

A versão pré-teste preparada para preenchimento *online*, através da técnica de amostragem em bola de neve, foi facultada via correio eletrónico a um conjunto de pessoas celíacas adultas. Durante duas semanas esta versão ficou disponível conseguindo-se uma amostra de dezoito participantes. Para tirar partido do pré-teste, no final do questionário colocamos uma pequena caixa de observações onde o participante poderia discriminar o tempo dispendido no preenchimento do instrumento, dificuldade ou mesmo sugestões de melhoramento.

Deste modo, o pré-teste permitiu-nos, tal como havíamos já referido, pequenas alterações a nível do questionário sóciodemográfico e clínico e alguns ajustamentos de linguagem no CDQ, de modo a possibilitar uma única interpretação e referir-se apenas a uma única ideia, não apresentando portanto ambiguidade. Outro aspecto que conseguimos aferir foi o tempo dispendido para preenchimento do instrumento que se situou entre os 15 e 20 minutos, tempo que consideramos aceitável.

Participantes

Para aceder à população contámos com o apoio da Associação Portuguesa de Celíacos (APC) e com os pontos de venda especializados de alimentação sem glúten. Foram enviadas mensagens via correio eletrónico a todas as pessoas celíacas adultas que constavam no arquivo da APC como associados, com informações sobre o desenvolvimento do nosso estudo e com o *link* para preenchimento *online* do instrumento de recolha de dados. No entanto, receando-se que nem todas as pessoas celíacas tivessem endereço de correio eletrónico atualizado e se encontrassem associadas, optámos por distribuir, em formato papel, o instrumento de recolha de dados nos postos de venda especializados de alimentação sem glúten onde se incluiu envelope postal já endereçado à investigadora e com isenção de pagamento aos participantes. Salvaguardando, no entanto, a possibilidade dos participantes poderem, se assim o preferissem, preencher o instrumento via *online* através de hiperligação no portal da APC.

A recolha de dados decorreu de 20 de Abril a 20 de Junho de 2011. Os dados recolhidos através da hiperligação *online* ficaram automaticamente disponíveis em base de dados e preparados para o seu tratamento. As respostas obtidas via postal sofreram o processo de inserção em base de dados própria para seu posterior tratamento. Em ambos formatos foi condição imprescindível a garantia do anonimato, privacidade e confidencialidade da informação recolhida. A amostra ficou constituída por 231 pessoas celíacas adultas.

Resultados

Iniciámos o estudo de validação do CDQ pela análise da sua estrutura fatorial através do método da análise fatorial dos componentes principais com rotações ortogonais tipo varimax. A adequabilidade desta técnica aos dados foi validada com o cálculo do coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. Para o coeficiente KMO obtivemos o

valor 0.897 que, segundo Pestana, Estevens e Conboy (2007), indica uma boa adequação da análise factorial dos componentes principais aos dados em estudo. Este facto é corroborado pelo teste de Bartlett que revela a existência de correlações estatisticamente significativas entre os itens da escala ($\chi^2 = 2945.432$; $p < 0.001$).

Para decidir o número de fatores necessários para descrever os dados seguimos as indicações dadas por Pestana e Gageiro (2005) e Maroco (2007) os quais referem que, para as condições do nosso estudo, deve ser utilizado o método de análise do *scree plot*.

Tendo presente que os autores do questionário preconizam a existência de quatro dimensões, optámos por realizar a análise factorial retendo quatro fatores. Após a análise dos resultados obtidos verificamos que, em conjunto, os quatro fatores explicam 52.57% da variância, variando os valores individuais entre 19.55%, no primeiro fator, e 9.69%, no fator quatro. Constatamos, ainda, que os valores próprios dos quatro fatores têm como mínimo o valor 1.52. Os valores obtidos aproximam-se dos observados no estudo de desenvolvimento e validação do CDQ desenvolvido por Häuser *et al.* (2007) mas, neste caso, a variância total explicada pelos quatro fatores era de 49.14%.

No que diz respeito às saturações dos itens da escala em cada um dos fatores, consideramos apenas aquelas cujo valor é igual ou superior a 0.400 (Fernandes, 2005). Assim, adoptando o critério de pertença ao fator no qual o item apresenta saturação mais elevada, obtivemos a seguinte estrutura factorial:

O primeiro fator designado pelos autores como dimensão emocional foi por nós denominado de *experiência emocional* e é constituída por onze itens, sete dos quais coincidem com os itens enquadrados pelos autores no primeiro fator. Incluímos aqui todas as descrições que podem influenciar a ação do sujeito. A emoção, numa perspetiva cognitiva relaciona sentimentos e aspetos neurobiológicos com desejos pré-reflexivos. Nessa medida os sujeitos reinterpretem os sintomas como fatores que influenciam o seu desejo de interação social, o que se traduz num complexo de sentimentos e experiências que são interpretados como tristeza, frustração, impaciência e outros fatores aqui incluídos. Estes argumentos permitem-nos compreender que os participantes estão a reinterpretar os seus sintomas como algo que interfere com as suas vidas, não se limitando aos aspetos físicos. Para todos os efeitos, estas pessoas padecem de uma doença crónica e, nesse sentido, são doentes, ou seja, não estão doentes (doença aguda). A doença e os seus sintomas fazem parte das suas vidas, condicionam-na nas suas convivências e nos desejos pré-reflexivos atrás enunciados. Assim, o desejo de recreação e de atividade sexual (ou o que isso representa em termos de processos de interação) para além de serem parte integrante da sua individualidade são também fatores que influenciam a emotividade (enquanto sentimento) e a interação com os outros.

A dimensão *participação social* corresponde ao fator três do nosso estudo e nele foram incluídos seis itens, cinco dos quais constituem o fator dois no estudo original e designada pelos autores como dimensão social. Incluímos nesta dimensão os itens relacionados com aspetos de participação social porque verificamos que este desejo é transversal aos indivíduos. Para além de motivações materiais, as pessoas tendem a evidenciar os laços sociais e o desejo de se verem envolvidos em projetos comunitários como um dos fortes motivos para se juntarem e interagirem em grupos. Sempre que este desejo de participação social é frustrado pela deteção de incompreensões ou limitações de vária ordem os indivíduos sentir-se-ão defraudados em algo tido como intrínseco à pessoa. As evidências estatísticas, teóricas e sua análise conceptual permitem-nos incluir nesta dimensão alguns itens referentes à relação dos indivíduos com o sistema de saúde (e os seus profissionais). A relação entre doentes e profissionais de saúde tende a afastar-se da ideia de uma relação desigual. O fato de as pessoas estarem cada vez mais informadas e conhecedoras das suas doenças e dos seus sintomas, promove uma relação cada vez mais equilibrada entre os intervenientes. Daí, a facilidade dos respondentes sentirem insegurança ou dúvidas em relação ao profissionalismo do seu médico.

Häuser *et al.* (2007) referem-se ainda à dimensão preocupações, composta por sete itens, que no nosso estudo se designa de *medos e preocupações*, constituída por seis itens e corresponde ao fator quatro. Todos os itens fazem parte desta mesma dimensão no estudo original. Incluímos nesta todos os itens que diziam respeito a estados emocionais que resultavam da consciência de perigo ou ameaças reais e/ou potenciais, hipotéticos e/ou imaginários, assim como as preocupações com determinado facto ou determinada possibilidade.

Ainda segundo os autores, a dimensão *sintomas gastrointestinais* é constituída por sete itens todavia, no nosso estudo esta dimensão é composta por, apenas, cinco itens e corresponde ao fator dois, incluindo os itens que refletem evidência subjetiva de doença a nível gastrointestinal. Também nesta dimensão se verifica que todos os cinco itens faziam parte do conjunto indicado no estudo original.

Como podemos verificar (Tabela 1) todos os itens se correlacionam positivamente com o total, quer ao nível das dimensões quer no global do questionário, sendo todas as correlações superiores a 0,30 (valor indicado por Moreira (2004) como sendo o mínimo aceitável para que um qualquer item pertença à escala).

Tabela 1 - Consistência interna do CDQ

Item	Dimensão								Global	
	Experiência emocional		Participação social		Medos e preocupações		Sintomas gastrointestinais			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
01							0,64	0,81	0,52	0,91
02	0,64	0,88							0,63	0,91
03	0,74	0,87							0,67	0,91
04			0,49	0,76					0,50	0,91
05							0,70	0,80	0,54	0,91
06	0,75	0,87							0,68	0,91
07					0,42	0,68			0,28	0,91
08							0,75	0,78	0,71	0,90
09	0,55	0,88							0,56	0,91
10	0,76	0,87							0,65	0,91
11							0,63	0,82	0,63	0,91
12					0,45	0,67			0,43	0,91
13	0,56	0,88							0,60	0,91
14	0,61	0,88							0,51	0,91
15			0,61	0,74					0,47	0,91
16	0,69	0,88							0,63	0,91
17	0,40	0,89							0,36	0,91
18	0,46	0,89							0,44	0,91
19							0,54	0,84	0,56	0,91
20			0,63	0,73					0,49	0,91
21	0,62	0,88							0,53	0,91
22			0,64	0,72					0,51	0,91
23			0,48	0,76					0,51	0,91
24					0,54	0,65			0,36	0,91
25					0,53	0,65			0,31	0,91
26			0,39	0,79					0,37	0,91
27					0,41	0,68			0,44	0,91
28					0,35	0,70			0,30	0,91

α global	0,89	0,78	0,71	0,84	0,91
--------------------	------	------	------	------	------

Verificamos que os valores do coeficiente *alpha de Cronbach*, nas dimensões, situaram-se entre 0,71, nos *medos e preocupações*, e 0,89, na *experiência emocional*. Em termos globais, observamos o valor 0,91 pelo que podemos afirmar que o questionário apresentou boa ou mesmo muito boa consistência interna à luz das indicações de Pestana e Gageiro (2005). Comparativamente com os valores observados em estudo anterior podemos ainda afirmar que, no nosso estudo e com a estrutura fatorial adotada, o questionário apresentou propriedades psicométricas semelhantes.

Conclusão

A versão portuguesa do CDC revelou-se um instrumento específico de avaliação da perceção de qualidade de vida sensível e capaz de avaliar de forma individual e específica alguns aspetos da população celíaca adulta. Revela-se, tal como a sua versão original, o único instrumento específico validado para utilização em pessoas celíacas. Pode ser usado em estudos que, de forma complementar, utilizem medidas genéricas de avaliação da qualidade de vida (e.g. SF-36 e outros validados para a população portuguesa). Ao contrário da versão original neste estudo pudemos contar com a participação de pessoas celíacas que não eram membros da APC permitindo colmatar uma limitação apontada pelos autores daquela versão.

REFERÊNCIAS

- Fernandes, H. M. (2005). “Análise factorial confirmatória do IMAAD numa população adulta”. *Psychologica*, 38, pp. 307-320.
- Häuser, W., Gold, J., Stallmach, A., Caspary, W. F., & Stein, J. (2007). “Development and validation of the Celiac Disease Questionnaire (CDQ), a disease-specific health-related quality of life measure for adults patients with Celiac disease”. *J. Clin. Gastroenterol.*, 41, pp. 157-166.
- International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. [<http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/40.pdf>]
- Kotze, L. M. (2006). “Doença celíaca”. *JBG - J. Bras. Gastroenterol.*, 6 (1), pp. 23-34.
- Lobão, C. A., Gonçalves, R. F., Monteiro, B. R. & Castro, F. V. (2010). “Qualidade de Vida da pessoa celíaca adulta”. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, pp. 479-485.
- Machado, A. S., Teixeira, A. V., Cardoso, H., Cruz, D., Paiva, M. E. & Tavela-Veloso, F. (2006). “Doença Celíaca no adulto: a propósito de um caso clínico”. *GE – J. Port. Gastroenterol.*, 13, pp. 139-143.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística - com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Moreira, V. F. & Román, A. L. (2005). “Enfermedad celiaca”. *Rev. Esp. Enferm. Dig.*, 97 (9), p. 672.
- Nobre, S. R., Silva, T. & Cabral, J. E. (2007). “Doença celiaca revisitada”. *GE - Jornal Português de Gastroenterologia*, 14, pp. 184-193.
- Pedro, N., Lopes, S., Szanthe, A., Costa, Á. & J. J., Moura (2009). “Doença Celíaca - revisão de conceitos e novos desenvolvimentos”. *Revista da Sociedade Portuguesa de Medicina Interna*, 16(1), pp. 62-65.
- Pestana, J. P., Estevens, D. & Conboy, J. (2007). *O papel da espiritualidade na qualidade de vida do doente oncológico em quimioterapia*. Obtido em Julho de 2011, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0391.pdf>.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Rodrigo, L. (2006). “Celiac Disease”. *World J. Gastroenterol.* 12(41), pp. 6585-6593.
- Samões, A. R. (2010). *Doença celíaca no Adulto*. Tese de Mestrado do curso de Medicina da Faculdade de Medicina do Porto, Portugal.
- Silva, T. S. & Furlanetto, T. W. (2010). “Diagnóstico de doença celíaca em adultos”. *Rev. Assoc. Med. Bras.* 56(1), pp. 122-126.
- Viana, H. B. & Madruga, V. A. (2008). *Directrizes para adaptação cultural de escalas psicométricas*. Obtido em Março de 2011, de <http://www.efdeportes.com>.

SOBRE OS AUTORES

Catarina Lobao: Professor de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde em Instituto Politécnico de Leiria e pesquisador da Unidade de Pesquisa da Saúde (UIS), Escola de Ciências da Saúde de Leiria.

Rui Goncalves: Professor de Enfermagem da Escola de Enfermagem de Coimbra e investigador na Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA-E) realizou na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Baltazar Ricardo Monteiro: Professor de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde em Instituto Politécnico de Leiria (Portugal) e pesquisador da Unidade de Pesquisa em Saúde (UIS), Escola de Ciências da Saúde de Leiria.

Alimentación y diferenciación social: el caso de una comunidad en México

Teresa Ochoa Rivera, Universidad Iberoamericana, México

Resumen: El propósito del estudio fue analizar, mediante el método etnográfico, los significados de los alimentos como diferenciadores sociales en un poblado rural del México contemporáneo. De igual forma a la asignación iberoamericana del rol doméstico según principios androcéntricos, la preparación de la comida diaria en San Jerónimo Amanalco corresponde a las mujeres. Son las amas de casa y su parentela femenina quienes compran los alimentos, preparan los guisados, calientan las tortillas y sirven a su familia. En cuanto a los hombres, ellos se encargan de preparar las carnes para las fiestas. Alimento central en las diferentes celebraciones festivas de la comunidad, la carne otorga a quienes la preparan un estatus superior con respecto a las señoras que se limitan a guisar, en esas ocasiones, platillos con verduras, leguminosas y cereales. Hemos descubierto también que, dentro de las carnes consumidas, existe una asignación aferente de estatus siendo la carne de borrego la de mayor prestigio, seguida por la de res, la carne de cerdo, de guajolote y por último, la más corriente es la de pollo. A esta jerarquización del tipo de carne propuesta a los invitados debe agregarse criterios como la suavidad de la carne, el sazón del cocinero, la cantidad servida a cada uno en su plato y en la comida que se sirve para llevar, así como la presencia masiva de Coca-Cola. Todos esos elementos integran una compleja matriz de diferenciación social y simbólica de los varones adultos y, por consiguiente, de su familia.

Palabras clave: diferenciación social, alimentación, México

Abstract: The purpose of the study was to analyze, through the ethnographic method, the meanings of food as a social differentiators in a rural village of contemporary Mexico. Housewives and female kin are in charge of preparing the daily meal in San Jerónimo Amanalco. They prepare stews, warm tortillas and serve their family and guests. Men are responsible for preparing the meat for the holidays giving them higher status with respect to women who are limited in cooking on those occasions, dishes with cereals, vegetables and legumes. We have also discovered that within the meat consumed, there is an assignment status as the Coca-Cola consumption. All these elements make up a complex array of social and symbolic differentiation in a rural community of Mexico.

Keywords: Food, Social Differentiation, Gender, Mexico

Introducción

A lo largo de la historia encontramos que las personas son socialmente identificadas de acuerdo a lo que comen y cómo lo consumen. En la Edad Media por ejemplo, las frutas eran básicamente reservadas para la nobleza (Flandrin, 1999) pero también, el contar con grandes cantidades de alimento en la mesa era un signo de superioridad (Montanari, 2004). En el siglo XIX, Brillat-Sauvarin crea diversas pruebas gastronómicas cuyo fin era determinar la clase social a la que pertenecían las personas y es a partir de esta fecha que su frase “Dis-moi ce que tu manges, je te dirai ce que tu es” (“dime qué comes, te diré quién eres”) se vuelve un ícono para señalar cómo los alimentos son clasificadores sociales (Brillat-Sauvarin, 1834: 13).

Más contemporáneamente el sociólogo francés Pierre Bourdieu, nos proporcióna, a través de su teoría de las clases sociales, los elementos para entender cómo el *habitus* orienta las prácticas de las personas en una sociedad, donde el gusto es una disposición heredada y adquirida para marcar diferencias. El gusto puede funcionar como una especie de sentido de la orientación social ya que proporciona los elementos necesarios para clasificar a un grupo de personas que se encuentran en una cierta posición en el campo social (Bourdieu, 1988).



La diferenciación en la sociedad adquiere sentido cuando se simbolizan estas diferencias entre los individuos y grupos debido a que permite que funcionen sistemas de reciprocidad que consolidan los sistemas sociales en una comunidad (de Garine, 1995). Es decir, en una sociedad no sólo los alimentos son vistos como una fuente de nutrimentos, sino también como elementos esenciales en la vida y reproducción cultural y social. Los alimentos y la alimentación nos construyen socialmente a la vez que nos diferenciamos por lo que comemos.

Ahora bien, el presente estudio se llevó a cabo en una comunidad de México: San Jerónimo Amanalco, ubicada a una distancia aproximada de 40 kilómetros de la Ciudad de México. Nuestro planteamiento parte del hecho de que en esta comunidad aparentemente modernizada, que incluso está atravesando por una transición nutricional con la presencia de enfermedades como la diabetes y cáncer, consumo de refrescos y alimentos procesados, resulta relevante tomar en cuenta las concepciones y actividades locales para entender cómo se llevan a cabo y reproducen prácticas sociales. De esta manera, el objetivo del presente artículo es mostrar cómo los pobladores de esta comunidad entienden la “modernización” y cómo han construido formas de diferenciación social con base a los alimentos y la alimentación.

Este trabajo es una investigación cualitativa sustentada a través del método etnográfico y forma parte de un estudio que analizó la representación de persona a través de la salud-enfermedad, alimentación y gordura (Ochoa, 2011).

Se realizó trabajo de campo durante los veranos de los años 2006 al 2011 y durante los últimos tres veranos en la comunidad de San Jerónimo Amanalco, la que suscribe este artículo, vivió con una familia del pueblo lo cual permitió contextualizar la cotidianidad de los eventos que conciernen a la alimentación y así entablar relaciones sociales con otras familias del pueblo. Se recolectó información a través de las técnicas de observación participante, entrevistas estructuradas e informales a la población en general la cual fue plasmada en un diario de campo. Las entrevistas fueron grabadas o no dependiendo de las circunstancias de confianza con los informantes y fueron realizadas a personas de todos los grupos de edad, desde niños hasta ancianos diferenciándolas por género.

San Jerónimo Amanalco: una comunidad en transición

San Jerónimo Amanalco es una comunidad serrana perteneciente al Estado de México y localizada aproximadamente a 40 kilómetros de la Ciudad de México. Cuenta con una población total de 5.382 personas según el último censo de población (INEGI 2000), aunque las autoridades de la comunidad (delegados) señalan que son aproximadamente 8.000 habitantes en el pueblo.

El pueblo cuenta con electricidad y servicios de telefonía celular e internet. Sólo un 5% de la población tiene drenaje, por lo que la mayoría de las casas poseen letrinas o fosas sépticas.

La agricultura no representa actualmente la principal actividad económica de los habitantes como hace 40 años. La antropóloga Dubravka Mindek, quien realizó trabajo de campo en dicha comunidad, afirma que el rápido crecimiento demográfico a partir de 1921 fue uno de los factores que ha provocado que la población deje de cultivar sus tierras (Mindek, 1994: 68, 86).

Con respecto a la disponibilidad de alimentos, en la década de los años setentas se reportaron 10 tiendas de abarrotes en la comunidad (Sokolovsky, 1995: 73), para los años ochentas habían 26 (Mindek, 1994: 83), en 2006 eran 87 tiendas de abarrotes en San Jerónimo Amanalco y para 2010, se contabilizaron al menos 10 comercios más de este tipo en donde dentro de los alimentos más vendidos están el refresco y la cerveza en primer lugar, seguido del huevo y el pan casero (Ochoa, 2011) .

Diferenciación social: el efecto de los cambios alimentarios

Los habitantes de San Jerónimo Amanalco se diferencian entre ellos a partir de lo que comen. Ellos se auto denominan “las personas de antes” y “las personas de ahora”. Las “personas de antes” son aquellas generalmente mayores de 60 años que consumen en su dieta diaria alimentos

“naturales”, es decir a base de maíz, frijol, haba, arvejón, trigo, garbanzo. También consumen frutas y verduras sembradas por ellos mismos y muy poca carne proveniente de animales criados con maíz o trigo sin fertilizantes químicos. La comida de “antes” es considerada mejor que la de “ahora”¹ pues “antes” se comía lo que ellos mismos sembraban, cosechaban y engordaban. En cuanto a “la comida de ahora” se refiere a incluir en su dieta alimentos provenientes de “fuera” a los que les agregan fertilizantes químicos para su cultivo y en el caso de frutas y verduras, éstas son regadas con agua sucia. En el caso de la carne, ésta proviene de animales a los que se les da alimento “químico” (hormonas o comida procesada en donde están presentes heces de animales) y a todo esto se incorpora el consumo de refresco y “comida basura” como son las frituras y pastelillos empaquetados así como dulces.

Ahora bien, el paso de la “alimentación de antes” a la “alimentación de ahora” ha provocado que los habitantes de San Jerónimo ellos mismos se diferencien con respecto a su composición corporal. Una persona, que consume una “alimentación de antes” cuenta con un “cuerpo más fuerte”, mientras que una persona con una “alimentación de ahora” posee un “cuerpo más débil” lo cual la hace poco resistente a enfermedades²

...mi papá está bien resistente, aguanta mucho. Solamente él se hace cargo de sembrar y todo el trabajo del campo. Ya ninguno de mis hermanos hace nada de esto. Yo creo que no aguantan porque ya no es lo mismo...a él [en referencia al papá] desde chico comía natural y así se quedó acostumbrado, por eso casi no se enferma y todavía trabaja [en referencia al campo]... (Luz, mujer de 48 años, 12 agosto 2010)

Este cuerpo fuerte y resistente hace alusión a la capacidad de trabajo, a la resistencia a enfermedades y la longevidad. Una persona de la tercera edad es capaz de realizar tareas que incluso muchos de los jóvenes “ya no aguantan” (como el trabajo del campo) debido a que han comido “no natural” y también a que ya se han “vuelto flojos”. Hay adultos mayores que trabajan la tierra, van al monte a traer quelites, cuidan de ganado o borregos cuando los tienen. Son personas resistentes, no se enferman y son muy activas ya que estas actividades les demandan faenas que pueden ser desde las 4 de la mañana hasta las 8 de la noche. En contraparte, las personas de “ahora” son más sedentarias, enfermizas y su tasa de mortalidad es mayor.

En el caso de las mujeres mayores su resistencia o fortaleza está relacionado con su capacidad de haber podido tener hijos de manera natural, cuyo umbral al dolor proveniente de sus partos es alto en comparación con las jóvenes contemporáneas:

...ah, las abuelitas son más fuertes, las mujeres ahora ya no aguantan, ahora las mujeres tienen partos con cesáreas y antes eran una docena de hijos y ahora uno o dos...ya por cualquier cosita las inyectan y a operación. Antes lo de la mujer era más natural... (Mujer de aproximadamente 60 años, 4 junio 2009)

También, parte de las mujeres de la tercera edad pueden todavía dedicarse en tiempo completo a cocinar lo cual incluye hacer tortillas a mano, cuidar de animales de traspatio como pollos, gallinas, guajolotes, cerdos y realizar tareas domésticas. Los pobladores de las nuevas generaciones, no creen resistir tanto esfuerzo a lo que las personas de la tercera edad señalan que más bien las generaciones actuales son muy flojas y ya no les interesa trabajar la tierra.

A la alimentación “natural” de las personas de la tercera edad se han integrado paulatinamente alimentos “nuevos” como es el refresco y dulces que el abuso en su consumo ha provocado la aparición de enfermedades “nuevas” como la diabetes. Esto no se presenta en todos

¹ Hallazgos similares en cuanto a la concepción de una alimentación *buena* o no, son discutidos en un artículo sobre el significado de la comida para la población nahua (Velázquez, 2011) con la diferencia de que en San Jerónimo son los propios pobladores los que hacen su propia clasificación por lo que comen. En la comunidad nahua de la Sierra Norte de Puebla se hace una distinción entre lo que comen las personas de las ciudades y lo que comen ellos.

² Las enfermedades más comunes en la comunidad son las gastrointestinales, respiratorias, diabetes, cáncer cérvico-uterino, gastritis e hipertensión.

los casos ya que todavía hay personas mayores cuya bebida es el agua que proviene de los manantiales “como antes”.

Ahora bien, los pobladores generalmente mayores de 40 años resaltan con nostalgia la “comida de antes” ya que consideran que la mejor comida era la alimentación de sus ancestros, señalando que en la actualidad es muy fácil consumir alimentos de “fuera” (refrescos, pizzas, salchichas, frituras empaquetadas, entre otros) debido a que están disponibles en todos lados. Destacan su accesibilidad y su rapidez de preparación (como en el caso de las salchichas) o también su buen sabor. Sin embargo, uno de los elementos que ellos consideran esencial en una alimentación de “ahora” es el hecho de que la mujer sea la persona encargada de preparar y/o servir la comida, elemento que anteriormente también se llevaba a cabo. Es decir, a pesar de los cambios en la alimentación, las mujeres siguen siendo las encargadas de servir y atender a su familia. Pero lo que es importante recalcar es que no solamente esto es un tema de roles de género, sino que está relacionado con lo que una investigadora mexicana ha denominado “valor persona” en donde la riqueza de un individuo no está dado por el dinero o posesiones materiales sino en la ayuda que recibe de otras personas (López, 2008). Es decir, lo importante en este caso, es que la mujer sirva la comida.

En San Jerónimo Amanalco si una familia compra una pizza o un pollo rostizado o si se compran salchichas, ella tiene que prepararlas y servir las. Se considera que la mujer es la encargada de cocinar y servir en la familia pero más aún, ella a través del proceso de preparación y servir los alimentos, transmite su cariño a aquellos a los que sirve. En este sentido, los pobladores no sólo distinguen el tipo de alimentos sino también quién los prepara o sirve. Es por esta razón que las personas de San Jerónimo si bien compran y comen alimentos de “fuera” o “modernos” en su comunidad, ellos no consideran que lo hacen igual que en las ciudades. En una ciudad se consumen alimentos similares que en este poblado pero la diferencia es que a los de las ciudades no les importa quién les prepare la comida (en restaurant, puesto de comida o la empleada doméstica). En cambio, en la comunidad estudiada, para que una comida sea considerada como una “buena comida” deberá ser preparada y servida por la madre de familia ya que es la mujer la que le otorga a la comida el amor al platillo y por consecuencia su buen sabor. En suma, el valor de la comida no está dado solamente por el tipo de alimento sino también por el hecho de que ha sido cocinado y servido por la mujer, llámese madre de familia, suegra o hija.

La clasificación que hacen nuestros informantes de la *comida de antes* y la *comida de ahora* nos muestra cómo distinguen claramente cuáles son los alimentos que han sido introducidos de fuera y cuáles identifican como “suyos”³. Es menester notar también que a través del tipo de alimentación que lleven serán “personas de antes” o “personas de ahora”. Hay personas mayores que, siendo los representantes de las *personas de antes* están integrando nuevos alimentos como es el refresco a su alimentación lo cual pone en evidencia las transformaciones y reinterpretaciones de la representación de la *comida de antes* así como el hecho de que los habitantes consideran 2 criterios de distinción como personas: la edad y la alimentación.

Las razones del por qué se han llevado a cabo cambios en las dietas “tradicionales”, que incluyen el caso de San Jerónimo, son multicausales y son fomentadas por la globalización. Esta globalización incluye la alta oferta de alimentos procesados y el papel de los medios masivos de comunicación que alientan su consumo (Arroyo, 2006: 23) así como la paulatina incorporación de la mujer a actividades remuneradas que han afectado la organización familiar para la adquisición de alimentos procesados (Contreras, 2005: 268-289). A todo esto hay que agregar el abandono de la tierra para cultivar, el crecimiento demográfico y la monetarización.

³ Al respecto, es interesante cómo los pobladores interpretan lo que Mintz (2003) denominó significado *interno* y significado *externo*, en donde el primero tiene que ver con aquellos cambios que individuos, familias o grupos sociales tienen que hacer para incorporar a su vida diaria aquello extraño proporcionando un significado adicional al que se le da en el mundo material. El significado *externo* se refiere a aquellos grandes cambios fijados por el entorno económico, social y político.

La alimentación y el género

Dentro de las actividades relacionadas con la alimentación en San Jerónimo Amanalco, existen tareas que son para hombres y otras para las mujeres. Los amalquenses señalan que en lo relacionado con los alimentos, son las mujeres las encargadas de las actividades “menos pesadas” ya que tienen poca fuerza física en relación a los hombres. Se considera que el género masculino “por naturaleza” cuenta con un cuerpo más fuerte, por tal razón, son los encargados de llevar a cabo tareas más pesadas. De esta manera, se considera como una actividad de la mujer el comprar los alimentos para la comida. La preparación de la comida diaria corresponde a las mujeres las cuales reciben ayuda de sus hijas y nueras que viven bajo el mismo techo. Esta división de tareas se debe a que la mujer tiene que estar más cerca de la comida debido a que “tiene a los niños” (refiriéndose al papel de la mujer de procrear) y los alimenta ya que los hombres salen de su casa para trabajar y traer el sustento para sus familias. También, gracias a que la mujer prepara la comida, es una oportunidad para transmitir cariño a su familia a través de los diferentes platillos que prepara. Ahora bien, el modelo de la mujer que se queda en casa y el hombre que sale a trabajar está cambiando en el pueblo encontrándose cada vez más las mujeres que trabajan. A pesar de que las mujeres tengan trabajos asalariados, la tarea de “hacer de comer” recae completamente en la mujer ya sea la suegra, nuera, hija mayor o madre de familia.

Esta división de tareas persiste desde la antigüedad, remontándose sus orígenes a la época prehispánica en donde basados en la dualidad del cosmos, tanto hombre como mujer tenían diferentes tipos de responsabilidades. En el caso de la mujer era asegurar el sustento de la familia con lo cual honraba a sus padres y a la sociedad (Vizcarra, 2002: 44). Asimismo en diversos estudios más contemporáneos se muestra la continuidad de esta responsabilidad en cuanto a las actividades relacionadas con la preparación de alimentos llevada a cabo por las mujeres. (Mondragón, 2011: 259; Pérez Gil, 2007; Contreras y Gracia, 2005: 259-313; Mennell *et al.*, 1992; DeVault, 1991; Goodman y Redclift, 1991).

Pero si bien la alimentación recae en las mujeres, la elaboración de carnitas y barbacoa⁴ es una tarea conferida a los hombres ya que son preparaciones que requieren de mucha fuerza⁵ para sacrificar al borrego o cerdo, destazarlo y cargar la carne para cocinarla en fuego de leña en el caso de las carnitas o cargar las pencas de maguey para introducirlas en los hornos de tierra en el caso de la barbacoa. Las mujeres llevan a cabo la limpieza de los utensilios que los hombres utilizan durante toda la preparación. Aquí es interesante recalcar la división de género pero si bien el cocinar carnitas y barbacoa es reservado para los hombres no es algo generalizado para este género, es decir, no todos los hombres de San Jerónimo pueden preparar barbacoa o canitas debido a que se requiere de un conocimiento especializado el cual generalmente es transmitido de padres a hijos varones. En el caso de la preparación de la alimentación cotidiana todas las mujeres de San Jerónimo son las que cocinan.

Con respecto a la carne, se ha enfatizado su carácter de diferenciador social en donde el tener acceso a ella ha constituido un indicador de bienestar e incluso de poder (Contreras y Gracia, 2005: 262). El trabajo de Mennell nos señala que en la mayoría de las culturas, son las mujeres las que llevan a cabo la cocina doméstica diaria, pero que en algunas sociedades aparece diferenciado el papel del cocinero masculino, título investido de reconocimiento social (Mennell, 1985). Incluso se menciona en épocas antiguas en Egipto, que los hombres transformaban recetas de platillos que las mujeres preparaban diariamente para conformar una cocina cortesana. Todo esto le otorgaba a los hombres reconocimiento social (Goody, 1984). En este sentido, el antropólogo de la alimentación Igor de Garine resume que el papel diferenciador en la preparación de alimentos para ocasiones especiales (fiestas) y para el caso específico de la carne,

⁴ Carnitas es una preparación con la carne de cerdo la cual se fríe en la manteca del puerco en una cazuela grande. Barbacoa es una preparación a base de carne de borrego que se envuelve en hojas de plátano y se hornea en hornos debajo de la tierra.

⁵ En diversas sociedades se ha asociado la carne con el ejercicio de poder, fuerza e incluso violencia (Montanari, 2004: 75).

denota un mayor status o prestigio para las personas que llevan a cabo esta tarea (de Garine, 1995).

Ahora bien, preparar barbacoa y carnitas en las fiestas otorga prestigio para quien las prepara pero también, existe una diferenciación en cuanto al consumo de carne con respecto a otros alimentos en la comunidad. Dentro de la alimentación cotidiana en San Jerónimo Amanalco, el frijol es considerado como un alimento importante, pero si bien es apreciado en la comunidad, ya no forma parte esencial en la dieta del amalquense como hace 50 años cuya alimentación ha cambiado. Nuestros informantes señalaron que antes comían básicamente tortilla, chile y frijol⁶ en donde se incluían también habas, arvejón, calabazas, quelites o hierbas del campo. En la actualidad, la gente prefiere comerse un trozo de carne porque dice que los frijoles es comida de pobre. En este sentido, el consumo de frijol ha disminuido su prestigio como alimento y por el contrario, la carne, que anteriormente se consumía sobre todo en las fiestas ha ascendido en estatus en la alimentación cotidiana.

Comida de “pobre” es comer sin carne. Comida de “rico” es comer carne. Es por tal motivo que una de las aspiraciones y preocupaciones de las madres de familia en la comida cotidiana es tratar de incluirla en la alimentación familiar.

Tanto hombres como mujeres y niños comen mucha carne (4-5 veces por semana), solamente las personas mayores no la consumen tan frecuente debido a sus costumbres de “antes” (sólo ocasionalmente o en las fiestas). Al respecto, la concepción materialista señala que esto se debe a la necesidad de nuestro organismo de contar con proteínas de origen animal por lo que el hombre “está ansioso de carne” (Harris, 1994: 20, 31, 47). Pero es la aseveración del etnólogo francés Igor de Garine la que nos parece más adecuada para analizar el caso de San Jerónimo, en donde señala que una de las razones principales por las cuales las sociedades prefieren el consumo de carne es por su sabor y por el prestigio que confiere el comerla (De Garine, 1995). En efecto, mis informantes señalan que cuando no tienen la carne en sus guisos, las mujeres compran cubos de caldo de pollo o de res (marca Knorr Suiza) para darle al menos sabor a carne a la comida o como menciona una mujer: “le ponemos a la sopa el Knorr para que de sabor a pollito”.

El prestigio otorgado a través del consumo cotidiano de la carne en San Jerónimo es evidente pero en las fiestas se acentúa en donde el platillo principal es a base de carne. Incluso, dentro de las carnes existe una sub-clasificación de prestigio en donde la carne de borrego para preparar barbacoa ocupa el primer lugar al igual que la res, le sigue la carne de cerdo, de guajolote y por último el pollo. Esta sub-clasificación coincide con su precio en el mercado. El costo de la carne de borrego y res es superior a la de cerdo y ésta última es mayor a la de guajolote y la de menor precio es la de pollo. Si bien el poder adquisitivo juega un papel diferenciador en el consumo de carne en las fiestas, también existe una red compleja de ayuda y compadrazgos que hacen que esta distinción no sólo sea de carácter económico sino una diferenciación en donde lo que importa no sólo es lo que se come en sí, sino la ayuda que se recibió para poder llegar a comer un platillo y hacer una fiesta. Como lo señala la antropóloga Minerva López (2008) en su estudio etnográfico en Santa Catarina del Monte⁷, comunidad vecina de San Jerónimo Amanalco, lo fundamental es la ayuda que se tiene de otras personas para hacer una fiesta, en donde lo que se come sólo es un medio para obtener esta ayuda. Es decir, el prestigio no sólo se da por el tipo de carne consumida sino también por la ayuda que la familia recibió para realizar la fiesta y que hizo posible el poder consumir cierto tipo de alimento.

⁶ La dieta a base de maíz, frijol y chile, denominada por Eric Wolf como la “trinidad de los indios americanos” (Wolf, 1962) constituía la alimentación mesoamericana en las sociedades campesina indígenas hasta mediados del siglo XX a partir de entonces esta dieta se ha modificado (Vizcarra, 2002). Es conocido ampliamente la alta calidad nutritiva de esta dieta a base de maíz, frijol y chile que proporciona energía, proteína proveniente de la combinación de aminoácidos esenciales del maíz y frijol y altas concentraciones de vitamina A y C procedente del chile.

⁷ Al respecto la antropóloga en su estudio nos muestra que la ayuda es sinónimo riqueza y no es un valor monetario sino es un valor de carácter local.

El refresco como diferenciador social

El refresco, y en especial la Coca-Cola es la bebida preferida y de mayor consumo en San Jerónimo. “Sin refresco no hay comida” es una frase que una persona me dijo al preguntarle que por qué tomaban tanto refresco si en el pueblo no hacía falta agua (en referencia a que en la comunidad existen varios manantiales). El binomio comida-refresco es algo que los pobladores explican como algo que no había “antes”. Ellos señalan que anteriormente se tomaba agua o agua de frutas y que en algunas casas si lo hacen pero la mayoría ahora toma refresco⁸.

El consumo de refrescos está permeando a todos los grupos de la población, desde bebés (se les proporciona en sus biberones) hasta ancianos, existiendo una contradicción: por una parte los pobladores en su discurso, señalan que no es bueno el refresco porque es dañino para la salud, pero por otro lado, lo consumen como si fuera un “vicio”. Durante observaciones realizadas en el lapso de una hora sobre los alimentos que se vendían en una tienda de abarrotes del pueblo, los alimentos que más compraban las mujeres con niños o niños solos eran: refresco de diferentes marcas y tamaños, frituras empaquetadas, queso panela, salchichas, dulces, huevo y queso de puerco. A continuación veremos lo que piensan algunos de mis informantes:

...me escondo para que mis hijos no me vean tomar la Coca pues es muy mala, me escondo pues ya se me convirtió en vicio (mujer de aproximadamente 30 años, 17 julio 2010)

...no me vaya a regañar pues me tomo una Coca diaria ¿una coca chica? [pregunta la que suscribe este estudio] No!!! De las grandotas!!! de las de 2 litros!! (Señora Lupe, de aproximadamente 30 años, 18 junio 2009)

...la gente toma mucha Coca, antes era Pepsi pero ahora es la Coca. Hay gente que desayuna, come y merienda con su Coca, sabemos que es mala pero nos gusta... (mujer de aproximadamente 25 años que atiende una tienda de abarrotes)

Con respecto al refresco San Jerónimo Amanalco no ha sido la excepción de sentir los efectos de la globalización. Está documentado, que en el caso específico de la Coca Cola, es una bebida que ha homologado el gusto de las personas en el mundo, aunque con sus matices regionales, por ejemplo, en el caso de México, contiene más cantidad de azúcar de la que se vende en Francia (Montanari, 2004: 90). Nuestro planteamiento es que si bien en San Jerónimo el refresco se está convirtiendo en la bebida por excelencia en el pueblo como consecuencia de los efectos de la globalización, no pensamos que la diversidad de la alimentación se esté perdiendo como está aconteciendo en otras sociedades⁹, sino más bien que los pobladores están adaptando estos nuevos alimentos a su dieta cotidiana con significados diferentes. Un ejemplo de esto es la alimentación durante las fiestas, eventos cargados de relaciones sociales, en donde se continúan consumiendo los platillos típicos como son los tlacoyos de haba o arvejón, nopales, arroz, mole con pollo, guajolote con mole, carnitas o barbacoa pero claro está, junto con refresco.

Una de las concepciones alrededor del refresco que no se tenían hace 50 años era la de relacionar el consumo de refresco con el ser una persona “coda” (avara) o también una persona generosa:

⁸ Al respecto, se han encontrado resultados similares en cuanto al aumento de consumo de alimentos industrializados en comunidades mayas de Yucatán, México resaltando la ingesta del refresco (Pérez, *et al*, 2012).

⁹ El ejemplo de los Miskitos de Nicaragua resulta revelador al respecto. Ellos tradicionalmente cazaban tortuga para su consumo. En la actualidad siguen cazándola pero ahora la comercializan con el fin de obtener dinero y así comprar alimentos industrializados como por ejemplo café teniendo como consecuencia un detrimento en su salud (Farb y Armelagos, 1980: 76). Otro ejemplo relevante es el caso de los Inuit que han cambiado su estilo de vida y alimentación. Tradicionalmente antes eran cazadores y su dieta estaba basada en carne de morza o foca conservando un estado nutricional excelente. Actualmente las nuevas generaciones escasamente cazan y en su dieta han integrado productos llamados chatarra como refrescos, frituras y galletas ocasionando altas prevalencias de diabetes y obesidad (Draper, 1977: 309-316).

...dicen en el pueblo si la gente toma agua que es coda porque no quiere gastar en el refresco, si en alguna casa le invitan agua es mal visto, por eso siempre hay Coca en la casa... (Paula, mujer de aproximadamente 50 años, 17 junio 2009).

Al respecto, existe una frase que los pobladores utilizan cuando en una comida hay agua en lugar de refresco: “¿tomar agua?, para eso mejor voy al río”.

Ofrecer un refresco, de preferencia Coca Cola, es un signo de ser bien recibido por una familia cuando se le visita. Un ejemplo común es en el caso de los mayordomos¹⁰, los cuales, al pasar a las casas de las familias de San Jerónimo para pedir las cooperaciones para las fiestas, les es ofrecido en cada una de ellas un refresco. Esto refiere un mayordomo: “es muy bonito pero a veces ya nuestro estómago ya no aguanta tanto refresco”. Asimismo, la Coca Cola es indispensable en San Jerónimo para que las personas “convivan”. Convivir, es compartir con amigos o conocidos una plática acompañados del refresco. No es raro observar en algún lugar de la comunidad un grupo de amigos que toman una Coca Cola de 3 litros. Se dice estamos “conviviendo”, estamos contentos:

...vénganse, siéntese aquí, vete y trae Marina [hija del informante] unas Cocas, no me la va a despreciar pues estamos conviviendo y así le platico bien...aunque sea unas coquitas chiquitas para poder platicar... (Filomeno, hombre de 51 años).

El refresco es un mediador de relaciones sociales, es signo de hospitalidad y camaradería y también de prestigio. Si en una casa o fiesta se cuenta con Coca-Cola es mayor prestigio que si se tiene algún otro refresco de otra marca. Su poder simbólico lo hace ser una bebida de prestigio en nuestra población de estudio, lo cual podemos explicar con base a la obtención de mayor estatus social a través del poder adquisitivo. Es decir, uno de los mecanismos de los pobladores de San Jerónimo Amanalco para diferenciarse socialmente es lo que beben. Tomar agua es menor prestigio, seguido de consumir refrescos como “Fanta” “Jarritos” “Boing”. Otra categoría es tomar “Red cola” estando en la cúspide de prestigio el consumir Coca Cola. Los pobladores mencionan que el aprecio por la Coca-Cola es por su sabor, pero también encontramos que con respecto a los demás, es el de mayor precio. El “Red Cola” le sigue en prestigio solamente por el hecho de parecerse su color y nombre a la “Coca Cola” pero en cuanto a precio es muy similar a la “Fanta”, “Jarritos”, “Boing”. Estos últimos no son tan prestigiosos ya que los pobladores consideran que su sabor es menos agradable que la “Coca-Cola” y nosotros encontramos que su precio es menor que la “Coca-Cola”.

Desde el punto de vista de salud, la Coca Cola cuenta con muy poco prestigio en los sectores de la salud pública, nutrición y medicina ya que está asociado su consumo frecuente a problemas de orden gastrointestinal, caries, obesidad y diabetes. Sin embargo, nuestra población lo consume y prefiere.

Con respecto a lo anterior, se han encontrado casos similares en donde las personas con el fin de diferenciarse socialmente y escalar prestigio, consumen dietas poco saludables. Es el caso en Gujarat, India en donde un segmento de las tribus *Rathwakoli (los Baghats)* tratan de subir de su casta a través del conocimiento del sánscrito descartando de su dieta carne y alcohol (Gopaldas, Gupta y Saxena, 1983). En nuestro estudio, el consumo de refresco no es visto por las autoridades de salud como una opción sana ya que en los últimos 10 años la prevalencia de diabetes ha aumentado en San Jerónimo Amanalco en un 50%.

¹⁰ Mayordomo es una persona elegida por la comunidad cuyo propósito es organizar la fiesta del santo patrono del pueblo así como mantener limpia la iglesia y en general participar en los eventos religiosos de la comunidad. En San Jerónimo Amanalco existen 28 mayordomos los cuales se van renovando cada año.

Consideraciones finales

En el presente artículo hemos expuesto desde la perspectiva de los habitantes de una comunidad en México, cómo ellos elaboran un sistema clasificatorio desde lo que comen a partir de su realidad inmersa en un sistema globalizado. La diferenciación de las “personas de antes” y las “personas de ahora” por lo que comen, pone en evidencia cómo han reinterpretado su alimentación a partir de los cambios en la sociedad a nivel mundial como lo señalan estudios como los de S. Mintz y otros investigadores (Mintz, 2003; Mondragón, 2011; Velázquez, 2011), pero también llama nuestra atención cómo la “alimentación de ahora” y las “personas de ahora” ha evidenciado formas de subjetividad teniendo como ejemplo el hecho de que la mujer sea la encargada de preparar y servir los alimentos porque a través de esto transmite cariño a su familia.

En lo que respecta al prestigio de los alimentos, hemos visto que la carne ocupa un lugar importante y en especial la carne de borrero y res, pero resulta relevante el papel diferenciador que se tiene al preparar la carne para las fiestas, tarea reservada exclusivamente a los hombres.

También, a partir de nuestros hallazgos con respecto al consumo del refresco podemos afirmar que para la población, el estatus es más importante que la conservación de la salud y el prestigio de la Coca Cola es un ejemplo más de cómo el modelo hegemónico occidental ha permeado a poblaciones rurales en donde la urbanización ha transformado de la dieta de los habitantes y su preferencia por los alimentos industrializados.

Finalmente, nuestra propuesta es que la “modernización” debe entenderse no sólo como cambios y continuidades sociales o culturales sino también como una innovación que genera nuevas formas de subjetividad, por lo que es importante estudiar a fondo sus significados para comprender mejor nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Arroyo, P. (2006). "Estudios sobre antropología y nutrición en México". En: M. Bertrán y P. Arroyo, *Antropología y Nutrición*, México: FUNSALUD-UAM-X.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto*. España: Taurus.
- Brillat-Sauvarin, A. (1834). *Physiologie Du Gout ou Méditations de Gastronomie Trascendente*. Tomo1, Paris: Just Tessier.
- Contreras Hernández, J. y Gracia Arnáiz, M. (2005). *Alimentación y Cultura. Perspectivas Antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- De Garine, I. (1995). "Los Aspectos Socioculturales de la Nutrición". En: J. Contreras, (Coord), *Alimentación y Cultura: necesidades, gustos y costumbres*. España: Universitat de Barcelona.
- DeVault, Marjorie L. (1991). *Feeding the family: the social organization of caring as gendered work, Women in culture and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Draper, H.H. (1977). "The Aboriginal Eskimo Diet in Modern Perspective". *American Anthropology, New Series*, 79 (2), pp. 309-316.
- Farb, P. y Armelagos, G. (1980). *Anthropologie des coutumes alimentaires*, Francia: Denoël.
- Flandrin, J.L. y Cobbi, J. (Eds). (1999). *Tables D'Hier, Tables d'Ailleurs*. Paris: Odile Jacob.
- Goody, J. (1984). *Cuisines, cuisine et clases*, Paris: Centre Georges Pompidou.
- Goodman, D. y Redclift, M. (1991). *Refashioning Nature: Food, Ecology and Culture*. Londres-New York: Routledge.
- Gopaldas, T., Gupta, A., y Saxena, K. (1983). "The phenomenon of Sanskritization in a forest-dwelling tribe of Gujarat, India. Ecology, food consumption patterns, nutrient intake, anthropometric, clinical and hematological status". *Ecology of Food and Nutrition*, 12, 217-227.
- Harris, M. (1994). *Bueno para comer. Un estudio antropológico de la alimentación en las distintas culturas: los alimentos buenos y los malos de cada civilización*. España: Alianza.
- INEGI 2000 XII Censo General de Población y Vivienda 2000. México, D.F: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- López, M. (2008). *Sin ayuda no hay fiesta. Relaciones de reciprocidad en Santa Catarina del Monte*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Universidad Iberoamericana.
- Mennell, S.(1985). *All manners of food: eating and taste in England and France from the Middle Ages to the present*. USA: Illini Books ed.
- Mennell, S., Murcott, A. y Otterloo, A.H. (1992). *The Sociology of Food. Eating, diet and culture*. Londres & Newbury Park California : Sage.
- Mindek, D. (1994). *No nos sobra, pero gracias a Dios, tampoco nos falta. Crecimiento demográfico y modernización en San Jerónimo Amanalco*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Universidad Iberoamericana.
- Mintz, S.W. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. México: Ediciones de la Reina Roja, S.A. de C.V.
- Mondragón, J. (2011). "Significados en la Comida en una Comunidad de la Mixteca Poblana y sus Migrantes al Distrito Federal". En: C. Good, L. E. Corona de la Peña (Coord), *Comida, Cultura y Modernidad en México*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Montanari, M. (2004). *La comida como cultura*. España: Trea, S.L.
- Ochoa, T. (2011). *Representación de persona. Una mirada a través de la salud-enfermedad, alimentación y gordura en San Jerónimo Amanalco, Estado de México*. Tesis de Doctorado en Antropología Social, Universidad Iberoamericana.
- Pérez Gil, S.E. (2007). "Estudios sobre alimentación y nutrición en México: una mirada a través del género". *Salud Pública de México*, 49(6), 445-453.

- Pérez, O., Austreberta, B., *et al.* (2012). “Frecuencia del consumo de alimentos industrializados modernos en la dieta habitual de comunidades mayas de Yucatán, México”. *Estudios Sociales*, 20 (39), pp. 156-184.
- Sokolovsky, J. (1995). *San Jerónimo Amanalco. Un pueblo en transición*. Colección Tepetlaoxtoc. México: Universidad Iberoamericana.
- Velázquez, Y. (2011). “Comida y Significado entre los Nahuas de la Sierra Norte de Puebla”. En: L.E.C. Good, Corona de la Peña (Coord), *Comida, Cultura y Modernidad en México*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Vizcarra, I. (2002). *Entre el taco mazahua y el mundo: La comida de las relaciones de poder, resistencia e identidades*. México: UAEM.
- Wolf, E. (1962). *Peuples et civilisations de Amerique Centrale. Des origines à nos jours*, Paris: Payot.

SOBRE LA AUTORA

Teresa Ochoa-Rivera: Profesora-investigadora cuyos temas de trabajo son los aspectos sociales de la alimentación. Actualmente imparte los cursos Alimentación y Cultura y Taller de Educación en Nutrición a estudiantes de la licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos de la Universidad Iberoamericana en la ciudad de México. Ha concluido una investigación titulada “Representación de Persona. Una mirada a través de la Salud-enfermedad, alimentación y gordura en San Jerónimo Amanalco, México” como parte de su investigación doctoral en Antropología Social, cuyo título recibió el 8 de julio del 2011. Realizó dos maestrías. Una en “Desarrollo Humano” en la Universidad Iberoamericana y otra en “Nutrición y Alimentación para los Países en Vías de Desarrollo” en Montpellier, Francia. Su licenciatura fue en Nutrición y Ciencia de los Alimentos. Actualmente también realizó trabajo de campo en una zona marginada de la ciudad de México elaborando un diagnóstico participativo sobre el problema de obesidad.

Convergencias disciplinares entre historia y antropología: la perspectiva “histórico-regional” y las investigaciones sobre los pueblos indígenas en Norpatagonia, Argentina

Sebastián Valverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen: El presente artículo analiza el proceso de convergencia disciplinar entre la Historia y la Antropología desarrollado en el ámbito académico argentino, a partir de las investigaciones sobre los pueblos indígenas en la zona Norte de la Patagonia en Argentina. Con este objetivo se indagan en los aportes teóricos y metodológicos efectuados desde la perspectiva “histórico-regional” como forma de interpretar procesualmente las dinámicas de diversa índole que surgen a partir de la labor etnográfica, característica de la Antropología Social. El trabajo expone, en primer lugar, una contextualización acerca del proceso interdisciplinar analizado, teniendo en cuenta sus aspectos más generales y los antecedentes en nuestro país, con énfasis en la producción de diferentes equipos de investigadores -su surgimiento y consolidación- a nivel nacional. En segundo lugar, se considera la recuperación de diversas categorías y lecturas de los “enfoques histórico-regionales” para el abordaje de los movimientos indígenas. En particular, se retoma esta problemática en función del trabajo de investigación que desde fines de los años noventa venimos realizando en torno a la emergencia, desarrollo y consolidación del pueblo Mapuche en Argentina.

Palabras clave: antropología, historia, enfoque histórico-regional, interdisciplinariedad, Patagonia argentina, pueblo Mapuche

Abstract: This article analyzes the disciplinary convergence process between history and anthropology developed in the Argentine academic context, based on the research on indigenous peoples on the North of the Argentine Patagonia. For such purposes, we look into the theoretical and methodological contributions made by the “historical-regional” perspective as a way of interpreting the process of the different dynamics that arise from the ethnographic work performed by social anthropology. The article deals, in the first place, with a contextualization of the interdisciplinary process analyzed, taking into account its most general aspects and the antecedents in our country, emphasizing the production of different research teams, its creation and consolidation, at a national level. Secondly, we explore the recovery of different categories and “historical-regional approach” literature in order to deal with indigenous movements. In particular, we approach this issue based on the research work that we have been carrying out since the 90s on emergency, development and consolidation of the Mapuche people in Argentina

Keywords: Anthropology, History, Historical-Regional Approach, Interdisciplinarity, Patagonia Argentina, Mapuche People

Presentación

“Es cierto que los seres humanos crean estructuras sociales y que conceden significado a los acontecimientos; pero estas estructuras y significados poseen orígenes históricos que conforman, delimitan y ayudan a explicar esa creatividad”.

(Sidney Mintz, *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en el mundo moderno*, 1996: 28)

En el año 1899 el historiador de derecho inglés Frederic William Maitlan -en una conferencia destinada a volverse famosa- expresó que la Antropología se encontrará frente a la elección “entre ser Historia o no ser nada” (Viazzo; 2003: 17). En los siguientes cincuenta años, quedó claro que la Antropología eligió resueltamente no ser Historia, sin por ello devenir “en nada”.



Durante una parte importante del Siglo XX, la Antropología y la Historia transcurrieron por caminos separados, ya que la primera era “ahistórica”, en tanto la segunda tendía a ser “acultural”. Esta separación entre ambas disciplinas se dio especialmente entre las décadas de 1920 y 1950, época de hegemonía de la escuela funcionalista británica, que evidenció un profundo desinterés hacia el análisis diacrónico. Hacia la mitad del Siglo XX esta tendencia comienza a revertirse, manifestándose una creciente insatisfacción con los abordajes sincrónicos. Prueba de ello, es que desde la propia escuela estructural-funcionalista británica, Edward Evans Pritchard empieza a introducir el componente histórico en sus análisis. En consecuencia, diversos factores diferenciados -y a la vez interrelacionados- convergen, al mismo tiempo que se debilitan las “fronteras” entre ambas disciplinas.

Por un lado, los Historiadores empiezan a advertir la necesidad de “ver a la Antropología”, como lo señalara Keith Thomas en el año 1963 -invirtiendo la polémica aseveración de Maitland medio Siglo atrás- al afirmar “(...) que la Historia se encontraba ahora en el deber de escoger entre ser Antropología o no ser nada” (Viazzo, 2003: 18). Desde ya, tampoco la Historia se transformó en Antropología, pero muchos historiadores comenzaron a retomar sus métodos y a abordar otros grupos sociales y problemas más cercanos a los tradicionalmente analizados por la Antropología. Así es como en las últimas décadas se fueron desarrollando novedosos campos de la historiografía que mantienen mayores puntos de contacto con la forma antropológica de abordar el mundo social. Es el caso de la Historia social, la Historia oral, los estudios subalternos, la Historia de las mentalidades y la Historia cultural -entre otras- (Rockwell: 2009). Es necesario destacar, en este sentido, el aporte de la “Escuela de los Annales” desde los años treinta, con destacados investigadores como Marc Bloch, Lucien Febvre y Fernand Braudel.

Por otro lado, el creciente conocimiento de las limitaciones y distorsiones causadas por las orientaciones metodológicas sincrónicas o atemporales, ha llevado a un “retorno a la Historia”, afectando este cambio a todas las ciencias humanas (Viazzo, 2003: 18). La Antropología -que nació planteando una fuerte ruptura epistemológica con el estudio temporal de los fenómenos sociales- como es de esperar, no fue ajena a esta dinámica. Así es como se fue modificado el concepto estático y sistémico de cultura que dominaba la disciplina, para descubrir cómo las configuraciones culturales aparentemente inmutables han sido producidas, reproducidas y transformadas bajo condiciones históricas particulares (Rockwell, 2009). En este sentido, cabe destacar los aportes de autores de corrientes muy disímiles entre sí, que fueron trabajando en esta línea, como Evans Pritchard, Bonfil Batalla, Sahlins, Roseberry y Wolf (Rockwell, 2009).

En Argentina, esta es la tendencia que se viene experimentando desde el devenir democrático de los años ochenta y la consolidación de múltiples centros de investigación en diferentes ciudades del país. En los últimos años, esto ha tenido un impulso con la ampliación en la cantidad de investigadores -fundamentalmente a través de un número mayor de becas-, publicaciones y una mayor oferta en el dictado de carreras sociales y humanísticas, además de la apertura de nuevas universidades.

En la región cordillerana del Norte de Patagonia¹ en que desarrollamos nuestras investigaciones (ver croquis 1), viene registrándose en los últimos años una loable convergencia entre la Historia y otras disciplinas sociales -una de ellas nuestro campo profesional, la Antropología-. Esto es explicable, ya que en la ciudad de Neuquén (capital de la

¹ La Patagonia constituye la parte más austral de América del Sur, que comprende territorios del sur de Chile y de Argentina. Al este de la Cordillera de los Andes -que oficia de divisoria entre los dos países- se encuentra la parte argentina de la Patagonia y al oeste la fracción chilena. En nuestro país, Argentina, la Patagonia abarca un sector de la provincia de Buenos Aires, junto con las provincias de La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego (ver Croquis II). Las cuatro primeras provincias corresponden al sector norte de la Patagonia, que abordamos en nuestras investigaciones y al que nos referimos en este trabajo (específicamente la región cordillerana, ver croquis I). En cambio el sector sur está compuesto por las últimas tres provincias antes destacadas. En total representa un territorio de aproximadamente 800.000 km², es decir, algo menos de un tercio de los 2.780.400 km² de la superficie argentina.

Provincia homónima) desde hace varios años se dicta la carrera de Historia y hay diversos grupos consolidados de investigadores, situación que difiere de otras carreras afines (Sociología, Antropología, etc.), cuyo dictado en la zona es mucho más reciente, y el desarrollo de equipos profesionales es incipiente. Esta situación permite entender la influencia de la disciplina histórica sobre las restantes.

En el presente artículo, que surge en función de los propósitos del *Séptimo Congreso Internacional sobre Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, nos proponemos indagar sobre el proceso de convergencia entre la Historia y la Antropología, a partir de los estudios que abarcan la zona Norte de Patagonia. Consideramos, para ello, los aportes en términos teóricos y metodológicos que viene efectuando el denominado enfoque “histórico-regional” a la Antropología.

Abordaremos esta problemática, a partir del trabajo de investigación que desde fines de los años noventa venimos realizando en dicha zona, referido a múltiples aspectos del pueblo indígena Mapuche². Entre ellos se encuentran los efectos de diversas actividades socioeconómicas -como el turismo- los conflictos territoriales, la génesis y desarrollo de las organizaciones indígenas. También desde hace varios años venimos trabajando -en forma conjunta con integrantes de dichas comunidades y organizaciones indígenas- en diversos proyectos de intervención, centrados en la recuperación de testimonios orales de los pobladores sobre sus vivencias históricas.

El recorrido que proponemos plantea un ida y vuelta entre los estudios de caso, y la reflexión teórica que fuimos problematizando acerca de esta convergencia interdisciplinar. Efectuamos este análisis para el propio camino investigativo, y para otros trabajos que vienen retomando esta mirada en la región.

Antecedentes de los estudios históricos-regionales en Argentina

Para comprender el desarrollo de los denominados “estudios históricos regionales” -y su influencia en las investigaciones efectuadas en la región de Norpatagonia desde diferentes disciplinas, tales como la Antropología, la Arqueología, la Geografía, la Sociología, etc.- es necesario remitirse a la profunda revisión historiográfica por la que ha atravesado la Historia Argentina, producto de la aguda crisis de los paradigmas imperantes en décadas pasadas. En nuestro país fue, a partir del regreso de la democracia en el año 1983, cuando irrumpen las Historias regionales a manera de “Historias compensatorias” (Méndez y Tozzini, 2011).

Es en este contexto donde dicho abordaje ha alcanzado una dimensión significativa en los últimos años. Aquí es donde se sitúa el esfuerzo por reconstruir los procesos históricos de las diversas regiones del interior del país, trabajo indudablemente ligado al fortalecimiento de algunos centros académicos con fuerte contenido regional. Esto no quiere decir que no haya habido anteriormente producción historiográfica vinculada a la “Historia regional”, pero, en general se entendían por ello los tratamientos acotados a las “Historias provinciales” -de índole institucional- donde no se manifestaba un particular interés por definir otros espacios de análisis históricos más amplios (Bandieri, 2001a).

La definición “apriorística” del objeto de estudio -que precisamente desecha el enfoque regional- es la muestra más elocuente de la influencia de la geografía neopositivista y su definición de región como un objeto de estudio en sí mismo. Así, la Historia de la “región” no era otra cosa que la sumatoria de los límites políticos provinciales supuestamente involucrados en ella (Bandieri, 2001a). En la crítica efectuada por Carbonari (2009: 19) a dichas lecturas:

² “Mapu” significa en “mapudungún”, (en su lengua originaria) “tierra” y “che” significa “gente”, así “Mapuche” quiere decir “Gente de la tierra” (Juliano, 1996). Este pueblo indígena que se asienta en el sur de Chile y de Argentina, sobrevivió a los ataques genocidas y etnocidas llevados a cabo a ambos lados de la cordillera de los Andes a fines del Siglo XIX (Radovich y Balazote, 2009). En el vecino país, Chile, se asientan en la Octava, Novena y Décima Región y (como resultado de las migraciones) en la región Metropolitana, sumando un millón de integrantes (Juliano, 1996), siendo en este caso el grupo indígena más significativo del país. En Argentina, se asientan en las provincias de Chubut, Río Negro, Neuquén, La Pampa y Buenos Aires (Radovich, 2003) conformando algo más de 100.000 miembros, lo que hace que sea uno de los pueblos originarios más importantes (INDEC, 2004-2005).

“(…) se pretendía hacer coincidir la Historia con la territorialidad de la jurisdicción estatal”. Remarcamos el carácter funcionalista de este tipo de explicación, donde las partes constituyen el todo y este último es visualizado exclusivamente como la sumatoria de las primeras. Desde ya, lo mismo sucedía con la “Historia nacional” -concebida como una adición de las diferentes regiones que la integraban- con una lectura sesgada hacia las regiones dominantes (Favaro y Scuri, 2005: 19).

A partir de las limitaciones de tales perspectivas, y con el fin de alcanzar niveles explicativos más adecuados, es que diversos historiadores comenzaron a preguntarse sobre la forma de construir una Historia regional en términos más comprensivos, que pudiera poner en suspenso alguno de los preceptos más recurrentes y no contrastados de la Historia nacional.

En estos planteamientos innovadores tuvieron una gran influencia las formulaciones del estructuralismo francés, de la denominada Escuela de los Annales, donde “(…) los estudios regionales dejaban de ser datos en sí mismos de la realidad para implicar conceptos relacionales que se explicaban en función de un contexto mayor” (Carbonari, 2009: 23). A partir de estos preceptos, se produjo: “(…) un desplazamiento del empirismo por la teoría” (Carbonari, 2009: 23). Un antecedente ineludible lo constituyen las obras de Braudel del año 1949, *El Mediterráneo y el mundo del Mediterráneo en la época de Felipe II*, trabajo que se transformó en referente para los estudios regionales europeos del grupo de Annales. Esta obra, además, adquiere una importancia decisiva por el entendimiento del espacio en su relación con el tiempo, inaugurando un nuevo diálogo entre la Historia y la Geografía. Continuando con la caracterización efectuada por Carbonari (2009), otro antecedente es el libro de Chevalier del año 1952 *La formación de los latifundios en México: Tierra y sociedad en los siglos XVI y XVII*. Estos dos autores se adscriben a una aproximación funcional-estructuralista. Pero, también se destaca entre estos antecedentes, la obra de Maurice Dobb (del año 1946), *Estudio sobre el desarrollo del capitalismo*, en este caso referenciándose con el enfoque marxista-estructuralista (Carbonari, 2009). En ese contexto de debate, fue significativa para América Latina la compilación (en la década del setenta) de Assadourian (1982), *Modo de producción en América Latina*, que reunió artículos de distintos autores que participaban de discusiones de la época desde estas perspectivas (Ernesto Laclau, Ciro Cardoso, Juan Carlos Garavaglia, entre otros). Posteriormente, Assadourian (1982) estudió la producción cordobesa entre los siglos XVI y XVII y los vínculos que establecía con lo que denominó el “espacio peruano”. El trabajo de Assadourian posteriormente se transformaría en un modelo referencial para los estudios regionales del mundo colonial (Carbonari, 2009). Otros autores a destacar son Cardoso (1984), Garavaglia (1983), Chiamonte (1983) y Donghi (1972) -este último se ha abocado a la Historia argentina. (Carbonari, 2009)

En nuestro país, ha contribuido a consolidar esta línea, la traducción y publicación del trabajo de Eric Van Young: *Haciendo Historia regional. Consideraciones metodológicas y teóricas*³. Uno de los aportes más destacados de este autor, ha sido el hecho de considerar a la región “(…) como la ‘espacialización’ de una relación económica” (Van Young, 1991: 257) en razón de lo cual “(…) debía otorgarse especial atención a las relaciones de mercado vigentes en cada momento histórico” (Bandieri, 2001a: 5).

Esta interpretación tuvo amplia difusión y aceptación en Argentina, entre quienes intentaban aproximarse a los diversos estudios regionales. Sostiene Van Young que una definición funcional muy simple del concepto de región: “(…) sería la de un espacio geográfico con una frontera que lo activa, la cual estaría determinada por el alcance efectivo de algún sistema cuyas partes interactúan más entre sí que con los sistemas externos” (1991: 257-258).

Otro autor -del cual Bandieri remarca la gran influencia que ha tenido en el abordaje histórico-regional local-, es el peruano Carlos Sempat Assadourian (que citamos anteriormen-

³ El trabajo fue publicado en el Anuario del Instituto de Estudios Histórico Sociales N° 2, de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el año 1987.

te), en especial a partir del libro *Mercado interno, regiones y espacio económico* (1982). Desde este planteamiento, los espacios económicos debían reconstruirse en la investigación histórica atendiendo a un sistema de relaciones internas y externas que se modifican en cada período, uno de cuyos elementos sobresalientes era la circulación de mercancías, pero también el estudio de las relaciones políticas, económicas y sociales. Así, Assadourian descubría un vasto espacio socioeconómico integrado por diversos territorios que más tarde terminarían convirtiéndose en los respectivos Estados nacionales (Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y Paraguay), donde “(...) los factores historiográficamente analizados como ‘externos’, se transformaban comprensivamente en elementos ‘internos’ de la región misma” (Bandieri, 2001a: 5).

El concepto de región

En este apartado, retomaremos el concepto de región desde los enfoques histórico-regionales, que partiendo de una aguda crítica a las concepciones positivistas lo definieron como una unidad en sí misma. En palabras de de Jong:

Toda fragmentación territorial y temporal a priori es una aberración epistemológica, ya que solo el conocimiento del fenómeno como totalidad, conduce a entender el rol dinámico de las transformaciones geográficas a partir de entender el carácter organizador del comportamiento social. (2009: 42)

En efecto, desde la geografía tradicional: “(...) el espacio quedó recortado en regiones univocas definitivas, con límites -naturales o institucionales- absolutamente rígidos y con características propias pasibles de observación directa” (Bandieri, 1995: 279). Por ello, en contraposición con tales lecturas, sostiene esta autora:

(...) los límites jurídicos y/o geográficos resultan siempre inadecuados para la comprensión de los procesos socioeconómicos que se vuelven ininteligibles en la rigidez de un espacio dado ya que nunca empiezan y terminan en él. Las Historias locales, encerradas en límites provinciales o territoriales preestablecidos, no parecen entonces adecuadas si no es a partir de su inserción en ámbitos más comprensivos. (1995: 278-279)

En contraposición con la concepción tradicional, esta misma autora define (retomando a de Jong, 1991) que:

La región no es un ‘dato’ impuesto desde afuera, (...) la región se construye sobre la base de la dinámica relación hombre-espacio, que es una construcción social; obtenemos por resultado la necesidad de considerar entonces a la región como un sistema abierto, como un objeto que se aborda mediante sucesivas aproximaciones que apuntan en su conjunto a la idea de totalidad, donde los actores sociales cobran un rol protagónico en relación a los procesos de generación, apropiación y distribución del excedente económico. (Bandieri, 1995: 282)

Aquí, deseamos detenernos en varios aspectos de esta concepción de “región”. En primer lugar, en el carácter interdisciplinario de esta recuperación conceptual efectuada desde estos abordajes alternativos. Desde el momento en que se delimita el espacio y el tiempo a estudiar, se involucra a la Geografía y a la Historia como campos disciplinarios. Máxime, tomando en cuenta que desde estas lecturas críticas al positivismo, se enfatiza que dichas unidades espacio-temporales son una “construcción social”, y por lo tanto, su carácter es contingente. Como ha señalado de Jong “(...) ambas disciplinas [Geografía e Historia] se encontrarían frente al mismo desafío: construir espacialidades y periodizaciones no sólo flexibles, sino apropiadas para los problemas que se desean conocer” (de Jong, 1981, en Méndez y Tozzini, 2011).

En segundo lugar, otra implicación de este concepto es su variabilidad espacio-temporal. En efecto la región, se constituye “(...) a partir de las interacciones sociales que la definen

como tal en el espacio y en el tiempo, dejando de lado cualquier delimitación previa que pretenda concebirla como una totalidad preexistente” (Bandieri, 2001a: 6).

El tercer aspecto inherente a esta definición es su no definición “a priori”, tal como lo ha sintetizado Van Young, al destacar que “(...) las regiones son hipótesis a demostrar y que, cuando escribimos Historia regional, estaríamos tratando de hacer justamente eso, antes que describir entidades antecedentes” (1991: 257). En términos comparables lo plantean Favaro y Scuri, quienes parten del supuesto de no abordar a “(...) la región en términos conceptuales para estudiar ciertos procesos sino que al estudiar los procesos queda aclarado el espacio investigable” (2005: 11).

Los abordajes histórico-regionales en Norpatagonia y la revisión de viejos preceptos

En la región de Norpatagonia, es necesario destacar el proceso de surgimiento y consolidación de diferentes equipos de investigadores -principalmente de la disciplina histórica- del ámbito de la Universidad Nacional de Comahue, en especial en la ciudad de Neuquén, que luego se fueron estableciendo y ampliando a otras localidades⁴. En este sentido, cabe destacar los aportes de Bandieri (1993a y 1993b; 1995; 2001a; 2005 y 2009), Favaro y Scuri (2005), Méndez (2005, 2006, 2009 y 2010) y Navarro Floria (1999 y 2008). También cabe mencionar múltiples trabajos colectivos (Bandieri, et. al. 1993; et al. 2001b y et al. 2006 y Favaro, 2005). La publicación, en especial en la última década, de estos trabajos colectivos, evidencia el desarrollo y consolidación de múltiples equipos de profesionales, la incorporación de nuevos autores y generaciones de investigadores a estas perspectivas.

Estos aportes, se ven plasmados a través de diversas publicaciones como el *Boletín del Departamento de Historia* entre los años 1980 y 1990, que luego derivó en la *Revista de Historia* de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (que lleva hasta el momento doce números editados). La creciente relevancia de estos debates convirtió “al Comahue” en una voz autorizada en todo lo relacionado con el enfoque regional y propició la consiguiente “nacionalización” de lo producido en este centro académico (Colectivo Editor Revista de Historia, 2011).

Otro caso paradigmático, ha sido la aparición de la revista *Pueblos y Fronteras de la Patagonia Andina* -editada en la localidad de El Bolsón, Provincia de Río Negro- de un importante nivel de difusión en la región. Se publicaron seis números entre los años 2001 y 2005 con trabajos de especialistas de diferentes disciplinas, recuperando estos marcos explicativos.

En relación a los eventos académicos, se realizaron las *Jornadas de Historia de la Patagonia* efectuadas en diferentes localidades de la región, los *Congresos de Historia de la Patagonia Argentino-Chilena* en la localidad Trevelín (Provincia de Chubut) y los *Encuentros Regionales de Historia Oral*. La creciente participación, periodicidad y ampliación de estos encuentros puso de manifiesto la consolidación de estas perspectivas alternativas en la región, el acercamiento de las nuevas generaciones de investigadores a las mismas y la repercusión en las disciplinas afines. Por último, cabe señalar los dos *Talleres binacionales Argentino-Chileno Araucanía-Norpatagonia: cultura y espacio* efectuados en los años 2010 y 2011 -desde una mirada interdisciplinaria-, en la recientemente creada Universidad Nacional de Río Negro con sede en la ciudad de San Carlos de Bariloche.

⁴ Es el caso de la ciudad de San Carlos de Bariloche -principal localidad cordillerana de Norpatagonia- donde desde hace unos años también se dicta dicha carrera y se vienen consolidando grupos de investigadores con crecientes producciones (Ver Méndez, 2005, 2006, y 2010), en especial (dada la localización geográfica de esta ciudad) referidas a la problemática de la dinámica de la frontera con Chile.

Una serie de preceptos de los denominados enfoques “*históricos regionales*” han permitido comprender las múltiples dinámicas de la región de Norpatagonia y en ese proceso fueron derribando verdaderas “fronteras” instaladas por la ideología positivista en base a la cual se conformó el Estado-nación. En primer lugar, esta noción que señalábamos de la región como un sistema “abierto” -que no posee correspondencia con los límites jurídicos formales- adquiere particular relevancia en el contexto específico de Patagonia, ya que las provincias actuales surgieron de la división administrativa de los territorios nacionales del año 1885. Ellos fueron fijados, por aquel entonces, a partir de accidentes geográficos y trazos (como paralelos y meridianos) que no responden a criterio alguno de funcionamiento económico y cultural de las sociedades involucradas (Bandieri, 2005). Por ello, “(...) poco sirven a la hora de explicar el funcionamiento de lo social y de la infinidad de relaciones que lo superan” (Bandieri, 2005: 13).

El segundo aspecto que resulta central a la hora de comprender las dinámicas regionales (en especial en la zona cordillerana), es la estrecha vinculación entre las poblaciones asentadas en ambos países (Chile y Argentina), lo que implica -al decir de Mandrini- “(...) salir de los límites impuestos por una historiografía de tipo nacional o, más correctamente, nacionalista que, nacida al calor de los procesos constitutivos del Estado nación en la segunda mitad del siglo XIX, encuadró en los límites de esa “nación” -físicos, políticos y culturales- toda la Historia anterior” (2007: 25).

Esto incluye, analizar la naturaleza y dinámica de tales interrelaciones (económicas, familiares, sociopolíticas, etc.) que se daban entre los pueblos asentados a ambos lados de la cordillera, así como las relaciones que mantuvieron varias décadas después de la delimitación -en muchos casos más formal que efectiva- de dichas jurisdicciones nacionales. Por ello, otro de los aportes centrales de estos trabajos, es que: “La cordillera dejó de ser el muro o la barrera que separaba esos mundos para convertirse en un espacio que los articulaba. [Sin perder de vista las especificidades] (...) comenzamos a pensar en una historia común, de pueblos indisolublemente unidos” (Mandrini, 2007: 25). Estos aportes, vienen demostrando a través de profundos estudios efectuados recientemente, cómo hasta bien entrado el Siglo XX existieron en la región áreas que lograron mantener cierta autonomía económica a través de la interrelación comercial con localidades del lado chileno (Bandieri, 2005; Méndez, 2005; Mandrini, 2007).

Un último aspecto que deseamos retomar del abordaje histórico-regional, es que también recupera la Historia indígena, que recién en las últimas décadas del Siglo XX se convirtió en materia de preocupación de los historiadores. El peso de la historiografía tradicional del Siglo XIX hizo que la Historia de estos pueblos apareciera casi siempre como (...) un capítulo introductorio y desvinculado del conjunto general (Bandieri, 2005: 14), asignándoles -por lo tanto- un rol marginal, y contribuyendo así la propia historiografía a su desaparición. Como acertadamente ha señalado Mandrini: “Si en el mito de la ‘Argentina europea’ esta era un país ‘sin Indios’, la Historia de esa Argentina debía también serlo o, en todo caso, los “nativos” eran sólo cosas del pasado, reliquias arqueológicas cuyo lugar estaba en los museos de Historia Natural creados en esos tiempos” (2007: 21). Por ello, también se les relegaba como objeto de estudio en forma exclusiva a antropólogos y arqueólogos, donde la frontera entre “blancos” e “indígenas”, también se convertía en una frontera entre estas disciplinas y la Historia. En cambio, desde estas visiones alternativas, la Historia blanca e indígena transcurren paralelas, formando parte simultánea de la complejidad de los procesos histórico-sociales regionales (Bandieri, 2005; Mandrini, 2007). Pero además, desde las lecturas más recientes, lo que sucede en el mundo hispano criollo posee una importancia trascendental para el mundo indígena, dadas las vinculaciones y la interdependencia entre ambas sociedades. Basta con señalar “(...) el impacto que tuvo el triunfo del proyecto liberal en la década de 1860, que acabó con la destrucción de ese mundo [el indígena] y su anexión definitiva al Estado-nación” (Mandrini, 2007: 26).

Profundizando en los abordajes histórico-regionales y su repercusión en las restantes disciplinas

En este apartado, nos proponemos ahondar en algunos lineamientos de los denominados “enfoques-regionales”, que hacen más comprensible su repercusión y adopción de alguno de sus aspectos desde otras disciplinas.

Una de las características del método regional, es que se cimienta en un cariz inherentemente interdisciplinario (Méndez y Tozzini, 2011). De hecho resultaría un contrasentido pensar en la no fragmentación a priori de un determinado espacio geográfico o período histórico, pero sí hacerlo en relación a las diferentes disciplinas involucradas. Precisamente porque se considera como variables de análisis “(...) los elementos económicos, las relaciones espaciales y cierto tipo de interacciones sociales” (Van Young, 1991: 261), esto lleva a recuperar e interactuar con variadas disciplinas. Otro de los rasgos del análisis regional es que contribuye a resolver la tensión entre lo general y lo particular, brindando la posibilidad de “(...) reconciliar la microperspectiva con la macroperspectiva” (Van Young, 1991: 260). En efecto, la participación de “(...) actores sociales locales y extraregionales” (Bandieri, 1995: 282) implica dar cuenta de la diversidad, heterogeneidad y variabilidad dentro de lo que se define en el proceso de estudio mismo, como una “región”.

Otra característica de los enfoques histórico-regionales, es el carácter vinculado predominantemente con las tareas de intervención (Méndez y Tozzini, 2011), atendiendo a la resolución de problemáticas concretas por parte de profesionales de diferentes disciplinas. Si bien nuestro trabajo central es de investigación, claramente ha sido en las tareas de intervención donde las herramientas del abordaje histórico-regional han resultado sumamente provechosas para complementar y profundizar lo recabado a partir del trabajo etnográfico.

Finalmente, y en directa relación con lo presentado en estos párrafos, deseamos señalar la favorable recepción de estas lecturas históricas en la región de Norpatagonia desde diferentes organizaciones sociales, políticas, sindicales, etc., precisamente por la ruptura con las conceptualizaciones tradicionales, promovidas desde los sectores de poder que difundieron las Historias nacionales y provinciales de fuerte matriz institucional. La participación de profesionales que recuperan estas perspectivas con los sectores sociales involucrados, constituye una muestra elocuente de lo dicho en estos párrafos⁵.

Los abordajes histórico-regionales y la problemática de los movimientos indígenas del pueblo Mapuche

En este último apartado, consideramos la recuperación de diversas categorías y lecturas de los procesos regionales para el abordaje de los movimientos indígenas del pueblo Mapuche. Desde nuestra perspectiva, el uso de una metodología de tipo etnográfica -característica de la Antropología Social- en estrecha relación con el abordaje histórico del enfoque regional, es clave para poder interpretar procesualmente dinámicas que han ido surgiendo como relevantes a partir del trabajo etnográfico.

Además, el análisis de los procesos históricos que intervienen en los casos particulares -es decir, las dinámicas globales en las poblaciones específicas- posibilita, en nuestro caso, dar cuenta de las grandes heterogeneidades que podemos encontrar bajo la categoría de “pueblos

⁵ Es el caso del libro *Historia de las familias Mapuche Paichil Antriao y Quintriqueo de la Costa Norte del lago Nahuel Huapi*, compilado por G. Ghioldi (2009). De este trabajo han participado las propias comunidades indígenas a la que refiere la obra, la biblioteca que compiló el trabajo e investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional del Comahue, de la Universidad Nacional de Río Negro y un abogado especialista en la temática indígena (patrocinante legal de estas agrupaciones indígenas).

indígenas” o en un mismo pueblo como el “Mapuche”. De esta forma, evitamos caer en un doble reduccionismo; el de los teóricos “macro” “(...) que a menudo ignoran la diversidad etnográfica que se encuentra debajo de lo que es definido como ‘pueblos indígenas’” y el de los “estudios de comunidad” como ejemplo para toda la región, que generalizan más allá de los límites de la unidad estudiada, ignorando “(...) el mosaico de diversas condiciones culturales, económicas e históricas que tienen un impacto diferente en cada uno de los estudios comunitarios” (Nash, 2006: 76).

En relación a nuestra problemática -centrada en dar cuenta de la emergencia, desarrollo y consolidación en los últimos años de los movimientos indígenas del pueblo Mapuche- la contextualización histórica permite considerar diferentes aspectos nodales. Uno de ellos, es la presencia desde hace décadas de diversas agrupaciones que son clave en los procesos organizativos indígenas. Es el caso de la Confederación Indígena Neuquina, conformada en los años setenta, una de las primeras agrupaciones del país. Otros casos son las organizaciones surgidas en los años ochenta con el retorno de la democracia, como “Nehuén Mapu” (“La fuerza de la tierra”) de la ciudad de Neuquén, el “Consejo Asesor Indígena”⁶ de la Provincia de Río Negro o los Centros Mapuche de diversas localidades de la misma provincia. Los referentes indígenas que conformaron estos grupos, contaban con experiencias en la actividad sindical, en la militancia barrial, en partidos políticos, así como en tareas comunitarias vinculadas al obispado local (Radovich, 1992).

En el desarrollo de estas organizaciones fue central la presencia de los grupos de base de la iglesia católica que realizaban tareas de promoción social en las comunidades Mapuche y de diferentes movimientos sociales. A su vez, debemos considerar ciertas dinámicas socioeconómicas regionales: un destacado grado de desarrollo industrial y una importante presencia de empleados estatales concentrados en pocas ramas económicas (Iñigo Carrera, *et al.*, 1999) y agrupados sindicatos poderosos (en algunos casos combativos). También destacamos la presencia de población migrante de otras regiones de Argentina y también de Chile. En este sentido, es importante señalar que esta región Norte de la Patagonia ha sido una zona de “exilio interno” durante la última dictadura militar, de militantes sociales provenientes de diferentes lugares de la Argentina y del vecino país de Chile. Las causas radican en la relativa situación de aislamiento que primaba en aquel entonces, respecto de otros centros urbanos más poblados (Buenos Aires, Rosario, Córdoba, etc.) con fuerte desarrollo industrial y/o estudiantil, donde la represión fue muy intensa. Fue clave, en este sentido, el “paraguas” protector que ofrecía a los militantes la iglesia local, representada por la emblemática figura del Monseñor Jaime De Neves⁷ (Favaro y Scuri, 2005 y Aiziczon, 2005).

Esto contribuye a explicar la presencia de variadas organizaciones sociales, políticas y sindicales que surgen con el retorno de la democracia -que se consolidan en los años subsiguientes-, y son fundamentales en el apoyo a las demandas de los pueblos indígenas (al igual que otros grupos sociales).

Otro aspecto relevante en estas experiencias organizativas, son los procesos migratorios rural-urbanos de pobladores indígenas que se vienen registrando desde hace décadas, lo que resulta una dinámica nodal en la emergencia de los movimientos indígenas en las últimas tres décadas. Como ha señalado Radovich (1992), en contraste con el proceso de desadscripción étnica experimentado por sus ancestros en las décadas anteriores, los hijos y nietos de migrantes indígenas -que se fueron asentando en las diferentes urbes de la región, producto precisamente de diversas transformaciones socioeconómicas⁸- iniciaron un proceso de

⁶ El nombre de “Consejo Asesor” se debe a que estuvo integrado originalmente por promotores y técnicos que asesoraban al gobierno provincial (Radovich, 1992).

⁷ Prueba de esta particular impronta, es que Jaime De Neves fue el creador en la Provincia de Neuquén, de la primera delegación de la organización “APDH” (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos) que se constituía fuera de la Ciudad de Buenos Aires (Aiziczon, 2005: 181).

⁸ Las diversas ciudades de Norpatagonia han recibido, históricamente, importantes contingentes de población mapuche del medio rural que se fue instalando en los centros urbanos (Radovich, Balazote, 1992: 163-164). Entre las causas de estos procesos migratorios, se encuentran la imposibilidad, por parte del sector doméstico, de acrecentar las actividades

revalorización de la identidad Mapuche. Nacidos y criados en el medio urbano, o llegados a corta edad a la ciudad, lograron un mejor nivel de instrucción formal y de capacitación laboral que sus mayores, pasando además por experiencias políticas como las que antes señalamos (en sindicatos, organizaciones sociales, comunidades de base de la iglesia católica, etc.) (Radovich, 1992). En plena coincidencia con lo registrado para un sinnúmero de casos para América Latina (Bartolomé, 1997; Bengoa, 2007), esta nueva capa de dirigentes indígenas generó una profunda transformación en las formas de relacionarse con el Estado, las agencias de desarrollo y la sociedad en su conjunto.

Por último, otro aspecto fundamental de este enfoque para abordar la problemática del pueblo Mapuche, lo constituyen las heterogeneidades regionales, considerando las “(...) temporalidades múltiples y singulares (...), que a la vez requiere ser referenciado con otras territorialidades y espacialidades para adquirir plena significación” (Méndez y Tozzini, 2011:166). Así encontramos un gran contraste entre zonas donde las comunidades Mapuche fueron tempranamente reconocidas⁹ y aquellas zonas -como las que son jurisdicción de Parques Nacionales¹⁰- donde -históricamente- fue intensa la invisibilización y negación de la población indígena (García y Valverde, 2007).

A modo de cierre

A partir del recorrido efectuado en estas páginas, observamos cómo la consolidación en las últimas décadas de diferentes equipos de investigación en la región de Norpatagonia -fundamentalmente del campo de la disciplina histórica-, con perspectivas alternativas y superadoras de los enfoques tradicionales, viene generando promisorios resultados. Uno de ellos, es la creciente convergencia entre diferentes disciplinas, a partir de una flexibilización de las “fronteras” que las separaban. Otro, es la revisión de las omisiones y negaciones que cada ciencia -fuertemente condicionada por la tradición positivista- había efectuado.

Las particulares condiciones de producción de conocimiento que se dieron en la disciplina histórica, de esta región -con el retorno de la democracia- posibilitaron el desarrollo y consolidación de los denominados “enfoques regionales”. Así, se pusieron en discusión muchos de los preceptos, por un lado de la historiografía nacional -que ocultaba los procesos del interior del país- y por otro de las lecturas tradicionales para esta zona. Entre estos factores, se encuentra la presencia de un destacado centro académico -como es la Universidad Nacional del Comahue- con la indudable calidad de los profesionales involucrados en esta tarea, así como la articulación de los mismos (por relaciones familiares, sociales, político-ideológicas, etc.) con los procesos sociales locales y regionales. Esto explica, que cada vez más problemáticas presentes en la sociedad encontrarán su correlato en innovadoras investigaciones.

Desde la Antropología, la búsqueda de lecturas más dinámicas y dialécticas, es una constante desde el retorno de la democracia. Pero a diferencia de lo sucedido con la carrera de Historia, su dictado en la Patagonia es muy reciente y la mayor parte de los trabajos son efectuados en centros académicos de otras zonas (principalmente Buenos Aires), lo que explica

productivas en la misma proporción que el crecimiento poblacional y a la vez -como sucede en todo el resto de Argentina y América Latina- en la creciente destrucción de unidades de producción familiar, en detrimento de grandes emprendimientos.

⁹ En década de 1960, durante la primera gestión del gobernador Felipe Sapag (destacado caudillo provincial desde aquellos años), el Estado Provincial llevó adelante la delimitación de diversas “reservas indígenas” (como se las denominaba en aquel entonces) en territorios ocupados por familias mapuche. Al finalizar la década de 1980 ascendían a más de 30 las agrupaciones formalizadas en la provincia (Falaschi, 1994: 12-13).

¹⁰ Esta región cuenta con dos vastos Parques Nacionales, que además son los primeros en fundarse en el país, el Parque Nacional Nahuel Huapi (creado en el año 1934) y el Parque Nacional Lanín (1937). El primero cuenta con una superficie de 717.261 hectáreas al Oeste de las provincias de Neuquén y Río Negro (Parque Nacional Nahuel Huapi, 2012). El segundo, cuenta con un área de 412.000 hectáreas, al oeste de la Provincia de Neuquén (Parque Nacional Lanín, 2012).

que la influencia se dé -fundamentalmente- de la carrera de Historia, ya consolidada, hacia las restantes.

En esta línea de análisis, enfatizamos la necesidad de romper con la ahistoricidad de ciertas concepciones de “sociedad y cultura” como autoreguladas y definidas en sí mismas, como tan bien argumentara Wolf (1982), en su magnífica obra “Europa y la Gente sin Historia”. Los pueblos indígenas, no son ajenos a estas características, donde -al decir de Bartolomé- “(...) no son un testimonio del pasado, un anacronismo o una ‘anormalidad histórica’” (2004: 71).

Resaltamos el carácter dinámico que poseen las prácticas y relaciones sociales y a la vez, el carácter contradictorio de los procesos sociales (Achilli, 2005: 17). De allí, que “(...) adquiere relevancia reconocer en los sujetos sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de los distintos espacios, distintas relaciones, distintas conflictividades” (2005: 17). Ahora bien, continuando con este eje argumentativo, “(...) las prácticas y representaciones que generan los sujetos son heterogéneas” (Achilli, 2005: 17). Esto es explicable en la medida que en ellas se dan “(...) experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado, intentos de transformarlas y construcciones de sentidos en relación a lo vivido y al porvenir” (Achilli, 2005: 25). Es necesario por lo tanto, que dicha heterogeneidad se la “inscriba históricamente”, en la medida en que las condiciones pasadas constituyen “(...) un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada” (Achilli, 2005: 25), tal como sostiene esta autora parafraseando a C. Ginzburg en su célebre obra *El queso y los gusanos* (1999, original de 1976).

Demás está aclarar, en este punto de nuestra argumentación, la trascendencia de procesos -como las migraciones rural-urbanas y la presencia regional de diversas organizaciones solidarias con los pueblos indígenas- en la conformación, como sujetos sociales, del pueblo Mapuche a través de sus movimientos. En otras palabras, vuelve a cobrar pleno sentido la afirmación de Sidney Mintz, acerca del poder explicativo de la Antropología, que -sin la Historia- se ve gravemente comprometido. Como tan lúcidamente planteara ese autor en su trabajo *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en el mundo moderno* -cuya cita elegimos como epígrafe de este artículo- “(...) sin la Historia el poder explicativo [de la Antropología] se ve gravemente comprometido” (1996: 28), sin por ello aceptar “(...) acriticamente el mandato de que la Antropología debe convertirse en Historia o no ser nada”.

Pero recuperar tal complejidad de lo social, supone transitar distintas dificultades, además de los riesgos de reproducir algunas polarizaciones que dualizan y reducen el análisis (Achilli, 2005: 26), como las que también señalara Nash (2006) en relación a los pueblos indígenas en México. Es el caso de las dicotomizaciones “entre un sujeto pasivo” (en la medida en que sólo se ve la estructura) o “(...) un sujeto que voluntariamente es hacedor de lo social” (soslayando la estructura) (Achilli 2005: 26).

En este recorrido que venimos efectuando hace años desde la Antropología, encontramos en la perspectiva histórico-regional, una fuente teórico-metodológica sumamente propicia para “transitar” lo más acertadamente posible las dificultades que se presentan. La no fragmentación a priori de la unidad de estudio espacio-temporal a abordar, la mirada interdisciplinaria, la articulación macro y micro, la consideración de los pueblos indígenas como preocupación de la Historia y el trabajo de investigación -fuertemente orientado a la intervención- son aristas en las que se hace particularmente proclive esta articulación. En relación a este último aspecto, deseamos señalar, tal como lo planteara Miguel Bartolomé, el rol que desempeña la etnografía en las “sociedades plurales”, donde hasta la misma “investigación pura” y sin un aparente “fin inmediato” ha acompañado y contribuido a todas las grandes transformaciones (2004: 71).

Por ello, entendemos que parte de este recorrido debe ayudar a construir una “nueva Historia” que incluya al pueblo Mapuche como parte fundamental “del relato histórico de la Patagonia” y que contribuya a recuperar su existencia en el pasado, en el presente y como parte de los proyectos a futuro.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT 2010-2012: “Conflictividad y trayectorias organizativas de indígenas y pequeños productores criollos en los últimos remanentes de tierras forestales: una perspectiva comparativa entre el norte y sur de la Argentina”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Agradecemos a la Lic. Zuleika Crosa por sus valiosos comentarios.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Aiziczon, F. (2005). “Neuquén como campo de protesta”. En: O. Favaro (Ed.), *Sujetos Sociales y Política. Historia Reciente de la Norpatagonia Argentina* (pp. 175-201). Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Assadourian, C. S. (1982). *Mercado interno, regiones y espacio económico*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Bartolomé, M. A. (2004). “Movilizaciones étnicas y crítica civilizatoria. Un cuestionamiento a los proyectos estatales en América Latina”. *Perfiles Latinoamericanos*, 24, 85-105.
- (1997). *Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bandieri, S. (2009). “Cuando crear una identidad nacional en los territorios patagónicos fue prioritario”. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales* 11, 1-5.
- (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- (2001a). “Haciendo Historia regional. Pueblos y Fronteras de la Patagonia Andina”. *Revista de Ciencias Sociales* 2, 4-6.
- (Coord.) (2001b). *Cruzando la cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social*. Neuquén: CEHIR, Universidad Nacional del Comahue.
- (1995). “Acerca del concepto de región y la historia regional: la especificidad de la Norpatagonia”. *Revista de Historia* 5, 277-293.
- (1993a). “Condicionantes Históricos del Asentamiento Humano después de la ocupación militar del espacio”. En: S. Bandieri, O. Favaro, M. Morinelli (Comps.), *Historia de Neuquén* (pp. 109-146). Buenos Aires: Plus Ultra.
- (1993b). “Actividades económicas y modalidades de asentamiento”. En: S. Bandieri, O. Favaro, M. Morinelli (Comps.), *Historia de Neuquén* (pp. 109-146). Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bandieri, S., Blanco, G. y Varela, G. (2006). *Hecho en Patagonia. La Historia en perspectiva regional*. Neuquén: Ediciones CEHIR-UNCo.
- Bandieri, S., Favaro, O. y Morinelli, M. (Comps.). (1993). *Historia de Neuquén*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bengoa, J. (2007). *La Emergencia Indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo De Cultura Económica.
- Carbonari, M.R. (2009). “De cómo explicar la región sin perderse en el intento. Repasando y repensando la Historia Regional”. *História Unisinos* 13(1), 19-34.
- Cardoso, C.F.S. (1984). *Economía e sociedade em áreas coloniais periféricas: Guiana Francesa e Pará: 1750-1817*. Río de Janeiro: Graal.
- Chiaromonte, J. C. (1983). *Formas de sociedad y economía en Hispanoamérica*. México: Grijalbo.
- Colectivo Editor Revista de Historia (2011). “Sobre la profesión y sus proyectos editoriales. A propósito del trigésimo aniversario de la publicación del Departamento de Historia”. *Revista de Historia* 12, 1-13.
- De Jong, G. (2009). *Geografía, Método Regional y Planificación*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- Donghi, T. H. (1972). *Revolución y guerra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Falaschi, C. (1994). *La Confederación Indígena Neuquina*. Neuquén: Serie La tierra Indígena Americana. IREPS-APDH.
- Favaro, O. (2005). *Sujetos Sociales y Política. Historia Reciente de la Norpatagonia Argentina*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.

- Favaro, O., Scuri, M. C. (2005). "La trastienda de la Historia Regional". En: O. Favaro (Ed.), *Sujetos Sociales y Política. Historia Reciente de la Norpatagonia Argentina* (pp. 11-20). Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Garavaglia, J. C. (1983). *Mercado Interno y economía colonial*. México: Grijalbo.
- García, A., Valverde, S. (2007). "Políticas estatales y procesos de etnogénesis en el caso de poblaciones mapuche de Villa La Angostura-Neuquén-Argentina". *Cuadernos de Antropología Social*. 25, 111-132.
- Ghioldi, G. (2009). *Historia de las familias Paichil Antriao y Quintriqueo de la Costa Norte del lago Nahuel Huapi*. Neuquén: Archivos del Sur - Biblioteca Popular Osvaldo Bayer.
- Ginzburg, C. (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores S.A.
- INDEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)*. Argentina.
- Juliano, D. (1996). "Los mapuches, la más larga resistencia". *Anuario del IEHS* 11, 303-327.
- Íñigo Carrera, I., Podestá, J. y Cotarelo, M. C. (1999). "Las estructuras económico sociales concretas que constituyen la formación económica de la Argentina". *PIMSA, Publicación del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina*.
- Mandrini, R. (2007). "La historiografía argentina, los pueblos originarios y la incomodidad de los Historiadores". *Quinto Sol* 11.
- Méndez, L. (2010). *Estado, frontera y turismo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- (2009). "El Estigma de origen. Chilenos e indígenas en el gran lago 1880-1935". En: G. Ghioldi, (Comp.) *Historia de las familias Paichil Antriao y Quintriqueo de la Costa Norte del lago Nahuel Huapi*. Neuquén: Archivos del Sur - Biblioteca Popular Osvaldo Bayer.
- (2006). "Circuitos económicos en el Gran Lago. La región del Nahuel Huapi entre 1880 y 1930". En: S. Bandieri, G. Blanco, G. Varela (Eds.), *Hecho en Patagonia. La Historia en perspectiva regional*. Neuquén: Ediciones CEHIR-UNCo.
- (2005). "Una región y dos ciudades. Puerto Montt y Bariloche: una Historia económica compartida". *Pueblos y Fronteras de la Patagonia andina* 6, 4-11.
- Méndez, L. y Tozzini, A. (2011). "De espacialidades y temporalidades en la Norpatagonia Andina. Algunos aportes para su construcción y estudio". En: P. Navarro Floria, W. Delrio (Eds.), *Cultura y Espacio. Araucanía y Norpatagonia* (pp. 158-171). San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro. Instituto de investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio.
- Mintz, S. (1996). *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en el mundo moderno*. México: Siglo XXI.
- Nash, J. (2006). *Visiones Mayas: el problema de la autonomía en la era de la globalización*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Navarro Floria, P. (2008). "El proceso de construcción social de la región del Nahuel Huapi en la práctica simbólica y material de Exequiel Bustillo (1934-1944)". *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales* 10.
- (1999). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Editorial Ciudad.
- Parque Nacional Lanin. (2012, Marzo 23). Disponible: <http://www.parquenacional.lanin.gov.ar/>
- Parque Nacional Nahuel Huapi. (2012, Marzo 23). Disponible: <http://www.nahuelhuapi.gov.ar/>
- Radovich, J. C. (2003). *Impacto Social de grandes aprovechamientos hidroenergéticos sobre comunidades rurales de norpatagonia*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- (1992). "Política Indígena y Movimientos Étnicos: el caso Mapuche". *Cuadernos de Antropología* 4, 47-65.

- Radovich, J. C. y Balazote, A. (2009). “El pueblo mapuche contra la discriminación y el etnocidio”. En: G. Ghioldi (Comp.), *Historia de las familias Paichil Antriao y Quintriqueo de la Costa Norte del lago Nahuel Huapi* (pp. 35-59). Neuquén: Archivos del Sur - Biblioteca Popular Osvaldo Bayer.
- (1992). “El pueblo Mapuche hoy”. En: J. C. Radovich, A. Balazote (Eds.), *La problemática indígena* (pp. 159-186). Buenos Aires: CEDAL.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Van Young, E. (1991). “Haciendo Historia regional: Consideraciones metodológicas y teóricas”. En: P. Pérez Herrero (Comp.), *Región e Historia en México (1700- 1850)* (pp. 99-122). México: Instituto Mora-UAM.
- Viazzo, P. P. (2003). *Introducción a la antropología histórica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Italiano de Cultura.
- Wolf, E. (1982). *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

SOBRE EL AUTOR

Sebastián Valverde: es Doctor (2006) de la Universidad de Buenos Aires, orientación en Antropología (año 2006) de Filosofía y Letras (UBA). Es Licenciado y Profesor en Ciencias Antropológicas de la misma Facultad. Es Investigador, con categoría Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la mencionada Facultad. También es docente del Departamento de Ciencias Antropológicas y de la Maestría en Antropología Social (FFyL-UBA). Sus temas de investigación se basan en la antropología económica, relaciones interétnicas y pueblos indígenas, en particular relacionados al pueblo indígena Mapuche asentado en el sur argentino. Ha publicado sobre estos temas en artículos en revistas con referato, Capítulos de libros y Libros nacionales e internacionales, además de diversas presentaciones en eventos científicos nacionales e internacionales. Ha coordinado 3 proyectos de investigación en relación a estos temas de la Agencia Nacional de Promoción Científica y de la Universidad de Buenos Aires y ha integrado en otros proyectos de diversos organismos. Ha coordinado e integrado diferentes proyectos de transferencia y extensión, financiados por la UBA, el Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

Escribir en una aldea reticular: intervención de los formatos en los contenidos

Gladys Carrasquel, Universitat Abat Oliba, España

Resumen: Algo difusa se vislumbra hoy aquella idea naïf de una aldea en la que lo cotidiano se redimensiona y forma parte de un espacio global, en el que gracias a la tecnología se acorta cualquier distancia, y en el que todos tenemos acceso a todo. Esa aldea existe, es cierto, pero hoy no es tan ingenua. Tiene patrones definidos, una especie de retícula en la que entras y estás condicionado a dejarte guiar o ejecutar como si tal cosa fuera lo más natural. Parecía que al pasar de la tradición oral a la escritura, ésta se quedaría para siempre, que viviríamos en esa galaxia Gutenberg que nos mostró McLuhan en forma de libro. La escritura sigue, y seguirá existiendo como modo de dar forma al pensamiento, pero hoy no es tan libre como parece. Lo que decimos es tan importante como el cómo y el dónde, y si bien es cierto que el medio no es el mensaje, sin duda aquél forma parte de éste. El concepto es lo importante, da igual el formato, dice Umberto Eco hablando del libro y de la polémica alrededor de su posible ocaso en papel. La información hoy se trasvasa y según el contenedor puede cambiar el contenido. Pero no se trata únicamente de adaptarse al formato de un medio específico, en general, entrar en un nuevo espacio de comunicación va acompañado de un cambio en la cosmovisión acerca de un suceso, tanto de quien da como de quien recibe información. La complejidad de lenguaje, se suma hoy a la complejidad del entorno mediático, en el que una suerte de capacidad de efecto mariposa recae sobre cualquier palabra o varias de ellas agrupadas como una sentencia.

Palabras clave: lenguaje, social media, aldea global, comunicación, discurso, escritura.

Abstract: Today is some diffuse the naïf notion that envision of a village where the daily is resized and is part of a global space, which thanks to technology shortens any distance and in which we all have access to everything. That village exists, true, but today is not that naïve. It has definite patterns, a kind of grid in which you enter and you are let to be guided or are expelled like it was the most natural way. It seems that when we moved from oral tradition to writing, it will stay forever, that we would live in that Gutenberg galaxy that showed us McLuhan in form of book. The writing is and will continue to exist as a way to shape the thinking, but today is not as free as it seems. What we say is as important as the how and where, and if it is true that the medium is not the message, certainly it is part of it. The concept is the important, no matter the format, says Umberto Eco talking about the book and the controversy surrounding his possible decline in paper. Today information is transferred and according to the container can change the content. But is not only to adapt the format to an specific media, because entering into a new media space is accompanied by a change in the worldview of an event, both of who gives and the one who receives information. The complexity of language is added today to the complexity of the media world, in which a sort of butterfly effect falls on any word or several of them grouped together like a sentence.

Keywords: Language, Social Media, Global Village, Communication Discourse, Scripture.

Todo trabajo “científico”, es una autobiografía disfrazada.

(Michèle Petit)

¿Qué sería del mundo si no se hubiera inventado la escritura? ¿Qué sería de nuestros pensamientos y disertaciones? ¿Qué sería del hombre, sin sus mejores aliadas y más temidas enemigas: las palabras? Y hoy... ¿Cómo sobrevive la escritura a la complejidad mediática de la sociedad 2.0?

Desde los antiguos códices, pasando por la elaboración del papiro, hasta la genialidad reproductiva de Johannes Gutenberg, la necesidad de transcribir nuestra oralidad, de materializar y asentar el pensamiento, no se ha visto ínfimamente disminuida, al contrario, el hombre ha sentido cada vez más la necesidad de crear signos para dar orden y sentido a sus razonamientos, a sus inquietudes, a su forma de conocer y relacionarse con el mundo. Esa imperiosa necesidad de compartir un universo interno, de exteriorizarlo y ponerlo en contraste con otros universos internos, es una forma de darse a conocer, pero sobre todo, una manera de saberse. Ese saber compartido no es más que la esencia de toda relación humana, una interacción que nos construye,



en este caso, con la combinación de letras, de palabras, es una parte sustancial de aquello que un buen día vinimos a denominar: Comunicación.

No existe una forma más fidedigna de construir y dar sentido al pensamiento. Escribir nunca será igual que hablar, simplemente porque no se puede transcribir lo oral sin usar los signos adecuados y acordados. En la Escritura no hay un tono de voz, no hay pausa, no hay gritos, no hay nervios, no hay amor ni hay odio, sin embargo, puede haber eso y más porque en ella cabe todo: Imágenes, desconsuelo, optimismo... Sólo hay que saberla, conocerla, porque para que lo abarque todo, debe uno saber relacionarse con ella, confiarle hasta la más íntima intención para hacerla participe de la expresión. Si sabe usarse y llega a necesitarse, se puede incluso eliminar el menor error de interpretación.

Entre tantas otras cosas, lo que vino a traer la civilización al hombre bárbaro fue el cambio del ojo por el oído. Con la llegada de la escritura, ya no había que limitarse a escuchar, el hombre tenía que mirar, focalizar, debía leer y entender lo escrito.

Esto nos hace pensar que la comprensión y codificación verdadera de las cosas se reducía a menos personas.

En los años setenta, Marshall MacLuhan (1988) nos habló de los mass media como los responsables de dar fin a la hegemonía de lo escrito, nos dijo que la radio y la televisión nos ponían en contacto con todos en todas partes, restando importancia a aquella forma de descubrimiento tradicional y visual, que ahora sucedía de manera acústica, abarcando 360 grados, remontándonos, con sus pertinentes distancias, a nuestra primitiva forma de vivir y de pensar.

El órgano dominante de la orientación sensorial y social en las sociedades prealfabéticas era el oído: “oír era creer” [...] La introducción del alfabeto fonético dio forma a unos tres mil años de historia occidental: con ese medio, la comprensión pasa a depender exclusivamente del ojo [...] La racionalidad y la visualidad han sido durante largo tiempo términos intercambiables, pero ya no vivimos en un mundo esencialmente visual. (1988, 44-45)

En su anticipada idea de que viviríamos en una Aldea Global, MacLuhan nos advierte de cómo los medios electrónicos de comunicación ayudan a construir la sensación de estar inmersos en un espacio –global– común, en el que aquéllos producen inputs que compiten directamente con nuestras percepciones cotidianas, convirtiéndose en una extensión de nuestra conciencia, de nuestros sentidos, y hasta de nuestro propio cuerpo.

Esa forma de estar expuestos a la información desmesurada, incontrolada, que nos llega por voluntad de otros, ese acontecer en el que somos receptores pasivos, ha sido tocado por la gracia de la nostalgia. En medio de tantos medios, de estar a merced de lo que otros nos quieren decir, informar y hacer creer, ha venido (o nos han traído) la necesidad de volver al origen, no sabemos de qué, pero la Aldea en la que todo esta cerca, en la que todos nos sentimos como en casa, se ha vuelto más permisiva y nos ha dejado ver que también nosotros podemos emitir información, y hasta se nos ha concedido, de la manera más democrática posible, el permiso de volver a Escribir.

En la actualidad, la era digital nos invita de nuevo a saber, a conocer como se hace de manera visual, prestando atención a una cosa a la vez, a aquello que el ojo mira a través de lo leído –literalmente–; pero ahora lo hacemos de manera más plural, más abierta, sin limitar –en apariencia– nuestras habilidades racionales, dándonos la “libertad” de elegir cómo, cuándo y de qué manera queremos hacerlo, dejándonos ser fieles ejemplares ahora postmodernos de ese homo typographicus, del que nos habló, también MacLuhan, en La galaxia Gutenberg.

Sin embargo, la realidad nos dice que ese espacio que vemos amplificado y libre, está delimitado por muchos factores, entre ellos el conocimiento tecnológico y el lenguaje particular propio del lugar, lugar que puede entenderse ahora como una red social, en específico, o como la Red (Internet), en general. En ese aparente libre albedrío, en esa ilusión de oasis en el desierto, nuestra sed de mostrarnos se sacia, pero quedamos expuestos ante quienes han creado todo este

entramado, todo este camino en el que puedes ir y hacer lo que quieras, eso sí, sin salirte de la vía –o de la mira–. En otras palabras, las de Seber Ugarte: “En una retícula anárquica, se nos enfrenta a la democratización de la mirada, en la que quedan visibles nuestros sentimientos y emociones. En la paradoja de una libertad controlada, somos vulnerables en nuestra propia exposición al otro y por lo tanto al sistema” (2011: 407).

El periodista, el ensayista, el novelista, el editor, el poeta, el cronista... Todos aquellos cuyo oficio es escribir, trabajar con el lenguaje y la palabra, necesitan, necesitaron siempre, verificar la información, cotejarla, acercarla a la verdad, o bien de los hechos en el caso del periodismo o la investigación científica, o bien de las propias intenciones o necesidades expresivas, en el caso del arte. Hoy todos nos sentimos plétóricos, confiados, seguros, capaces de transmitir mucha información, de dar a otros muchos datos, creemos tener una vida llena de cosas por compartir en el momento mismo en el que las estamos viviendo, y lo hacemos.

Las redes sociales son las abanderadas en ese saber ser espacio común, plataforma-ventana en la que nos asomamos para ver y para que nos vean. Allí compartimos, allí intercambiamos, pero sobre todo allí decimos –escribiendo– con toda propiedad, aquello que en la mayoría de los casos ni siquiera nos tomamos la molestia de revisar, mucho menos confirmar, cuando puede ser necesario, su veracidad. Así de perversa puede llegar a ser esta multidisciplinar y pluricultural sociedad 2.0.

La creación del blog fue el inicio de muchas cosas, entre ellas el uso democrático y público de la palabra. Ese espacio virtual, frío y abierto, se convirtió en bitácora diaria de alguien experto en algo, que nos da lecciones a través de su experiencia, de sus vivencias, que han dejado de ser propias para ser públicas, conocidas y reconocidas, por todos quienes quieran y estén interesados en asistir a una suerte de Big Brother (Gran Hermano) escrito, y por lo tanto, algo más intelectual.

Aunque seguimos en una era donde impera la imagen, el uso popular de lo que en principio fue un procesador de palabras, nos ha llevado a todos, forzosamente, a escribir. La pantalla de la tele la hemos sustituido por la del ordenador, la del tablet o la del teléfono móvil, y el sonido de nuestra voz en un auricular, por mensajes escritos vía chat, Facebook o WhatsApp.

Desde una postura optimista, pareciera que hoy la nostalgia por tiempos eruditos, de brillantez intelectual, se hubiera instalado en el imaginario común, y con ella escribir se ha puesto de moda. Pero ningún revival es igual a la época en la que se inspira, ni saber tipear es saber escribir. Ahora todos, aún sin tener claro cómo, nos hemos vuelto alfabetos digitales, nos creemos poseedores de una inteligencia especial, nunca vista en otro tiempo, aunque a las letras nos las conozcamos demasiado bien, aunque no nos suene a nada la palabra semántica y aunque la sintaxis, en un mundo donde todos escriben, no sea un conjunto de reglas de uso común.

Hoy cuando el conocimiento se ha democratizado de tal manera que todos podemos tener acceso a todo, ciertamente la inteligencia de nuestra época es inédita. José Luis Brea (2010) al hablarnos de como abstraemos la información en esta era digital tan participativa, nos dice:

Lo que aquí tenemos es, sí, una especie de intelección multitudinaria, en enjambre, que opera como inteligencia-artificio produciendo efectos de movimiento sincronizado, entre los que el juego de diferencias no deja de producir ritmias y consonancias, reverberaciones conjugadas –a las que llamamos comunicación, entendimiento–. No hay una producción de lógicas exactas: sino el despliegue de mareas semánticas que trazan nubes de interacción para el que los conceptos funcionan como meros operadores borrosos gestores del potencial de movimiento en el espacio público de cada signo o efecto allí lanzado. (2010, 88)

Pese a todo, las palabras siguen allí, con su poder intacto, soportando cualquier mutilación, cualquier emparejamiento obligado y absurdo, cualquier falta de puntuación correcta que les acompañe. Sirviendo a los fines del Story Telling, creando historias para vender productos, o haciendo esfuerzos para no debilitarse ante el uso distorsionado de un joven enamorado que las subutiliza aun cuando es consciente de que las necesita. Así de fieles son las palabras, y sobre todo las escritas, pese a que el hombre de esta época se empeñe en hacerlas efímeras, ellas se flexibilizan, mutan, pero no se venden fácil, no perecen.

En este complejo universo, la escritura se abre espacio y se amolda para no sucumbir. Las lenguas como organismos vivos que son están en constante cambio, su forma escrita, su morfología, sus reglas, sus usos, van (re)configurándose para ir en consonancia con sus creadores, serles útiles, y como ya hemos dicho, serles fieles. Sin embargo, hoy por hoy, cuando el acto de escribir es más cotidiano que nunca, no sabemos ser leales a esa confianza que el lenguaje ofrece a quienes lo utilizan.

Los medios dónde usar/practicar la escritura no se agotan. Cada vez manan más lugares en los cuales ejercer ese legado que nos dejaron antiguas civilizaciones. Ayer, en esa era tecnológica de la que nos hablaba MacLuhan, escribir públicamente era un acto especializado, que ejercían, en teoría, aquellos que estaban preparados para ello. Los canales igualmente eran finitos, al menos en su formato. Así el imaginario colectivo tenía visos certeros de homogeneidad, la opinión pública era una, en el mundo entero.

Hoy, además de los medios masivos tradicionales de comunicación, Internet se consagra como un espacio que soporta, en forma y en cantidad, sitios inimaginables. En esa nube en la que hoy flotamos, sin saber bien cómo habitarla, el conocimiento y la información deambulan en cantidades industriales y a una velocidad que nuestro cerebro no es capaz de procesar en su totalidad, lo cual paradójicamente nos obliga a la especialización, y nos hace a todos una especie de expertos. Pero ¿expertos en qué?

En las brevísimas autobiografías de los perfiles la red social Twitter, por ejemplo, abundan las autodenominaciones de experto/especializado en... marketing, community management, innovación, hacer crecer tu dinero, buscarte un trabajo, proteger especies de la extinción, consejos de belleza, literatura transgénero, etc. En nuestro afán por formar parte de, por disminuir la angustia de ser excluidos de la cultura 2.0, los más astutos se enfocan en una sola cosa e intentan pescar toda la información que sea posible, para dar fe de su supuesto rigor, ignorando todo aquello que no esté asociado al tema. De allí que en una época en la que el conocimiento es más democrático que nunca, cada vez más seamos más especialistas pero también más ignorantes.

Escribir publicitariamente, redactar una noticia, hacer narrativa, son actividades que para las cuales las personas con aptitudes e inquietudes específicas se forman. Pero escribir correctamente, poner en negro sobre blanco una idea, un pensamiento o transcribir una conversación son tareas que, todas las personas que pasamos por un proceso de educación formal, deberíamos saber desempeñar. No se trata de ser puristas, más bien de ser abiertos, de adaptarnos al medio, de saber que aunque nos entenderán si obviamos signos de puntuación en WhatsApp, somos capaces de escribir una reseña con el mínimo respeto por las funciones que desempeña cada elemento dentro de la expresión escrita. Luego se puede hablar de editar, de correcciones, de estilo, pero ahora nos referimos a lo más simple, a poder expresarnos de acuerdo a nuestras intenciones.

Saber escribir es también saber leer, y viceversa. Conocer los elementos y sus funciones dentro del lenguaje escrito, nos hace capaces tanto de interpretar un texto como de exponer una idea. Resulta curioso cómo en la pereza de escribir correctamente, desarrollamos la capacidad de saber leer (in)correctamente y entendemos, o no, el sentido de una oración en un mensaje corto, un sms por ejemplo. Tal vez, con los dispositivos móviles estemos desarrollando una especie de intuición para suponer lo que el otro quiere decir, y así lo inmediato fluye con la rapidez que requerimos, dejando la coma y el signo de interrogación para cuando estemos en la calma del Word.

A modo de retícula, se nos marcan los límites. Se nos presentan infinitos formatos, pero la forma expresiva debe seguir ciertos patrones. Nadie nos obliga a escribir mal, pero en esta enorme Aldea no tenemos tiempo ni capacidad de filtrar tanta información, ni de discernir que si somos protagonistas es porque nos han colocado allí. En esta intimidad global sentimos la necesidad permanente de decir algo, de que se nos escuche, y en la mayoría de los medios que tenemos al alcance para ello debemos hacerlo de forma escrita, hasta las fotos que colgamos en

Facebook o en Instagram suelen tener un título, una leyenda, una (micro) historia, aunque sea banal. Lo que no podemos permitirnos es quedarnos callados, y en esa lucha por ser mirados y escuchados, perdemos profundidad, dejamos de ver hacia adentro, nos quedamos en una superficie que nada pide, y sin embargo arrasa con casi todo, y en ese vendaval perdemos comas, letras, puntos, ortografía, palabras... Y con ello se agrieta la propia semántica, el concepto, el intelecto.

Desde el punto de vista propio del lenguaje y a propósito de la creciente inquietud por lograr una expresión personal, según Marina Subirats, la proliferación de cientos y cientos de discursos crea algo que nos resulta oportuno denominar individualidad colectiva, ya que, como dice esta autora, en este contexto “los códigos colectivos tienden a romperse, los lenguajes se recodifican, y el sentido es cada vez menos compartido” (2011: 98).

En este sentido, resulta muy oportuno hacer referencia al término autocomunicación de masas creado por Manuel Castells, con el cual denomina la forma en que se producen y comparten contenidos en las redes sociales, en las que aparentemente se gesta un nuevo modo de comunicar. En su libro *Comunicación y Poder* nos dice lo siguiente:

[...] Hasta cierto punto, una parte importante de esta forma de autocomunicación de masas se parece más al «autismo electrónico» que a la comunicación real. Sin embargo, cualquier cosa que se cuelgue en Internet, con independencia de la intención del autor, se convierte en una botella lanzada al océano de la comunicación global, un mensaje susceptible de ser recibido y procesado de formas imprevistas. (Castells, 2009: 102-103)

Esa aparente libertad plena para comunicarnos, esa total democratización del conocimiento y de la forma en que lo compartimos, nos deja a la deriva, con la sensación, muchas veces (in)consciente, de estar perdidos. Tal vez por eso existe actualmente ese sentimiento nostálgico por lo viejo, lo de otra época, lo retro. Quizás por eso muchos nos aferramos a los libros, aun en su versión electrónica, o por esta misma razón se inventan apps (aplicaciones) para hacer usos manuales de la tecnología –como escribir o dibujar a mano sobre la pantalla de un dispositivo electrónico–, para volver a aquello que nos dio tranquilidad y que nos ayuda a sentirnos un poco menos etéreos, efímeros; todo lo cual debe resultar muy exótico para los nativos digitales.

Esto también queda en evidencia, como bien nos dice Nicholas Carr (2011), cuando estamos en Internet, cuando vemos que en la pantalla del ordenador una página web parece realmente una página, pero son tantas las formas de movernos en esa información, son tantas las posibilidades y opciones para navegarla, que nuestra forma de acercarnos a ese contenido nos lleva a entenderlo de una forma distinta a como entenderíamos las mismas palabras escritas en un medio impreso.

Cuando Umberto Eco (2010) reflexiona sobre los cambios culturales inducidos por las nuevas tecnologías, y especialmente en la forma de escribir, nos cuenta cómo antes él estaba obligado a redactar un borrador final, a tener una última versión –de uno de sus libros por ejemplo– ante el cansancio que implicaba mecanografiar un manuscrito, revisarlo y volverlo a transcribir, una y otra vez, así llegaba al punto de necesitar decidirse por una versión definitiva. Con el ordenador, podemos tener infinitas versiones, y esto supone una ganancia en cuanto que nos libramos de aquél agotamiento.

Pero no todos somos Umberto Eco. Tener la posibilidad de abrir, corregir, editar, cambiar, agregar, guardar como, eliminar, cortar, pegar, cada vez que nos apetezca, nos aleja de la apremiante necesidad de definir y delimitar una idea, de poner fin a un discurso. Si escribir es la manera de ordenar y expresar nuestro pensamiento, entonces esa suerte de borrador infinito, lo convierte en eso: Un borrador permanente, y como tal ilimitado pero también indeciso, indefinido, inacabado. Esa sensación de levedad de la que hablábamos antes, abarca también a nuestra forma de pensar, desdibujándola como uno más de los elementos inmersos en esa cultura de lo volátil.

Internet aporta lo suyo con su ingente cantidad de información, tiene tanta que debe fragmentarla, y en esa separación por partes también desdibuja muchas veces las ideas, al conectar con todo y a la vez desconectar nuestra atención de los textos que leemos hipervínculo tras hipervínculo. Esto lo deja muy claro Carr (2011) en su libro *Superficiales*, cuando nos habla

de cómo la Red cambia nuestra forma de leer y abordar el conocimiento, porque si bien los enlaces están hechos para captar nuestra atención y ampliar la información que nos interesa, este gran valor va de la mano de su indiscutible capacidad de distracción.

El medio es el masaje (y el mensaje) decía MacLuhan, y al subsanar necesidades específicas, como hemos dicho, se convierte en una prolongación física o psíquica de alguna parte de nuestro cuerpo. Así el libro es una prolongación del ojo y el lápiz de la mano, pero hoy el ordenador ha pasado a ser una extensión de ambos, y de nuestro pensamiento. Lo necesitamos a donde sea que vayamos y hasta resulta complicado formular ideas escritas sin él, se convirtió un fundamento del quehacer.

En la actualidad tenemos todo a nuestra disposición, y es cierto que debemos especializarnos para no ahogarnos entre tanta información, pero debemos saber sacar el mayor provecho de las herramientas. Resulta necesario hacer esfuerzos por aprender y enseñar a filtrar, a crear criterio, porque corremos el insalvable riesgo de perdernos saberes indispensables para irrigar nuestro pensamiento, para entrenarlo y para comprender esta compleja cultura contemporánea en la que nos movemos.

Como afirma Steven Pinker “las palabras son propiedad de una comunidad” (2007: 33) y la forma en que se acuerda su uso sigue siendo un misterio. Las palabras son también la fuente de riqueza de la vida intelectual humana; es justo que nos sintamos libres de usarlas como queremos, pero también que las respetemos, que nos salgamos de la retícula y las salvemos, como propietarios debemos asumir nuestras responsabilidades, porque su futuro puede llegar a ser muy incierto.

REFERENCIAS

- Brea, J.L. (2010). *Las 3 eras de la imagen*. Barcelona: Akal.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?*. Madrid: Taurus.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza.
- Eco, U. y Carrière J.C. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Caracas: Lumen.
- MacLuhan, M. (1998). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- MacLuhan, M y Fiore Q. (1988). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paidós.
- MacLuhan, M y Powers, B.R. (2002). *La Aldea Global*. Barcelona: Gedisa.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. (2011). “La Sociedad del Conocimiento y sus dificultades de producción”. En: M. Subirats, *La Sociedad de la Ignorancia*. (pp. 87-104). Barcelona: Península.
- Ugarte, S. (2011). “Panóptico Virtual(es). Las herramientas sistemáticas de contro en la red”. En: S. Ugarte, *IX Congreso de Investigadores Audiovisuales: Retos y oportunidades de la comunicación multimedia en la era 2.0* (Comp.) (pp. 404-412). Huesca.

SOBRE LA AUTORA

Gladys Carrasquel: es Licenciada en Comunicación Audiovisual en la Universidad Católica Andrés Bello y Máster en Psicocreatividad en la Universitat Autònoma de Barcelona. Es secretaria en el grupo de investigación psicrea: reserch, de la Universitat Abat Oliba. También es content editor en la web del grupo www.psicrea.com. Como copywriter, ha trabajado en canales de tv y agencias de publicidad (Grey, Publicis); y como asistente de fotografía en factor dos studio, Barcelona. Actualmente escribe artículos sobre temas de creatividad en diferentes publicaciones online, y es Content Editor en www.bemycity.com.

La educación para la salud en la escuela como intervención social

Laura Monsalve Lorente, Universidad de Valencia, España

Resumen: Los centros educativos junto con el hogar, son los ámbitos socializadores clave donde tiene lugar el desarrollo de las personas en sus estadios más tempranos, ejerciendo un importante papel en la configuración de la conducta y los valores sociales de la infancia y la adolescencia. Cuando se considera la salud como la entiende la OMS, es decir, como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente como la ausencia de enfermedad, vemos que el logro de buenos resultados educativos por parte de un centro educativo guarda una relación muy estrecha con la consecución de unos niveles óptimos de salud en el seno de su comunidad educativa. De acuerdo con esta realidad, las escuelas que incorporan la promoción de la salud como parte integrante de su planteamiento educativo, están construyendo las bases que les permitirán alcanzar mejor los objetivos educativos, incluidos los académicos. Por otro lado, en esta época de la vida, las personas se hallan más receptivas para el aprendizaje, siendo la época del desarrollo vital en la que se adquieren los principales hábitos de vida que se consolidarán con los años (actividad física, alimentación, etc.). Además se trata de un ámbito de intervención social que cuenta con agentes de salud que disponen de alta calificación desde el punto de vista pedagógico: el profesorado, ya sea en el nivel de educación Infantil, como en Primaria y Secundaria. En este marco, el principal objetivo de la Educación para la salud, es desarrollar actividades e incentivar al alumnado para conseguir el mayor grado posible de salud, mediante la adquisición de conocimientos y habilidades que favorezcan la elección y adopción de estilos de vida saludables; buscando la participación, la interacción y la integración social, y trabajando la capacidad crítica y creativa, así como la búsqueda de soluciones. Los Centros escolares, junto con el hogar, son dos de los lugares clave donde tiene lugar el desarrollo individual y social de las personas en sus estadios más tempranos, ejerciendo un importante papel en la configuración de la conducta y los valores sociales de la infancia, la adolescencia y la juventud.

Palabras Clave: intervención educativa, educación, educación obligatoria, educación para la salud

Abstract: Schools with families are socializing areas where it takes place the development of people in their early stages, exerting an important role in the configuration of behavior and social values of children and adolescents. When we consider the health as understood by the WHO, that is, as a state of complete physical, mental and social wellness and not only as the absence of disease we see that the attainment of good educational results by a school save a very close relationship with the attainment of optimal levels of health within the educational community. According to this fact schools that incorporate the health promotion as part of its educational are building the bases that will enable them better achieve the educational objectives, including academics. On the other hand in this time of life people are more receptive to learning being the time of the vital development which are acquired the major lifestyle that will be consolidated over the years (physical activity, diet, etc.). Also this is an area of social intervention that have health agents which have highly qualified from the pedagogical point of view: teachers, whether in the kindergarten level, and Primary and Secondary level. In this context the main objective of the Health Education, is to develop activities and encourage the students to achieve the highest attainable standard of health, through the acquisition of knowledge and skills that promote choice and adoption of healthy lifestyles; Seeking participation, interaction and social integration, and the ability to work critically and creatively, and the search for solutions. Schools, with the home are two of the key places where it takes place the individual and social development of people in its earliest stages, exerting an important role the configuration of the conduct and the social values of childhood, adolescence and youth.

Keywords: Educational Intervention, Education, Obligatory Education, Health Education

Introducción

La educación y la formación son elementos esenciales para la transformación de la Unión Europea (UE) en una de las sociedades y economías basadas en el conocimiento más competitivas del mundo. Por ello no podemos olvidar que la Educación para la Salud en la escuela cumple un papel fundamental para la consecución de este objetivo.

Esto lo podemos ver desde la adopción de la Estrategia de Lisboa en 2000 que se ha reforzado la cooperación política en materia de educación y formación, inicialmente a través del programa de trabajo “Educación y formación 2010” y después mediante “ET 2020”, el marco



estratégico de cooperación europea en educación y formación. Estas acciones de cooperación han propiciado la formulación de objetivos comunes y de iniciativas que abarquen todos los tipos de educación y formación así como todas las etapas de aprendizaje permanente. Cuentan con el apoyo una serie de redes y agencias que apoyan las acciones en materia de educación y formación, como la Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural y el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología.

En 2009, el Consejo elaboró el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Desde entonces, el contexto económico y político ha sufrido cambios que han provocado nuevas incertidumbres y limitaciones. Frente a la peor crisis económica y financiera de su historia, la Unión Europea se ha visto obligada a adoptar nuevas medidas y ha acordado la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

Las Naciones Unidas han reconocido el potencial de las escuelas para influir no sólo en la situación educativa de la juventud, sino también en su salud y en su desarrollo económico. Esto se hace evidente en la importancia que se le ha dado a la educación primaria universal y en la eliminación de la disparidad de género tanto en la educación primaria como secundaria, dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Vemos relación entre la buena salud, los resultados educativos y la finalización de los estudios. También existe una relación bien establecida entre medio escolar y resultados en la mejora de la salud (Cohen *et al.*, 2006). Estas relaciones implican que la mejora en la eficacia en un sector puede potencialmente beneficiar a otro sector, de forma que las escuelas sean un importante lugar tanto para la educación como para la salud.

Existe una evidencia cada vez mayor de que los enfoques son más eficaces cuando incluyen la educación para la salud dentro de un enfoque global de la escuela. Estos enfoques crean un entorno de apoyo físico, social y de aprendizaje, que involucra al alumnado, a las familias, a las comunidades y a las organizaciones. La enseñanza / aprendizaje en clase sobre cualquier tema de salud, como por ejemplo, la alimentación saludable o salud mental y emocional, requerirá la unión con iniciativas más amplias sobre la vida escolar en general y la comunidad, si éstas quieren tener un impacto sobre las conductas relacionadas con la salud o la situación de la misma a largo plazo.

La revisión de la literatura internacional (St Leger *et al.*, 2007; St Leger & Nutbeam, 1999) apoya la eficacia del enfoque de las escuelas para la salud, en términos de los resultados que puede generar. West *et al.* en 2004, investigaron acerca de los efectos que tenía la escuela, como un todo, en los comportamientos de salud del alumnado. Sus resultados también sirvieron para apoyar el enfoque de escuelas promotoras de salud. Stewart-Brown en 2006, concluyó que los programas escolares que eran eficaces en cambiar la salud juvenil o los comportamientos relacionados con la salud fueron aquellos que implicaban actividades en más de un ámbito.

Tradicionalmente, en España la Educación para la Salud se ha trabajado desde siempre en la escuela, por el profesorado, de una manera un tanto incidental, ya que va estrechamente ligada al desarrollo personal y la autonomía de los alumnos (Talavera, 2008).

Es por eso que, organismos internacionales como la OMS en colaboración con la UNESCO y la UNICEF decidieron, ya en el año 1978 en una reunión de expertos en Alma-Ata, adoptar algunas iniciativas con el fin de promocionar la educación para la salud en las escuelas, firmando la Declaración de Alma. Lo que posteriormente fue ratificado como la Carta de Ottawa (OMS, 1986), donde se reconocía la Educación para la salud como una de las herramientas para conseguir un estado completo de salud para todos.

Las administraciones educativas y sanitarias Españolas, conscientes de la importancia de la promoción y la educación para la salud en el medio escolar, han abierto un amplio cauce de actuación para el desarrollo de la Educación para la salud con las reformas llevadas a cabo en los últimos años (Ley General de Sanidad, LOGSE, y recientemente con el desarrollo de la LOE).

Por otro lado, y de forma complementaria, la Ley General de Sanidad especifica la prioridad de la Promoción de la Salud y la Educación para la Salud dentro del Sistema Nacional de Salud, así como la colaboración estrecha del personal de Atención Primaria de Salud con los sectores de población en el que los Centros de salud están inmersos.

Este aspecto ha quedado reforzado con la publicación del Real Decreto 1030/2006 de 15 de Septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud.

En el año 1990, cuando se realizó el desarrollo legislativo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se estableció por primera vez de forma explícita, que la Promoción de la Educación para la Salud es un tema transversal que debe estar presente en todas las áreas curriculares.

Por su parte, la nueva Ley Orgánica de Educación, LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) recoge entre sus fines y principios la transmisión de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

En todos los niveles de la enseñanza obligatoria se establecen objetivos tendentes a desarrollar las capacidades afectivas y psicosociales del alumnado, a que se valoren y respeten los aspectos de género y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales y a valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente.

En todas las etapas de la LOE, se abordan aspectos importantes para la Promoción de la Educación para la Salud en las áreas de: Conocimiento del Medio, Ciencias de la Naturaleza, Educación Física y Educación para la Ciudadanía.

La escuela tiene, pues, la responsabilidad de integrar la Promoción de la Educación para la Salud en sus proyectos, y esto significa sobre todo promocionar el valor de la Salud entre todos los grupos que integran la población y comunidad escolar, a lo largo de todo el periodo de formación, de modo que se faciliten comportamientos saludables, y se promueva la capacidad de decisión y elección personal de estilos de vida saludables desde la autonomía y el asentamiento de actitudes positivas duraderas para el cuidado de la salud.

La firma de un convenio de colaboración desde 1989 entre los Ministerios responsables de Educación y de Sanidad, es un claro exponente del interés y la preocupación de las administraciones por el desarrollo de la Promoción de la Educación para la Salud en el Estado español, lo que ha facilitado llevar a cabo acciones conjuntas en relación con su desarrollo en el medio escolar en nuestro país.

Así, las Comunidades y Ciudades Autónomas que integran España, han ido incorporando a lo largo de la última década la Promoción y Educación para la Salud en la Escuela, como un elemento necesario de la educación integral, en todas las etapas de la educación formal.

La educación para la salud en las escuelas

La LOE (2006) propone trabajar una serie de temas que, pese a no ocupar un puesto concreto en el currículum, han de trabajarse a lo largo de la escolaridad. Estos son los llamados “ejes transversales”, los cuales, se dirigen a un objetivo básico: Promover el desarrollo de conductas críticas y reflexivas en los estudiantes. Entre estos ejes se sitúa la Educación para la Salud.

Por tanto, según la legislación vigente, la Educación para la Salud debe tratarse de manera transversal, pero no todos los centros consiguen hacerlo. De hecho en función del nivel de transversalidad que se alcance, podemos clasificar las propias Escuelas y detectar que muchos de estos centros no alcanzan el nivel de Escuela Promotora de Salud (Gavidia, 2001).

Trabajar la Educación para la Salud (EpS) en las escuelas es apostar por una educación integral de los alumnos, como futuros adultos autónomos y responsables. De esta forma se puede asegurar el derecho a la salud y a la educación de la infancia como una responsabilidad de todos,

y parte de la inversión que cada sociedad debe hacer para generar a través de la capacidad creadora y productiva de los jóvenes, un futuro social y humano sostenible (Talavera, 2008).

En este sentido la OMS (1983) señala que: Si enfocamos la educación sanitaria desde un modelo participativo y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará centrado en el saber, sino también en el saber hacer.

Para ello, la propia OMS partiendo de las recomendaciones de la Conferencia sobre la Promoción de la Educación para la Salud de Estrasburgo (20-22 de septiembre de 1990), impulsa la creación de Redes de Escuelas Promotoras de Salud.

La red de Escuelas para la Salud (red SHE) es una plataforma de Escuela para la Salud en Europa (Schools for Health in Europe network) cuyo principal objetivo es apoyar a organizaciones y profesionales en el campo del desarrollo y mantenimiento de la promoción de la salud en la escuela. La red está coordinada, desde Europa, por NIGZ, como Centro Colaborador de la OMS para la Promoción de la Salud Escolar y desde España por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, del Ministerio de Educación, como coordinador nacional.

La Red de Escuelas para la Salud en Europa (red SHE) tiene una fuerte base en la experiencia desarrollada por su precursora, la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS). Dicha experiencia ha facilitado el trabajo estratégico conjunto entre los sectores educativo y sanitario. El programa ha ayudado así a elevar el perfil y el compromiso con la promoción de salud en la escuela.

La REEPS tiene una larga historia. Comenzó en Europa en 1991, se puso en marcha como proyecto piloto en España a finales de dicha década. Actualmente existe en 43 países de Europa (pertenecientes a la Oficina Europea de la Organización Mundial de la Salud). La red ha empleado un programa innovador, introduciendo nuevas ideas y enfoques basados en la evidencia y en la calidad en promoción de salud escolar, centrándose en la influencia positiva de los comportamientos saludables en la infancia, adolescencia y juventud (de 4 y 18 años), así como del personal docente y no docente. La experiencia de los últimos 15 años muestra un proceso sistemático de trabajo conjunto, una intermediación, una planificación, un desarrollo y una puesta en marcha del proyecto y proporciona un apoyo técnico, como componentes claves para el éxito.

En la primera conferencia Europea sobre escuelas promotoras de salud, celebrada en Tesalónica, Grecia (1997), se definieron los principios para la promoción de la salud en las escuelas. Toda la población infantil y juvenil tiene el derecho a la educación, la salud y la seguridad, así como el derecho a ser educada dentro de una escuela promotora de salud.

En la segunda conferencia Europea sobre escuelas promotoras de salud, celebrada en Egmond aan Zee, Holanda (2002), se enfatizó la importancia de la colaboración entre los sectores educativo y sanitario. La Agenda de Egmond es una herramienta para ayudar a establecer y desarrollar la promoción de salud en las escuelas en toda Europa.

La tercera conferencia Europea sobre escuelas promotoras de la salud, celebrada en Vilna, Lituania (junio de 2009), bajo el nombre “Escuelas Mejores a través de la Salud”, ha querido dar un paso más en la promoción de salud en las escuelas en Europa, con acciones comunes intersectoriales e internacionales. Durante la conferencia la población juvenil ha tenido un principal protagonismo, y ha estado compartiendo y trabajando conjuntamente, con el fin de conseguir hacer de su escuela un lugar mejor para aprender y trabajar.

La REEPS comenzó como una iniciativa de tres organizaciones internacionales: el Consejo de Europa, la Comisión Europea y la Oficina Regional de la OMS para Europa. Juntas han actuado como Comité Internacional de Planificación. Gracias a la implicación activa de estas tres organizaciones internacionales, la REEPS se considera ahora como uno de los programas internacionales más avanzados para la promoción de salud en las escuelas en el mundo.

A nivel internacional actualmente forman parte de la red SHE 43 países. En España hay aproximadamente 160 escuelas, de siete Comunidades Autónomas. Además del Coordinador

Nacional de la red, existe una figura de coordinación en cada una de las Comunidades Autónomas. Los datos de contacto se facilitan a continuación.

La promoción de la salud en las escuelas españolas

Vemos que el término Salud (del latín “salus, -ūtis”) es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de infecciones o enfermedades ligeras, fuertes o graves, según la definición de la Organización Mundial de la Salud realizada en su constitución de 1946.

También puede definirse como el nivel de eficacia funcional o metabólica de un organismo tanto a nivel micro (celular) como en el macro (social). El concepto salud abarca el estado biopsicosocial, los aspectos que un individuo desempeña. En 1992 un investigador agregó a la definición de la OMS: “y en armonía con el medio ambiente”, ampliando así el concepto.

Hoy en día está aparentemente consensuada la definición de la Organización Mundial de la Salud publicada en su formulación de objetivos de la estrategia de Salud para Todos en el siglo XXI (1998) donde se definía la salud como aquello a conseguir para que todos los habitantes puedan trabajar productivamente y participar activamente en la vida social de la comunidad donde viven.

La forma de intervenir en los niveles de salud de la población es actuando sobre sus determinantes. Conocer cuáles son y el peso que cada uno de ellos tiene en el estado de salud de la población, es preliminar a cualquier intervención (Talavera 2008).

Para facilitar esta tarea, haremos una breve presentación de los grandes grupos de factores que hoy son considerados como determinantes de salud, puesto que la salud humana es un fenómeno complejo, resultante de una multiplicidad de interacciones pasadas y presentes.

Se dice que la salud viene determinada por cuatro factores, interaccionando entre sí. Esos factores, desglosados son:

- Factores ligados a la atención sanitaria: donde se incluyen la cantidad, calidad, gratuidad y acceso a los servicios sanitarios. Son factores que escapan al control del individuo.
- Factores biológicos: donde se incluyen aquellas causas ligadas a la genética y el envejecimiento celular. Son factores internos del individuo.
- Factores ligados al medio ambiente: incluyen desde los contaminantes ambientales a la presión sociocultural, dentro de un grupo de factores externos al propio individuo.
- Factores ligados al estilo de vida: comprenden un conjunto de decisiones que el propio individuo toma respecto a su salud.

Así pues, el estilo de vida establece en gran parte el resto de factores determinantes de la salud. Incluye aspectos que abarcan desde la cultura, el empleo, la educación, los ingresos o los círculos sociales. Todos estos factores se deben tener en cuenta en cualquier esfuerzo dirigido a cambiar el estilo de vida de los individuos. Especialmente si tenemos en cuenta que abarca una multitud de dimensiones (sociales, personales, geográficas...), que a su vez se pueden relacionar directamente con problemas de salud con el sedentarismo o el consumo de tabaco. Estos problemas pueden estar asociados a una fase de la vida (niñez, vejez...). A esto hay que añadir factores socio-económicos, como la posibilidad de dedicar tiempo libre al ocio y actividades deportivas.

Los problemas de salud más frecuentes entre los adolescentes se relacionan con el crecimiento y el desarrollo, las enfermedades en la niñez que continúan en la adolescencia y la experimentación (Talavera, 2008). A causa de sus nuevos comportamientos los adolescentes se vuelven vulnerables a ciertas condiciones relacionadas con dichas actitudes, tales como las enfermedades de transmisión sexual o el riesgo de embarazos no deseados.

Salud mental

Es sabido que la adolescencia es una época conflictiva en la que pueden aparecer o agravarse determinados problemas mentales. De forma que muchos adolescentes tienen problemas de salud mental que interfieren en su desarrollo normal y en sus actividades cotidianas. Algunos problemas de salud mental son leves, mientras que otros son más graves. Algunos duran solamente breves períodos de tiempo, pero otros pueden durar toda la vida (National Institute of Mental Health).

Violencia

La violencia se ha convertido en una causa principal de enfermedad y de muerte entre los adolescentes. Muchos factores, como los inherentes al propio desarrollo, el acceso a las armas de fuego, el uso de drogas y la pobreza, contribuyen a incrementar el riesgo de violencia entre los adolescentes.

Accidentes

Los accidentes, en especial los de automóviles y de motocicletas, son las causas principales de muerte, siendo las quemaduras, las fracturas múltiples y otros accidentes responsables del elevado porcentaje de lesiones graves entre los adolescentes, relacionadas o no directamente con los accidentes de tráfico.

Todos estos problemas descritos son temáticas susceptibles de ser tratadas en el centro docente, como temáticas directamente relacionadas con la salud, en cambio, si atendemos al análisis de los libros de texto como muestra de los temas que suelen tratarse en el aula cuando se trabaja la educación para la Salud.

La promoción de la Salud consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente (Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, OMS, Ginebra, 1986).

A partir de esta definición, la Promoción de la Salud es reconocida internacionalmente como un elemento esencial para el desarrollo de la salud, entendida como un proceso a través del cual las personas pueden llegar a tener un importante control sobre su salud y así mejorarla. Intentar conseguir el control sobre nuestro nivel de salud es el mejor instrumento para combatir tanto la aparición de enfermedades como para minimizar las repercusiones que las mismas pueden tener.

Pero no sólo las personas en el ámbito individual deben participar de los cambios necesarios para llevar una vida saludable, sino que la colaboración activa de la comunidad es un componente esencial en cualquier programa de promoción de la salud. Sin la participación social no es posible promocionar la salud ni modificar aquellos hábitos que son saludables (Talavera, 2008).

Desde la Conferencia Internacional sobre Promoción de Salud (OPS, 1987) se comienzan a implementar programas y políticas de salud que atienden a las áreas de actuación establecidas en la Carta de Ottawa.

Esto hace que la Promoción de la Salud se dirija a la población en su conjunto, y no sólo a grupos de riesgo o personas enfermas, como hasta el momento. Se establece como objetivo capacitar a la población para que pueda controlar su propia salud y su enfermedad, y sean más autónomos. Para que no se dependa única y exclusivamente de los servicios profesionales para tratar la salud.

La escuela es el lugar idóneo para trabajar la EpS como herramienta para llevar a cabo la Promoción de salud. Estos factores son principalmente (Torres, 2003):

- La escuela es la institución que la sociedad destina a la educación de sus futuros ciudadanos y en ella se favorece la comunicación entre todos los componentes del sistema educativo (alumnos, profesores, familia...) (Gavidia, 2003).
- La salud, como condición necesaria para una vida gozosa y productiva, debe formar parte de la preparación de los alumnos del futuro (misión de la escuela).
- El niño pasa en la escuela la mayor parte de su vida activa en una edad de especial receptividad.
- El niño se encuentra motivado para el aprendizaje.
- El maestro es una persona con vocación y especialmente preparada para la educación. Además dedica su vida a la relación con los niños, siendo capaz de observarlos, comunicarse con ellos e interpretarlos.
- El niño ve en el maestro una fuente de conocimiento y modelo de conducta.

Una de las estrategias para la Promoción de la salud marcada por la Carta de Ottawa comprende la reorientación de los servicios sanitario y la entrada en vigor de la Ley 14/1986, de 25 de Abril, general de sanidad (LGS) implicó que a partir de ese momento el sistema sanitario debía orientarse prioritariamente a la Promoción de la Salud, a la prevención de enfermedades, a promover el interés individual de la Salud, a la prevención de enfermedades, a promover el interés individual y colectivo por la salud a través de una adecuada promoción para la salud en la población y la EpS como herramienta fundamental dentro del Sistema Nacional de Salud para conseguir las cotas de salud deseadas.

Por otra parte, con la entrada en vigor de la ley orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), se definen los contenidos de aprendizaje que debían estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de lo que se define como temas transversales, entre los que se encuentra la educación para la salud, con los que contribuir al desarrollo integral de los alumnos.

Posteriormente en el Preámbulo de la ley 1/1994, de 28 de Marzo, de Salud Escolar se dice que, “la educación para la salud realizada en el ámbito de la comunidad escolar complementa la socialización de comportamientos y la adquisición de hábitos que favorecen una mejor calidad de vida y capacita a cada individuo y a todo el colectivo para mejorar su salud y aumentar el control de esta”. En este preámbulo se indica que el objetivo de la citada ley es adecuar el papel educador que la escuela tiene que incluir en todos los ámbitos a los campos de la salud y el consumo. De forma que la salud escolar responda a la concepción de la escuela como ambiente de vida y trabajo, y como lugar de promoción de salud y de formación en un estilo de vida sano (definición aplicable a las Escuelas Promotoras de salud).

Para conseguir estos objetivos, la Ley de Salud establece que ha de existir una colaboración estrecha entre las instituciones y profesionales de la sanidad y de la docencia. Para ello propone la creación de una comisión mixta de las Consellerías de Sanidad y Consumo y de Educación y Ciencia, que sustituye a la que en su momento fue creada por el Decreto 147/1986, de 24 de noviembre, del Gobierno Valenciano, regulador del Programa para la Promoción de la Salud de la Madre y el Niño, y regula la intervención de los técnicos de salud en los consejos escolares.

Actualmente la LOE (2006) recoge de manera transversal la educación para la salud en el curriculum escolar de cada una de sus etapas educativas: educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

Dentro de esta línea de acción, las Escuelas como Promotoras de salud son una estrategia que permite la integración de elementos esenciales de Promoción de la Salud y de prevención de la enfermedad en el ámbito de una comunidad educativa. Esta estrategia se basa en una escuela que proporcione una formación crítica con el medio que rodea a los estudiantes, ayudándoles a potenciar al máximo sus habilidades, proporcionándoles herramientas para cambiar la situación presente y crear ambientes saludables y consiguiendo así una educación de gran efectividad (St. Leger, 2001). Estas escuelas deben tener, por tanto, como objetivo principal, dentro de su

Proyecto Educativo, hacer de sus centros verdaderos espacios saludables, trabajando para el logro de un entorno físico y psicosocialmente saludable y seguro. (Pérez, 2000)

Esta idea recorre el concepto de Educación para la Salud que se baraja en la legislación y que se incluye en los aspectos básicos de los currículos de las enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria. Tiene como objetivos el descubrimiento, conocimiento, control y aprecio del propio cuerpo para contribuir a su desarrollo, la adopción de hábitos de salud y bienestar y el conocimiento de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales. Objetivos estos recogidos por la Organización Mundial de la Salud en su definición de salud y que serán trabajados en todos los centros docentes que aspiren a ser Escuelas Promotoras de Salud.

El concepto de Escuela Promotora de Salud emerge simultáneamente en Europa y Norteamérica a mitad de los años 80, mientras se comienzan a trazar las bases de la Carta de Ottawa de la Promoción de la salud (1986) con la idea de que sirva para fomentar las alianzas entre los Ministerios de Educación y Salud de los distintos países, y otros actores que pudieran estar implicados en la creación y mantenimiento de unas escuelas promotoras de salud. Según la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de Salud, impulsoras de la idea, se crea una cooperación técnica dedicada a la elaboración, implementación y evaluación de los programas de educación para la salud en el contexto de la reforma educativa, siendo el fortalecer las acciones conjuntas entre comunidad y escuela una prioridad de la iniciativa. Las actividades principales con que se inician las Escuelas Promotoras de Salud son el desarrollo curricular y de programas de formación de profesores, utilización de dinámicas educativas en el aula, métodos didácticos y materiales educativos, incluyendo instrumentos para el seguimiento y la evaluación de cambios en conocimientos, actitudes y prácticas que inciden en la salud; así como herramientas de diagnóstico rápido para identificar y vigilar las prácticas y las condiciones de riesgos a la salud.

Así en 1996 la Organización Mundial de la Salud hace una amplia definición de Escuela Promotora de Salud, que es todavía relevante hoy:

Una escuela de promoción de salud es aquella en la que todos los miembros de la comunidad de la escuela trabajan juntos para proveer a los alumnos de experiencias integradas y positivas y con estructuras, que promueven y protegen su salud. Esto incluye tanto el nivel formal como el plan de estudios informal en la salud, la creación de un ambiente seguro y sano de la escuela, la provisión de Seguridad Social apropiada, con la participación de la familia y la comunidad en sentido amplio, en los esfuerzos por promover la salud.

Posteriormente García (1998) define de nuevo las Escuelas Promotoras de Salud, con una definición adaptada al contexto español:

Una Escuela Promotora de Salud es aquella que proporciona unas condiciones óptimas para el desarrollo emocional, intelectual, físico y social de los alumnos. Se trata de promover, fomentar y permitir la adquisición de habilidades personales y sociales que conduzcan a crear valores y actitudes positivas hacia la salud, desde la propia capacidad de toma de decisiones personales, la participación y la igualdad, acorde siempre con el desarrollo intelectual, físico y mental del niño. El papel del profesorado es favorecer y permitir el desarrollo de estas habilidades. (García, 1998)

La educación para la salud en los libros escolares

Como hemos comentado anteriormente, la salud la entendemos como “un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente como la mera ausencia de enfermedad o dolencia” (OMS, 1948). La educación para la salud es un proceso de información y de responsabilización del individuo para que construya los conocimientos y desarrolle actitudes y los hábitos básicos que le permitan la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva (Educación per a la salut a l'escola. Generalitat de Catalunya. Barcelona. 1984) Hemos de

sensibilizar a los niños y niñas y prepararlos para que, progresivamente adopten estilos de vida saludables. En esta tarea, los libros de texto han de colaborar.

Un libro de texto fomenta la educación para la salud cuando sus textos reflejan una concepción de la salud como un estado de bienestar físico, psíquico y social y fomentan hábitos saludables. Son textos que motivan a los niños y a las niñas para que realicen ejercicio, para que se relacionen con otras personas generando satisfacción en uno/a mismo/a y en los otros/as, que favorecen la autoestima, que los aleja de posibles drogodependencias, que promueven la responsabilidad, la autonomía y la reflexión crítica y los prepara para tomar decisiones razonadas.

Las imágenes han de mostrar situaciones de riesgo para la salud individual y colectiva (uso de herramientas, alimentación, actividad física, normas de higiene, etc.). La prevención de situaciones de riesgo y de accidentes, tanto a nivel individual como colectivo, es uno de los aspectos más importantes de la educación para la salud.

Las actividades han de favorecer la práctica de la actividad física, fomentar la alimentación saludable y/o incitar a poner en práctica normas de seguridad e higiene.

Existen proyectos editoriales que optan por impregnar ciertas unidades didácticas desarrollando objetivos y contenidos del eje transversal de educación para la salud.

Esta elección de los libros de texto depende de los centros y del equipo docente.

Los criterios que pueden orientar la selección de libros de texto atendiendo a su grado de impregnación transversal, no serán los mismos en todos los equipos docentes. Aquellos equipos docentes que tienen un PEC impregnado de transversalidad seleccionarán libros de texto que se ajusten a las finalidades que en él se recojan.

La impregnación del PEC se puede haber producido después de analizar la problemática del centro, las características del contexto y las necesidades que aquello plantee y que se quiera priorizar (Palos, 1998). Por tanto, el PEC puede haberse realizado con todos los ejes transversales o sólo con algunos. Consideramos muy importante la presencia de la educación para la salud como eje transversal en el PEC y PCC del centro.

La educación para la salud en el currículum escolar

La dimensión curricular hace referencia a los elementos del currículum: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos educativos y criterios de evaluación necesarios para promover una forma u unas habilidades en salud adecuadas a cada etapa educativa, en el marco de la LOE: Educación Infantil, Educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Los elementos finales del currículo, que cada centro debe adoptar, son el resultado de la confluencia de las enseñanzas mínimas para cada etapa educativa recogidas en la LOE (2006); los contenidos introducidos por cada Comunidad Autónoma en el marco de sus competencias; y los contenidos específicos definidos por el centro educativo en el uso de su autonomía y según sean sus necesidades objetivas en todos los aspectos relacionados con la salud.

Últimamente se viene constatando un interés creciente por la promoción de la salud, considerándose como un valor individual y colectivo al que todo ciudadano tiene derecho. La Constitución Española, en su Artículo 45.2, señala la obligación de los poderes públicos de arbitrar los medios necesarios para proteger la calidad de vida y defender y restaurar el medio ambiente apoyándose en la solidaridad colectivos.

Cómo ya se ha indicado anteriormente, en el año 1990, cuando se realizó el desarrollo legislativo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se estableció por primera vez de forma explícita, que la EpS es un tema transversal que debe estar presente en todas las áreas curriculares. Por su parte, la posterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge entre sus fines y principios la transmisión de aquellos valores y competencias básicas que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. En todos los niveles de la enseñanza obligatoria se establecen, además,

objetivos tendentes a desarrollar las capacidades afectivas y psicosociales del alumnado, a que se valoren y respeten los aspectos de género y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales y a valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente.

En todas las etapas de la LOE se abordan aspectos importantes para la EpS en las áreas de: Conocimiento del medio, Ciencias de la naturaleza, Educación física y Educación para la ciudadanía. La escuela tiene, pues la responsabilidad de integrar la EpS en sus proyectos, y esto significa sobre todo promocionar el valor de la salud entre todos los grupos que integran la comunidad escolar, a lo largo de todo el periodo de formación, de modo que se faciliten comportamientos saludables, y se promueva la capacidad de decisión y elección personal de estilos de vida saludables desde la autonomía y el asentamiento de actitudes positivas duraderas para el cuidado de la salud.

Existen, pues, unos aspectos básicos comunes y obligatorios cuya implantación en el Proyecto Curricular de Centro, así como en la Programación General Anual (PGA), permite garantizar la calidad de los proyectos, actuaciones o materiales adaptados para la introducción de la EpS en un centro escolar.

En plena sintonía con lo que propone la EpS, la consecución de las competencias básicas se realiza a través de las mismas dimensiones completadas en la EpS, aunque expresadas con matices distintos:

- Áreas curriculares: Dimensión referida a cada una de las áreas, ha de contribuir al desarrollo de las competencias transversales y cada una de las competencias básicas se alcanzará desde el trabajo en varias áreas o materias.
- Medidas no curriculares: Dimensión referida a todo lo relacionado con la organización y funcionamiento del centro, la acción tutorial, la planificación de actividades complementarias y extraescolares, etc.
- Comunidad educativa: Dimensión referida a todo lo relacionado con el centro y su funcionamiento, al entorno familiar, y al entorno comunitario y social en el que se desenvuelve el alumnado.

La finalidad de su inclusión en el marco de la LOE es asegurar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Según el Anexo I del Real Decreto 1631/2006 se trata de promover y asegurar “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. Es decir, se trata de asegurar la adquisición de aquellas habilidades que capacitarán a cada persona para desenvolverse de manera hábil, crítica, activa, integrada y solidaria en aquellas circunstancias que lo depare la vida cotidiana.

En el marco de una propuesta realizada por la Unión Europea, en la LOE se han identificado ocho competencias básicas que debe adquirir todo el alumnado, y que se consideran los cimientos sobre los que se construyen el edificio de los aprendizajes y el lugar de convergencia de todas las áreas y materias del currículo, estas competencias son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Cada una de estas ocho competencias hace referencia a una categoría (personal, social o de manejo de situaciones) y todas ellas coinciden, potencian y a su vez pueden ser potenciadas por el enfoque, los contenidos y los métodos propios de la EpS.

Al introducir la necesidad de prestar atención a la adquisición de dichas competencias, que en su desarrollo incluyen la necesidad de fomentar y proteger la salud, la LOE plantea una reformulación curricular no consistente en aumentar el número de horas de las materias respectivas, sino en seguir avanzando hacia la consecución de un enfoque más global y ambicioso del aprendizaje, que permita una relación más estrecha con las necesidades cambiantes de la realidad.

La educación para la salud, aunque se construye sobre una serie de conceptos, para su consolidación es necesario el desarrollo de actitudes, hábitos y comportamientos positivos fundamentados sobre un sistema de valores que responda a un modelo valioso de sociedad.

También conviene señalar que, aún considerando la importancia de los contenidos de salud, por sí solos no serían suficientes para su incorporación a la vida diaria ni para el desarrollo de actitudes positivas. Los procesos educativos y técnicas metodológicas deben llevar a la reflexión y valoración de la salud, junto con las actitudes de los profesores y el ambiente general del centro (limpieza de las dependencias, equilibrio en los menús, cumplimiento de las normas, respeto, etc.), son de fundamental importancia. El Centro deberá ser escuela promotora de salud.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el Artículo 6. Referente al currículo, señala lo siguiente:

Aunque las áreas de contenido anteriormente señaladas responden a un sentir generalizado y al esfuerzo conjunto entre los países europeos para dar una respuesta a los problemas de salud que tiene planteada la sociedad actual, no podemos olvidar que existen otras necesidades de salud específicas que se derivan de cada contexto y que deben ser incluidas también en el currículo una vez identificadas; por ejemplo, no tiene las mismas necesidades de salud una escuela ubicada en una zona urbana que en una zona rural donde la principal actividad sea la ganadería.

En síntesis, la escuela, utilizando la terminología de la OMS, debe convertirse en una “escuela saludable”, una comunidad educativa que se ocupe de la salud de todos sus miembros: padres, profesores, alumnos y personal no docente, velar por las condiciones de salud del centro, considerando la importancia del contexto.

La interacción familia-escuela es fundamental para adquirir una personalidad sana. Escalas de valores contradictorias entre el ambiente familiar y escolar siempre es fuente de conflicto para el niño. La colaboración de los padres para el desarrollo de hábitos y actitudes positivas en la etapa escolar se hace necesaria. El primer motivo de su justificación se centra en una necesidad fundamental; la escuela como continuación del ambiente familiar, de las vivencias y experiencias del niño. Para alcanzar un desarrollo progresivo, armónico y saludable es necesario que padres y educadores mantengan una serie de contactos que ayude a esta tarea común.

La importancia de la escuela como medio para la promoción de la salud hizo posible la creación de la red europea de escuelas promotoras de salud, integrada por la Oficina Regional Europea de la OMS, la Comisión de la Unión Europea (CUE) y el Consejo de Europa (CE). Tiene como finalidad facilitar a la comunidad educativa, la adopción de formas de vida saludables en un ambiente favorable a la salud, conviniendo que una escuela promotora de salud es aquella que responde a los siguientes objetivos:

- Favorecer modos de vida sanos y ofrecer al alumnado y al profesorado opciones, a la vez realistas y atractivas, en materia de salud.
- Definir objetivos claros de promoción de la salud y de seguridad para el conjunto de la comunidad escolar.

- Ofrecer un marco de trabajo y de estudio dirigido a la promoción de la salud, donde se tengan en cuenta las condiciones del edificio escolar, de los espacios deportivos y de recreo, los comedores escolares, los aspectos de seguridad de los accesos, etc.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud.
- Posibilitar el pleno desarrollo físico, psíquico y social y la adquisición de una imagen positiva de sí mismo, en todo el alumnado.
- Favorecer buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y de esta con su entorno.
- Integrar la EpS en el proyecto Curricular de forma coherente, utilizando metodologías que fomenten la participación del alumnado en el proceso educativo.
- Proporcionar a los alumnos y alumnas los conocimientos y habilidades indispensables para adoptar decisiones responsables en cuanto a su salud personal y que contribuyan al desarrollo de la salud y seguridad de su entorno.
- Identificar y utilizar los recursos existentes en la colectividad para desarrollar acciones a favor de la promoción de la salud.
- Ampliar la concepción de servicios de salud escolar para hacer de ellos un recurso educativo que ayude a la comunidad a utilizar adecuadamente el sistema sanitario.

La colaboración entre los tres organismos que la integran se centra fundamentalmente en:

- Evitar la duplicidad de acciones.
- Aportar un marco coherente para la innovación.
- Difundir ejemplos de prácticas adecuadas.
- Repartir equitativamente, entre las escuelas, a escala europea, los recursos de promoción de la salud.

El marco organizativo (aunque puede modificarse en función de las necesidades de cada estado miembro) es el siguiente:

- Un comité internacional de planificación a nivel europeo.
- Un centro de apoyo y coordinación nacional.
- La selección de centros educativos por cada estado miembro.
- La constitución de un equipo y la designación de una persona que coordine el proyecto en cada centro educativo.

El proyecto educativo de centro

La Integración curricular de forma operacional deberá realizarse en el Proyecto Educativo de los Centros.

La Ley Orgánica 2/2006 de mayo, de Educación, en el Capítulo I, autonomía de los centros dispone: “Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo”.

Consideramos que el Proyecto Educativo de Centro le corresponde, entre otras, las siguientes funciones:

- Detectar las necesidades de salud del entorno.
- Estudiar y controlar las condiciones de salud del centro.
- Elaborar el proyecto de educación para la salud en el centro y su adaptación a las diferentes etapas.
- Prever los tiempos de aplicación.
- Determinar responsabilidades de las personas implicadas.
- Evaluar el proyecto.

- Determinar la relación de las instituciones sanitarias.
- Controlar el consumo de alcohol y tabaco de los adultos en el centro.
- Control de seguridad e higiene en las instalaciones del centro.
- Controlar la calidad e higiene de los menús.

El desarrollo de una personalidad sana exige considerar junto con las características evolutivas de cada etapa, las propias y diferenciadoras de cada alumno, capacidad para soportar frustraciones, desarrollo afectivo y emocional, temperamento..., que deberán tenerse presentes a través de programas que gradúen en el fondo y en la forma las enseñanzas según las características propias de cada alumno, evitando ansiedades y tensiones que puedan comprometer gravemente el desarrollo posterior, el buen estado de salud y la propia felicidad.

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje se centrarán en la adquisición de conceptos, procedimientos y desarrollo de actitudes positivas para una vida sana, dichos objetivos se orientarán hacia los dominios:

- Cognoscitivo: conocimiento, aplicación, análisis y síntesis.
- Afectivo: adquiriendo normas de comportamiento de salud y desarrollando hábitos de higiene.
- Psicomotores: desarrollando las destrezas necesarias para la adquisición de hábitos de salud.
- De relación interpersonal.
- De actuación e inserción social.

Actualmente en las escuelas los proyectos que se ponen en marcha para conseguir estos objetivos de salud tanto realizados por los docentes como profesionales externos son los siguientes:

- Mejora de los hábitos higiénicos.
- Actividades de ocio y tiempo libre.
- Salud bucodental.
- Prevención de alteraciones de la columna vertebral.
- Prevención de alteraciones de la visión.
- Prácticas deportivas y fomento de asociacionismo deportivo.
- Prevención y control del tabaquismo.
- Prevención de drogodependencias.
- Educación afectivo-sexual.
- Alimentación y hábitos de vida saludables.

La finalidad de considerar estos prerequisites es asegurar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Según la propia Ley Orgánica de Educación (2006), se trata de promover y asegurar “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Booth, M. y Samdal, O. (1997). "Health promoting schools in Australia: models and measurement". *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 21(4), 365-370.
- Colomer, C. y Álvarez Dardet, C. (2001). *Promoción de la salud y cambio social*: Barcelona. Masson.
- Connell, D.B., Turner, R.R. y Mason, E.F. (1985). "Summary of findings of the School Health Education Evaluation: health promotion effectiveness, implementation, and costs". *J. Sch. Health*. Oct. 55(8), 316-21.
- Gallego Diéguez, J. (1999). *Planificación de la educación para la salud en la escuela en Aragón (1.985-99)*. Tesis presentada al Máster in Educacione Sanitaria. Perugia: Centro Sperimentale per l'Educacione Sanitaria Interuniversitario dell'Unversità degli studi di Perugia.
- García García, I. (1998). "Promoción de la Salud en el medio escolar", *Rev. Esp. Salud Pública*, 285-87.
- Gavidia Catalán, V. (2003). "La Educación para la salud en los manuales escolares españoles: Madrid". *Rev. Esp. de Salud Pública*, 77, 275-285.
- (2001). "La Transversalidad y la Escuela Promotora de salud: Madrid". *Rev. Esp. de Salud Pública*, Madrid, 505-16.
- (2002). "La escuela promotora de salud". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16, 83-97.
- Green, L.W., Wilson, A.L. y Lovato, C.Y. (1986). "What changes can health promotion achieve and how long do these changes last? The tradeoffs between expediency and durability". *Preventive Medicine*, 15, 508-21.
- Kickbusch, I. (2003). "Models for population health. The contribution of the World Health Organization to a New Public Health and Health promotion". *American Journal of Public Health*, 93(3), 383-388.
- Ley de Salud Escolar (1994). Ley 1/1994 de 28 de marzo de Salud Escolar (DOGV n1 2241, de 7 de abril).
- Ley General de Sanidad (1986). Ley 14/1986, de 25 de abril (B.O.E nº 102 de 29 de abril).
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación – España (1985). BOE Nº Publicado el 04/07/85
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006). Ley 2/2006 de 3 de mayo. BOE nº 106.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990). Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E de 4 de Octubre de 1990) Octubre de 1990. LODE.
- LOECE (1980). Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (1985). Publicado en: BOE número 159 de 4/7/1985.
- LOPEGCE (1995). Ley Orgánica 20-11-1995, Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, (BOE 21-11-95).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares – LOECE (BOE 27-VI-80).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE de 24 de diciembre).
- Maiman, L.A., Becker, A.M., Kirscht, J.P. *et al.* (1977). "Scales for Measuring Health Belief Model Dimensions: A Test of Predictive Value, Internal Consistency and Relationships among Beliefs". *Health Education Monographs*, 5, 215–230.
- Ministerio de Educación Política Social y Deporte y Ministerio de Sanidad (2008). *Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España*.

- Nutbeam, D. (1992). "The health promoting school: closing the gap between theory and practice". *Health Promotion International*, 7, 151-153.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1946). Carta de Constitución: Ginebra.
- (1998). *Promoción de la Salud*. Glosario. Ginebra: OMS.
- (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la Salud*. Ginebra: OMS.
- (1997). *Declaración de Yakarta sobre promoción de la Salud en el siglo XXI*. IV Conferencia Internacional de Promoción de la Salud. Yakarta (Indonesia): OMS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida: primeros resultados del Proyecto Pisa 2000: Resumen de resultados / OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Perea, R., Quesada, J. y Bouché, H. (2004). *Educación para la Salud. Un reto de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Real Decreto 1030/2006 de 15 de septiembre de 2006.
- Rene Dubos (1959). *The mirage of health: Utopias, progress and biological change*. Harper.
- Salleras, L. (1985). *Educación Sanitaria: Principios métodos y aplicaciones*. Madrid: Editorial Díaz Santos.
- San Martín, H. y Pastor, V. (1988). *Salud Comunitaria. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Díaz Santos.
- St. Leger, L. (2001). *Schools, health literacy and public health*. *Health Promotion International*, 16(2), 197-205.
- Talavera, M. y Gavidia, V. (2007). "Dificultades para el desarrollo de la educación para la salud en la escuela. Opiniones del profesorado". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 119-118.
- The School Health Working Group (1996). *The WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion. Research to Improve Implementation and Effectiveness of School Health Programmes*. Geneva: World Health Organization.
- Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud (2000). *La Evidencia de la Eficacia de la Promoción de la Salud. Configurando la Salud Pública en una Nueva Europa. Parte dos: libro de evidencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- World Health Organization (2002). "Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health promotion school". *Information Series on School Health*, 9.
- (1984). *Health Promotion: A discussion document on the concepts and principles*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- (1986). "Ottawa Charter for Health Promotion". First International Conference on Health Promotion. Ottawa, Canadá: 1721 November.
- WHO Regional Office for Europe (1996). "Regional guidelines: development of health-promoting schools: a framework for action. Manila, WHO Regional Office for the Western Pacific". *Health Promoting Schools*, Series 5.
- (2005). *What are the main factors that influence the implementation of disease prevention and health promotion programmes in children and adolescents?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

SOBRE LA AUTORA

Laura Monsalve Lorente: Profesora asociada en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Valencia. Imparte docencia en las facultades de Educación, Educación social y Magisterio. En estos momentos se encuentra en la Universidad de Exeter como profesora. Actualmente esta realizando una investigación sobre "Las políticas educativas en Educación para

la salud en la Unión Europea”. Otra área en la que esta trabajando es la Educación afectivo-sexual y la prevención del VIH en adolescentes entre otras publicaciones.

Proyecto *El Árbol*: comunicación interdisciplinaria e intermedial para las humanidades

Leonora López, Proyecto El Árbol, Chile
Sebastián Gómez, Proyecto El Árbol, Chile
Macarena Cádiz, Proyecto El Árbol, Chile
Carlos Willatt, Proyecto El Árbol, Chile

Resumen: *El presente artículo presenta la metodología de trabajo y el modelo editorial a través de los cuales Proyecto El Árbol propone abordar la actualización de las dinámicas de articulación y aplicación de las ideas en el campo de las Humanidades apuntando a responder a los movimientos globales que buscan mantener el sentido, la utilidad y la conexión de nuestro campo con la realidad. La apuesta del proyecto radica en la introducción de la amalgama interdisciplinaria/intermedial en la base de la comunicación académica humanística mediante el aprovechamiento de las posibilidades que otorga la plataforma digital -cuyo uso ya es extendido en contextos de comunicación académica informal pero que no ha sido utilizado para la integración de lenguajes disciplinarios en el contexto formal de una revista revisada por pares- otorgando una flexibilidad de recursos inexistente en la página impresa y que pareciera fundamental para alcanzar el potencial real de la investigación académica sobre cultura. De este modo, el proyecto busca abrirse a combinaciones mucho más ricas y accesibles, en vista de la necesidad de innovación y dinamismo que el mapa de las comunicaciones demanda hoy.*

Palabras clave: *humanidades, humanidades digitales, comunicación académica, interdisciplina, intermedialidad, tecnología, cultura digital*

Abstract: *This paper presents the work methodology and editorial model proposed by El Árbol Project to address the need for an update of the ways in which ideas are articulated and applied within the field of the Humanities, in order for it to respond to the global movements towards reclaiming its purpose, utility, and connection with reality. The Project bets on the introduction of the interdisciplinary/intermedial amalgam into the foundations of scholarly communication in the Humanities, by making the most of the possibilities offered today by digital media – widely used in informal scholarly communication, but still unexplored by peer-reviewed publications – with a flexibility unknown to the printed page which seems fundamental for reaching the real potential of cultural research. Thus, the Project seeks to open up to richer and more accessible combinations in view of the innovation and dynamism demanded by communications today.*

Keywords: *Humanities, Digital Humanities, Scholarly Communication, Interdisciplinarity, Intermediality, Technology, Digital Culture*

Un poco de historia

El *Árbol* es una revista virtual interdisciplinaria enfocada en las Artes y las Humanidades, y dirigida principalmente a investigadores, artistas independientes y estudiantes. Cuenta actualmente con seis ediciones, la primera de las cuales se publicó en noviembre de 2007, y para enero de 2013 se proyecta la publicación de la edición n°7.

Fue fundada por dos estudiantes de musicología y un compositor para dar respuesta a dos preocupaciones básicas: por un lado, la cantidad de gente joven con mínimas oportunidades de dar a conocer y poner a prueba su trabajo a partir de la interacción con otras personas de similares intereses; y, por otro lado, la naturaleza insatisfactoria y limitante de los canales existentes de comunicación.

Nuestro primer acercamiento a lograr la vinculación que buscábamos, fue la definición de una política editorial basada en el trabajo directo y minucioso con los autores, como una manera de involucrarnos en un proceso compartido mediante el cual extraer el máximo potencial de los



trabajos que pasaran por nuestras manos. Esta modalidad de trabajo ha probado no solo ser factible, sino que se ha asentado en el centro de nuestra metodología y ha permitido un grado de compromiso por parte de editores y autores que difícilmente se daría bajo otras condiciones.

El lugar desde el que planteamos nuestro trabajo está dominado por la visión de un campo cultural en el cual las personas puedan transitar y vincularse entre sí desde el deseo de comunicarse y construir sentidos compartidos. En estos cinco años hemos intentado maneras de acercarnos a esa visión desde lo que conocemos y disfrutamos hacer. A partir de nuestras inclinaciones y de lo que las circunstancias propiciaron, de todas las vías que podríamos haber tomado, escogimos fundar una revista. Desde esta primera definición, la revista ha sido un concepto en mutación y su proceso es y seguirá siendo la expresión concreta de la maduración del equipo que la sostiene –a medida que nosotros mismos hemos ido entendiendo la naturaleza de nuestra inquietud, los objetivos, la estructura y las maneras de operar de la revista han ido tomando forma.

Hoy nos damos cuenta de que el nuestro ha sido un proceso al revés: creamos un medio para difundir contenidos que aun no se estaban produciendo y esa constatación nos llevó a plantearnos una posibilidad que ha marcado la configuración actual y la planificación futura de nuestro proyecto.

El Árbol

Antecedentes

La presentación de la revista *El Árbol* en nuestra página web¹ consigna lo siguiente: “La Revista Virtual Interdisciplinaria *El Árbol* es una publicación semestral sin fines de lucro, activa desde el año 2007, cuyo propósito es abrir un espacio de convergencia para las ideas y el trabajo independientes”. La necesidad de “abrir un espacio” solo ocurre cuando se le ha negado su existencia. Por aquel motivo, nuestro proyecto se enmarca dentro de la creación de un nicho que, en muchas partes del globo, aún se mantiene escaso y de difícil permanencia.

En consecuencia, ante el panorama actual de saturación de los espacios profesionales y la exclusión que ello conlleva, se hace absolutamente necesario diversificar los ámbitos de acción, proponiendo alternativas viables que permitan a las personas desarrollar su trabajo y darlo a conocer. Pero estas alternativas, para constituirse como tales, deben ser capaces de superar el aislamiento y la dispersión comúnmente asociados a lo independiente, a fin de situar el trabajo en la realidad. Esto, que parece una obviedad, es un problema de central importancia cuando se habla de la investigación sobre cultura, pues la dislocación que existe entre las disciplinas ligadas al arte o las humanidades y la realidad operativa es muy profunda. En otras palabras, los productos, los resultados de estas investigaciones, muy pocas veces se desenvuelven y llegan al público con un impacto real, es decir, una aplicación factible en distintos ámbitos de los medios de producción social y cultural. Asimismo, las competencias necesarias para insertar el trabajo personal en la comunidad no son solamente poco cultivadas en los ambientes académicos, sino que muchas veces son descartadas de plano por no considerarse parte de la labor del artista o el intelectual.

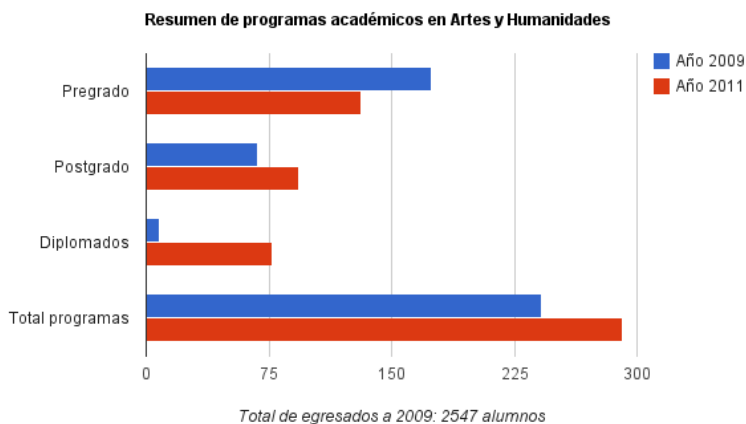
El panorama, entonces, se resume en una mezcla poco esperanzadora. La investigación en Artes y Humanidades está, al menos en Chile, monopolizada por instituciones académicas con fuertes lineamientos editoriales e intereses político-económicos, con plazas con muy poca movilidad y, por lo tanto, de escasa apertura.

Información proporcionada por el Ministerio de Educación de Chile² muestra que en el año 2009, 2.657 personas egresaron de algún programa académico perteneciente al campo de las artes y las humanidades en Chile y una revisión de la oferta académica de todas las universidades

¹ <http://www.elarbol.cl/esp.html>

² Ministerio de Educación (MINEDUC), 2010. Base de datos de graduados del 2009. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index6.php?id_portal=46&id_seccion=3222&id_contenido=13045 [Consultado el 24 de julio de 2011].

chilenas para el año 2011 muestra que ha habido un claro incremento en la oferta académica especializada³, lo cual naturalmente tendrá un correlato en la cantidad de egresados.



Este gran número de profesionales de la investigación sobre cultura únicamente está preparado para ejecutar su labor dentro de la misma academia que los ha formado pero, lamentablemente, esa misma institución no cuenta con espacio para darles cabida dentro de sus filas. ¿Qué es, entonces, lo que deben hacer estos jóvenes licenciados? ¿Cómo pueden ser útiles a la sociedad desde un contexto extra-académico? Debido a la naturaleza irregular de su situación, es difícil saber exactamente qué porción de estas personas desarrollan su trabajo de manera independiente, sobre todo considerando la ausencia de iniciativas para cuantificar a este sector de la población que, si bien no es parte de la institucionalidad, sí es parte del universo de individuos laboralmente activos. El único catastro disponible de artistas independientes e investigadores independientes vinculados con el estudio del arte y la cultura fue efectuado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el año 2004⁴ y, si bien no se ha repetido en fecha más reciente, es muy probable que este número haya aumentado considerablemente en los últimos siete años.

Tabla 1. Cantidad de artistas e investigadores independientes según el catastro realizado por el CNCA en 2004⁵.

<i>Artistas independientes</i>	8.320
<i>Investigadores independientes</i>	88

En este contexto, como equipo nos hemos embarcado en la labor de identificar las herramientas y competencias necesarias para que estos investigadores desarrollen su labor dentro o fuera del marco institucional y que ellas les permitan operar en la producción de sentido y ser parte de la articulación de su ámbito social. Desde nuestra perspectiva, este *ser parte* se expresa a través de dos elementos: el primero, es una relación crítica y propositiva con la sociedad, que pueda otorgar nuevas miradas y aproximaciones a problemáticas culturales contingentes; y el segundo, íntimamente ligado al primero, es la capacidad de incorporar los productos de la investigación cultural en un campo que involucre a un conjunto de actores sociales de diversas áreas, aplicando los métodos artístico-humanistas a actividades de la más variada índole. Creemos que es en esta

³ Ver sitios web de universidades listados al final del documento.

⁴ Información obtenida a través de correspondencia vía e-mail con Loreto Cisternas Natho, funcionaria de la sección de Estudios en el Departamento de Planificación y Presupuesto del Consejo de la Cultura de Chile.

⁵ *Ibidem*.

convergencia donde radica la posibilidad de ampliar las dinámicas de participación e interacción de los que conforman el campo cultural.

Metodología

En base a nuestra observación hemos definido dos ejes complementarios que nos parecen fundamentales para permitir el giro en la manera de concebir las Humanidades que apunte de forma directa a renovar las estrategias tradicionales para investigar sobre cultura: interdisciplinaridad y transmedialidad.

Interdisciplinaridad

Hemos revisado que la saturación de los campos disciplinarios del saber artístico y cultural, al ser monopolizados por las Instituciones, causa la segregación de los profesionales jóvenes que ingresan al mundo de la investigación. Pero, exactamente, ¿cuál es el motivo de la saturación de los espacios académicos? En Chile y en Latinoamérica en general somos herederos de una visión decimonónica de la educación superior que tiende a segmentar las áreas del saber en Facultades que crean lenguajes disciplinares propios, incomprensibles para agentes externos. Esta parcelación actúa exponencialmente como un factor de aislamiento, pues se crea un círculo vicioso en el que es necesario haberse formado específicamente en dicha disciplina para manejar su lenguaje. La retroalimentación desde fuentes externas se pierde en la imposibilidad de que distintas áreas del saber se comuniquen de manera efectiva. La saturación de los espacios de investigación se produce, entonces, cuando el único campo posible de su ejecución, la Academia, solo admite investigadores que hayan sido formados por ella y que además, manejen en profundidad la historia de la misma disciplina, la acumulación de capital intelectual que permita a los investigadores crear nuevo contenido como un avance de todo lo anteriormente expuesto por sus pares; y, para lograr esto, se necesita experiencia. ¿Dónde adquieren esta experiencia entonces los egresados de Artes y Humanidades? La única posibilidad de formarse en la investigación se limita a la asistencia y a la ayudantía, que solamente puede ser entregada en la romántica dupla profesor-discípulo, admitiendo, en consecuencia, un número ínfimamente reducido de cupos en comparación a los que la misma disciplina forma a nivel de pregrado.

En *El Árbol* creemos que una posible respuesta para la ruptura de esta dinámica es abrir las disciplinas a sus pares y lograr que la investigación no se enfoque únicamente en la acumulación inocua de conocimiento dentro de un área específica del saber. Por el contrario, la investigación debería abrirse hacia su objeto de estudio; en nuestro caso, la cultura y la diversidad de sus expresiones. A esto le llamamos *interdisciplinaridad*.

La investigación interdisciplinaria es algo ya común dentro de las disciplinas científicas, quienes lograron darse cuenta de que existían aplicaciones para sus investigaciones que requerían el diálogo constante con otras formas de aproximarse al mismo objeto. Paulatinamente, esta modalidad de trabajo se ha ido extendiendo hacia las Ciencias Sociales y, finalmente, las Artes y Humanidades. Sin embargo, en Chile y Latinoamérica este paso aún se ve bastante lejano. El viejo sistema de rigidez disciplinaria se mantiene vigente y condena peligrosamente a la investigación cultural a su anacronía e ineffectividad, acarreado con él todo tipo de innovación y originalidad que los jóvenes egresados pudieran aportar.

La interdisciplinaridad la podríamos definir entonces como una investigación realizada a través del cruce y trabajo conjunto de distintas disciplinas hacia un objetivo común o, en otras palabras, pensar el mismo objeto de estudio desde múltiples lugares. Pero esto no implica un trabajo grupal únicamente, ya que por interdisciplinaria se entiende una labor que trasciende los límites de la propia disciplina en búsqueda de lenguajes fuera de sí misma. En este sentido, la interdisciplinaridad puede entenderse tanto como una metodología y como una forma de comunicación.

El quiebre en los vicios de la institucionalidad, finalmente, proviene de una forma de investigar que permita ampliar los horizontes disciplinarios hacia otras áreas que puedan plantear

trabajos concretos para distintas aplicaciones de utilidad a la sociedad y a los agentes productivos que las requieren. No basta, bajo esta línea, con hacer un trabajo conjunto entre filosofía y literatura, sino fundar el terreno apropiado para un lenguaje que cruce hacia áreas sociales, científicas y económicas, entre otras tantas. Y para lograr aquella dinámica una herramienta específica es aprender a trabajar interdisciplinariamente, ampliar los lenguajes, adaptarse, innovar y encontrar aplicaciones concretas a la investigación sobre arte y cultura.

Para seguir profundizando una definición de este término podemos decir, esta vez en negativo, que este tipo de herramientas interdisciplinarias no se fundamentan en el simple cambio de disciplina. No está, en este caso, mejor equipada para la interdisciplinaridad una persona con dos licenciaturas. Si no se logra fundir dos saberes, manteniendo la particularidad que les permite aportar desde lugares distintos, lo único que se está haciendo es trabajar con dos disciplinas simultánea o alternadamente sin ejecutar un diálogo entre ellas.

En consecuencia, no apuntamos a una negación de la especificidad disciplinar ni a las delimitaciones de un campo de acción. Lo que proponemos es la superación de límites rígidos que encasillen una disciplina en oposición a otro plano del saber, es el aprendizaje de una metodología que permita situar la propia investigación en diálogo abierto con otras formas de aproximarse al mismo punto de interés.

Transmedialidad

Para las Artes y las Humanidades, la manera en que se investiga tiene que ver profundamente con el medio que constituye la investigación y las características formales que lo caracterizan. Para las Artes el medio está definido por las técnicas que cada disciplina exige y para las Humanidades el medio será el texto escrito, cambiando de formato según lo requieran distintas situaciones. Tomando esto en consideración, en *El Árbol* proponemos que una vía para aproximarse a la interdisciplinaridad es la apertura de los medios tradicionales. Este concepto lo entendemos como transmedialidad.

Con la transmedialidad apuntamos a una investigación que experimente con formatos fuera de los que tradicionalmente le corresponden. Textos y obras que logren sacar provecho a las posibilidades que entrega una publicación en línea. Investigaciones que transiten simultáneamente por diferentes medios: texto, audio, video, imagen; y trabajos hipermediales que se abran con enlaces activos a otros recursos en Internet. Las herramientas se encuentran a disposición de los investigadores que requieran de abrir su propio lenguaje y metodología a nuevos métodos de comunicación.

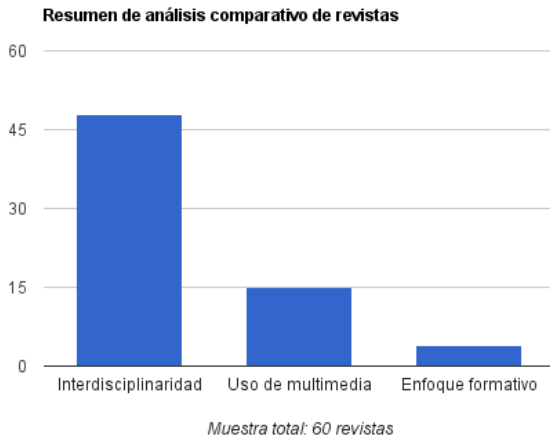
La transmedialidad permite en su propia configuración trascender los espacios delimitados tradicionalmente a las disciplinas artísticas y humanistas. Se logra, de esta forma, acercarse desde un lenguaje común a fenómenos contemporáneos de la cultura, abriendo la obra y el texto a una retroalimentación constante –propia de la hipermedialidad– con su mismo objeto de estudio. Parte de romper con los esquemas academicistas está entonces también en la experimentación con formatos y modelos comúnmente asociados a otras áreas, en el aprendizaje de herramientas externas que permitan a los investigadores culturales sustentarse y mantenerse vigentes junto a otros medios de producción masiva.

Contexto de aplicación

Las propuestas que *El Árbol* ofrece para abordar los problemas de saturación, estancamiento y falta de conexión con la realidad de las Artes y Humanidades en la actualidad parecen ser evidentes. Sin embargo, nuestra búsqueda de ejemplos a seguir y aliados con los que trabajar en las delimitaciones para un proyecto concreto de esta naturaleza nos reveló que la escasez de este tipo de propuestas es algo sumamente presente.

Como parte de la investigación que respalda este proyecto se ha realizado un análisis de una muestra de 60 revistas electrónicas nacionales y extranjeras utilizando una serie de parámetros

comparativos enfocados en evaluar los rasgos comunes entre *El Árbol* y otras revistas en su área⁶. Como era de esperarse, la interdisciplinariedad es el rasgo más común, tanto en términos de cobertura temática como de enfoques, tratándose sin embargo de una interdisciplinariedad entendida en un sentido amplio, indefinido y a veces superficial, correspondiendo, en la mayoría de los casos a un enfoque meramente multidisciplinario, es decir, varias disciplinas compartiendo un mismo espacio, pero sin necesariamente dialogar entre ellas. Por otro lado, salta inmediatamente a la vista que una mínima parte de las revistas analizadas presenta un enfoque formativo y/o hace uso de la intermedialidad. Es importante señalar que este último parámetro se observa exclusivamente en revistas de arte, ninguna de las cuales incluye investigación en el campo de las humanidades.



Por este motivo, *El Árbol* se proyecta como un lugar de formación para la generación de una nueva forma de investigar y crear cultura. Un cambio necesario y radical que posibilite la revitalización de las Artes y las Humanidades en el campo productivo. Para lograr esto, nos hemos propuesto entregar estas herramientas de forma directa, mediante un trabajo editorial minucioso, centrado en la interacción con el autor y la comprensión de su lenguaje para ayudarlo a desarrollar sus potencialidades. Creemos que esta es la única manera de lograr cambios reales y efectivos con repercusiones visibles en el corto plazo, cuando aquellos investigadores de la cultura sepan concretamente cómo aplicar la interdisciplinariedad y la transmedialidad a su trabajo y lo ejecuten desde el lugar que se encuentren: de forma independiente, en grupos de trabajo o, incluso, desde el interior de la misma academia.

Conclusiones y proyecciones

A partir de la preocupante situación en la que nos encontramos insertos, pero a la vez con la certeza de que contamos con las herramientas para poder combatirla, en *El Árbol* nos propusimos trabajar en torno a las siguientes metas:

- Crear conciencia del rol de las Artes y Humanidades: Educar para el posicionamiento de las artes y las humanidades en la realidad actual, combatir su aislamiento, mediante la creatividad y la proactividad, y promover sus vínculos con la sociedad a través del fomento a la iniciativa independiente, la interacción con otras áreas del conocimiento y el trabajo colaborativo.
- Promover el trabajo interdisciplinario en el campo de las artes, las humanidades y las ciencias sociales: Facilitar la interacción y colaboración que deben estar al centro del

⁶ López, Leonora. 2011. *Sustainability plan for an independent and ethically aware Arts and Humanities open access journal*. Tesis de Magíster. Oxford Brookes University.

trabajo interdisciplinario, única forma efectiva para investigar el campo cultural en la actualidad, a través de la aplicación de una metodología de trabajo basada en el diálogo.

- Promover el uso transmedial de la plataforma virtual, permitiendo así la incorporación de una gran multiplicidad de medios. Apropiación profunda de las herramientas digitales como instrumento válido para la investigación humanística y la comunicación de sus resultados.
- Propiciar la exploración y el dinamismo de los formatos a partir de la experimentación de medios, estilos y lenguajes. Aceptar la innovación y la superación de los límites formales como una manera de acercarse concretamente a los fenómenos dinámicos de la cultura.
- Acoger la iniciativa independiente y contribuir a su profesionalización: Aplicar altos estándares de calidad a través de un comité editorial serio y un sistema de evaluación por pares anónimos. En concordancia, contribuir al mejoramiento del trabajo de los autores, mediante el enfoque formativo de una política editorial única en el medio nacional, que considera como principio fundamental el trabajo directo con los jóvenes investigadores y artistas.
- Contribuir a la diversificación de los espacios para la investigación y la experimentación fuera de la academia: Responder a la disparidad entre la cantidad de personas calificadas dentro de nuestro campo y la cantidad de espacios institucionalizados disponibles para su inserción, abriendo así un nicho para la diversidad del trabajo actual y un lugar de encuentro entre nuevos creadores e investigadores.

Asimismo, a partir de la experiencia de la *Revista El Árbol* nos damos cuenta de que los principios y el modelo que emanan de ella necesitan un campo de acción más amplio para ser desarrollados plenamente, pues no basta con realizar innovaciones en los canales de comunicación académica –*es necesario educar a los investigadores y artistas jóvenes para que sean capaces de hacer uso de estas innovaciones de manera efectiva en su manera de operar*. Es por ello que decidimos ampliar el espectro de nuestro quehacer formativo hacia la docencia, contribuyendo a la formación de competencias y la adquisición de conocimientos que complementen la educación tradicional en Artes y Humanidades y cuya importancia será fundamental, en el corto plazo, para el sustento de nuestro campo en Chile y Latinoamérica.

El ahora llamado Proyecto El Árbol, entonces, propone una actualización de las dinámicas de articulación y aplicación de las ideas en el campo de las Humanidades, respondiendo a los movimientos globales que buscan mantener –o recuperar– el sentido, la utilidad y la conexión de nuestro campo con la realidad para lo cual se hace necesario intervenir el hábitat donde esas ideas se gestan y buscan aplicación. Para ello, nos proponemos ejecutar un trabajo a largo plazo de seminarios y talleres en forma independiente y también en el ámbito universitario, que promuevan y entreguen directamente las herramientas que proponemos como una nueva forma de investigación cultural. Concretamente, estos seminarios y talleres se ejecutarán bajo tres ejes fundamentales:

- a. El desarrollo y fortalecimiento de competencias para el trabajo interdisciplinario centradas principalmente en la comunicación, la flexibilidad y la empatía.
- b. La entrega de herramientas metodológicas y teóricas especializadas para el trabajo interdisciplinario humanístico, enfocadas en consolidar la perspectiva crítica frente a lo disciplinar y enriquecer el aparato conceptual necesario para comprender los espacios de cruce y mezcla propios de lo interdisciplinario.
- c. La entrega de herramientas tecnológicas aplicadas al trabajo humanístico.

Para terminar, nos gustaría recalcar el carácter evolutivo del trabajo en *El Árbol*. Parte de ir a la par de métodos interdisciplinarios y del dinamismo del mundo hipermedial es también saber adaptarse constantemente en lo que se hace. Nuestra estructura como un equipo horizontal de coordinación nos permite decidir a cada momento los siguientes pasos que tomaremos, evaluar las dificultades que hemos tenido y las estrategias que utilizaremos. Porque, finalmente, empezar como una revista y terminar como un *proyecto*, habla de la manera en que hemos decidido dejar

nuestro trabajo como un capítulo abierto, como una forma de mantener el diálogo entre los miembros del equipo de manera fluida, y como un incentivo para ir abarcando nuevas problemáticas de acuerdo a nuestras posibilidades y nuestras ambiciones. Así, *El Árbol* se presenta como una forma de trabajo más que como un producto concreto. *El Árbol* es, en este sentido, una apuesta real para la aplicación de nuestros ideales, un lugar a cuya sombra podemos sentarnos a pensar en cómo podemos aportar para hacer un poco mejor nuestro entorno.

REFERENCIAS

- Comisión Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). 2011. *Base de datos de publicaciones con ISSN*. Disponible en: <http://www.conicyt.cl/bases/issn/> [Consultado el 19 de febrero de 2011].
- Consejo de la Cultura de Chile, Departamento de Planificación y Presupuesto, sección de Estudios. *Correspondencia vía e-mail con Loreto Cisternas Natho* [20 de junio de 2011].
- López, Leonora (2011). *Sustainability plan for an independent and ethically aware Arts and Humanities open access journal*. Tesis de Magíster. Oxford Brookes University.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). 2010. *Base de datos de graduados del 2009*. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index6.php?id_portal=46&id_seccion=3222&id_contenido=13045 [Consultado el 24 de julio de 2011].
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). *Admisiones*. Disponible en: <http://dsrd.uc.cl/futuros-alumnos/admision-via-psu/requisitos-y-vacantes/vacantes-y-puntajes-corte-antiores> [Consultado el 10 de julio de 2011].
- Facultad de Artes. *Programas de extensión*. Disponible en: <http://www.educacioncontinua.arte.uc.cl/> [Consultado el 10 de julio de 2011].
- Facultad de Artes, Instituto de Música, Escuela Internacional (2011). Disponible en: http://www.uc.cl/artes/html/html_mus/frset_mus2.html [Consultado el 10 de julio de 2011].
- Congresos, seminarios y conferencias. Disponible en: <http://www3.puc.cl/agendauc/index.php/categoria/congresos-seminarios-conferencias> [Consultado el 10 de julio de 2011]
- Universidad Adolfo Ibáñez, 2011. Disponible en: <http://www.uai.cl/> [Consultado el 10 de julio de 2011].
- Universidad Alberto Hurtado (2011). Disponible en: <http://www.uahurtado.cl/> [Consultado el 11 de julio de 2011].
- Universidad Andrés Bello (2011). Facultad de Artes y Humanidades. Disponible en: <http://artes.yhumanidades.unab.cl/> [Consultado el 7 de agosto de 2011].
- Universidad Austral de Chile (2011). Disponible en: <http://www.uach.cl/> [Consultado el 14 de julio de 2011].
- Universidad Católica de Valparaíso (2011). Disponible en: <http://www.pucv.cl/> [Consultado el 14 de julio de 2011].
- Universidad Católica del Santísimo Corazón (2011). Disponible en: <http://www.ucsc.cl/> [Consultado el 14 de julio de 2011]
- Universidad de Chile (2011). Disponible en: <http://www.uchile.cl/> [Consultado el 15 de julio de 2011].
- Simposio de estudiantes de postgrado en Artes, Humanidades, Ciencias Sociales y Disponible en: <http://www.jornadaspostgrado.uchile.cl/> [Consultado el 8 de agosto de 2011]
- Facultad de Filosofía y Humanidades, Seminarios. Disponible en: http://www.filosofia.uchile.cl/?_nfpb=true&_pageLabel=not&url=73711 [Consultado el 8 de agosto de 2011]
- Universidad de Concepción (2011). Disponible en: <http://www.udec.cl/pexterno/> [Consultado el 15 de julio de 2011].
- Universidad Diego Portales (2011). Departamento de Extensión, Instituto de Humanidades. Disponible en: http://humanidades.udp.cl/?page_id=3940 [Consultado el 14 de julio de 2011].
- Universidad de La Serena (2011). Disponible en: <http://www.userena.cl/> [Consultado el 15 de julio de 2011].
- Universidad de Las Américas (2011). Disponible en: <http://www.uamericas.cl/> [Consultado el 15 de julio de 2011].
- Universidad de Los Lagos (2011). Disponible en: <http://www.ulagos.cl/portal.php> [Consultado el 15 de julio de 2011].

Universidad de Santiago de Chile (2011). Educación continua. Disponible en: <http://www.educacioncontinuausach.cl/> [Consultado el 8 de agosto de 2011].

SOBRE LOS AUTORES

Leonora López: Licenciada en Música opción Musicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Master in Publishing por la Oxford Brookes University (Reino Unido). Es fundadora y directora de la revista virtual interdisciplinaria *El Árbol*, dedicada al fomento de la intermedialidad y la interdisciplina en el campo de las Artes y las Humanidades. Ha participado como investigadora en diversos proyectos dedicados a la catalogación de obras artísticas y, en términos musicológicos, su interés se ha centrado principalmente en el vínculo que existe entre la musicalidad del habla cotidiano y la construcción del discurso musical en la canción popular. Con 5 años de experiencia en el ámbito de la edición, su interés se centra en los modelos y dinámicas de la comunicación académica, especialmente en lo referido a la innovación metodológica.

Sebastián Gómez: Licenciado en Filosofía con distinción máxima de la Universidad de Chile. Además, posee un postítulo en Filosofía y Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile y actualmente es tesista del Instituto de Estética en la misma casa de estudios. Organizador y coordinador general del “Encuentro Interdisciplinario sobre Temáticas Culturales: Péndulos y Paralajes” desarrollado en Santiago de Chile en 2011. Su línea de investigación se encuentra en torno a la estética de los nuevos medios tecnológicos y las culturas digitales.

Macarena Cádiz: Estudió Artes Visuales en el Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA), Buenos Aires. Ha realizado talleres de fotografía con destacados artistas argentinos, como Julie Weisz y Daniel Tubio. Actualmente cursa la Licenciatura en Estética en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de interés se vinculan al cine, en especial al registro documental y las expresiones culturales desde la antropología visual. Trabaja como tesista en el proyecto FONDECYT “Luz, Modernidad y Representación en Chile, 1910-2010: Aplicaciones retóricas de la luz en la fotografía, el cine, los discursos institucionales y los textos críticos”, dirigido por Pablo Corro Penjean.

Carlos Willatt: Licenciado en Música y en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Después de realizar una estadía de intercambio académico en la Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Alemania), trabaja actualmente como profesor de filosofía. Sus áreas de interés son diversas, tanto en el ámbito musical como filosófico, optando preferentemente por el trabajo interdisciplinario, el “mestizaje” de ideas y la integración de perspectivas. Es de su especial atención el estado de desarrollo del arte, la educación y la cultura en Chile, sintiéndose siempre muy atraído por las problemáticas y desafíos del país.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

